



**III International and IX National  
Foreign Languages Research Congress  
November 1st, 2nd and 3rd, 2018**

Formación integral para la transformación social y humana

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

**ISSN 2422-3085**

## **SCIENTIFIC COMMITTEE**

### **Universidad Pontificia Bolivariana**

María Guadalupe García  
Dayan Ariadna Guzmán Bejarano  
Lida Pinto Doria  
Dalis Vergara Guerra

### **Universidad de Pamplona**

Magdaleydi Martínez  
Sonia Patricia Gómez  
Iván Vargas

### **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey**

Alma Edith Bautista Alférez  
Raquel Hernández Cantú  
Elena Jiménez Martín  
María Antonieta Arellano Luévano  
Juan Francisco Salazar Ortiz  
Colette Pawlonka

### **Illinois University**

Kim Potowski

### **Anaheim University**

Ken Beatty

## Contents

### Pages

<b>Plenary Sessions' Abstracts .....</b>	<b>8</b>
<b>Parallel Sessions' Abstracts .....</b>	<b>18</b>
<b>Parallel Sessions' Articles.....</b>	<b>49</b>
<b>Posters' Abstracts .....</b>	<b>449</b>
<b>Posters' Articles .....</b>	<b>469</b>
<b>Sponsors.....</b>	<b>494</b>

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Plenary Sessions' Abstracts</b> .....	8
The Rise and Fall of Critical Thinking in ELT .....	8
Incorporating English as a Medium of Instruction Practices in Latin American Higher Education Institutions: Are We Ready?.....	9
Los hablantes de herencia dentro y fuera de los Estados Unidos .....	10
Is PBL a new proposal? : Timeless reasons that challenge presentism.....	11
Education for Democratic Culture in the Foreign Language Classroom: Intercultural Citizenship Education and Service Learning .....	12
Bloom's taxonomy as a framework for enhancing language and thinking skills.....	13
On the theme of the use of technology; blended learning: .....	14
From Objectives to Opportunities: The Future of Blended Learning .....	14
Le développement de l'autonomie à travers l'autorégulation pour améliorer la production écrite en français chez l'apprenant.....	15
El Ensayo y La Argumentación Crítica En La Formación Del Lector Crítico.....	16
<b>Parallel Sessions' Abstracts</b> .....	17
La Efectividad de una Política Educativa Institucional: Bilingüismo y Cultura .....	18
Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura digital en lengua extranjera en dos programas de licenciatura en LE en dos universidades públicas en Colombia. 19	19
Los jóvenes, el internet y sus nuevas prácticas letradas en lengua Extranjera-inglés .....	20
Incremento de la movilidad estudiantil mediante la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras .....	21
Enfoque CLIL para promover valores y competencias ciudadanas en la clase inglés .....	22
El liderazgo docente de los profesores de inglés y su impacto en los resultados de la prueba estandarizada SABER 11 en colegios focalizados de Bogotá .....	23
La Secuencia Didáctica, Estrategia Interdisciplinaria Para Fortalecer La Lectura Crítica..	24
Enhancing 10 <sup>th</sup> graders reading comprehension through the use of .....	25
Genre-Based Approach.....	25
Foreign Languages Pre-service Teachers' Knowledge Based Construction: an Examination of their Practicum at Rural Schools.....	26
Didactic Strategies Mediated by ICTs in Virtual Environments.....	27
EFL Teaching From A Social Justice Perspective: Exploring Nineth Graders' Identity ....	29
A Literature Review of Social Justice and the Importance of Studying Microaggressions in Higher Education .....	30
Deconstructing Heteronormativity in the EFL Classroom .....	31
Incorporating principles of place-based education in English Foreign Language learning teaching practices in a rural area.....	32
Social Justice Education in EFL: Developing Critical Environmental Literacies.....	¡Error!
<b>Marcador no definido.</b>	
Reflections from a Teaching Experience in a Multilevel-Designed Class.....	34
Development of a Cognitive Syntactic Analyzer for the Learning Process in the Construction of Factoid-WH Questions in EFL .....	35
Collaborative Inquiry in the EFL Classroom: exploring a school related topic with fifth graders.....	36
EFL Teachers' Professional Development: Towards a counterpart of the English Language Supremacy.....	37
Autobiographies: A way to depict English Language Learning Experiences .....	38
Decolonizing the Self-: Resignifying & Humanizing Qualitative Research Agendas .....	39
Implementation of a Platform in Order to Motivate ESP Vocabulary Acquisition.....	40
Motivating Business language learning through the use of E-portfolio .....	41

Malaysian internalizing Japanese positive values through study abroad program.....	42
English Conversation Club.....	43
Terminological and Traductological Use of the Touristic Web Pages: a Contrasting Study between Colombia and Spain.....	44
Self-Regulation Strategies to Strengthen Writing Skills in 10th Grade Students .....	45
L'Écriture Académique en classe de FLE en milieu universitaire : perspective de l'étudiant face à une proposition didactique.....	46
Est-ce que tu as compris ? Stratégies de Compréhension Écrite Chez Les Étudiants en Langue Française de 3e année á l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia.....	47
<b>Parallel Sessions' Articles</b> .....	<b>48</b>
Proyecto de Fortalecimiento del Componente del Ingles en la ENSA con via hacia el Bilingüismo. ....	49
Prácticas Educativas en Clase de Inglés en dos Instituciones Públicas del Departamento del Quindío: una con Presencia de Formadores Nativos Extranjeros y Otra Convencional .....	57
Alfabetización académica y géneros en la formación de traductores.....	68
Estudiantes y docentes en contextos de formación: biografías escolares, narrativas y diarios de reflexión. Un estudio interpretativo en la formación del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ....	76
Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias de lectura en estudiantes universitarios de la ciudad de Montería .....	85
Análisis discursivo de algunas voces y memorias de mujeres durante la guerra en Colombia. 94	
Proyecto de Fortalecimiento del Componente del Ingles en la ENSA con via hacia el Bilingüismo.....	104
Diagnóstico de necesidades lingüísticas de un grupo de inmigrantes haitianos en Tijuana 112	
Las Prácticas de Literacidad Empleadas por los Formadores de Docentes de Lenguas en UABC-México .....	120
La Cultura Chicana en la Clase de Inglés como Lengua Extranjera .....	133
Enseñanza Media Fortalecida en Inglés en el Colegio Distrital Porfirio Barba Jacob, Un Caso Exitoso de Evaluación Permanente .....	141
Gestión De Aula De Un Ambiente B-Learning Para El Fortalecimiento Del Aprendizaje Del Inglés De Los Estudiantes De Grado Décimo Del Ied "La Amistad" Jornada Tarde .....	157
Implementación de otros espacios pedagógicos como estrategias que promueven el bilingüismo en una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira .....	175
Narrativas Escriturales de Silencios en Estudiantes de Bachillerato de la I.E Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso .....	183
Buena Onda: música, información, cultura y ciudadanía en las ondas de la radio .....	193
Análisis de la implementación de estrategias innovadoras para fortalecimiento de los procesos de interculturalidad y bilingüismo en la Universidad de la Amazonía. ....	203
La Lectura Lúdica Libre como Herramienta Didáctica para Fortalecer la Comprensión Lectora 211	
Desarrollo del Pensamiento Crítico para Fortalecer la Producción Textual .....	219
Trailers como Mediación Audio-Visual para el Desarrollo de la Habilidad de Escucha..	231
Technology Integration in the Professional Development for English Teachers .....	255
Using <i>Padlet</i> as a Writing Lab in the Classroom .....	265
Helping Business English Students Learn Collocations.....	273
Reflection as a Tool to Enhance Student Teachers' praxis in the Practicum Stage .....	283
Back To Our Roots: A Qualitative Report on How the Integration of Local Culture Context in the Classroom Can Enhance Children's Communicative Competences in English as a Foreign Language .....	290

Need support from universities in Colombia and in the United States: Using self-determination theory to predict student academic engagement and wellness .....	299
Some Ideas for a mixed Affective Teaching System in Foreign Language .....	308
Learning.....	308
Peer Tutoring Influence on Foreign Languages Tutors and Tutees at the University of Pamplona: A Descriptive Case-Study.....	325
The influence of Non-linguistic factors on learners of English Free Access Courses at the University of Pamplona .....	336
Environmental Literacies: Raising Eighth Graders' Social Justice and Environmental Awareness through Project Work .....	349
Interactive Method with a Communicative Approach as an Option to Improve the Teaching and Learning of the English Language .....	358
Les Techniques Utilisées pour l'Enseignement de la Compétence Orale dans les Cours de FLE du niveau A2.....	369
Analyse des Pratiques Évaluatives en Production Écrite en FLE Niveau B2 .....	380
Perceptions des Apprenants de FLE Niveau B1 par Rapport au Redoublement: acteurs de l'Échec et du Décrochage d'un Cours.....	390
La lecture critique pour développer les processus cognitifs chez les étudiants de FLE....	401
L'Emploi des Stratégies de Gestion de Classe Centrées sur la Discipline Pendant le Stage Professionnel des Étudiants Praticiens dans les Écoles Publiques à Pamplona.....	409
La mise en œuvre de la Méthode Doman Chez les Enfants de la Crèche CAIMIUP à l'Université de Pamplona.....	418
La Représentation verbale comme stratégie d'enseignement de l'anglais chez les enfants avec un handicap cognitif.....	427
La Place de la Compétence Interculturelle en Classe de FLE: une étude de cas à l'Universidad de Pamplona en Colombie .....	437
<b>Posters' Abstracts</b> .....	<b>449</b>
The Phenomenological View of the Teaching Practicum .....	450
Teaching English With A Purpose: A Community Intervention In Ubaté, Cundinamarca.....	451
R2L: Adaptations for developing EFL learners' oral skills .....	452
Implementation of Art & English Workshops in a Rural Area of Duitama, Boyacá .....	453
The Avoidance of the Use of English Language in Some Students' Interactions in a B.A. in English at a Public University.....	454
Games as a Useful Tool for Improving Vocabulary in Fifth Graders at a Private School.....	455
Main Difficulties in 11th grade students' speaking skills in a public school.....	456
Redoublement et affectivité dans un cours de Fle en milieu universitaire.....	457
Autonomie et apprentissage de FLE: un regard croisé entre l'enseignant et l'apprenant .	458
L'Anxiété langagière en production orale chez les apprenants des niveaux élémentaires et intermédiaires de FLE: Quel rôle pour le professeur de langues? .....	460
La place de la Langue Maternelle en cours de FLE au milieu universitaire .....	461
L'influence des comportements non verbaux et des attitudes des enseignants dans le processus d'apprentissage des élèves en classe de FLE. ....	462
Facteurs qui influencent la performance de la production orale chez les apprenants de FLE du niveau intermédiaire B1 .....	463
Regards sur les causes guidant les étudiants appartenant à un niveau avancé à redoubler : une étude phénoménologique dans une Licence en Langues Étrangères .....	464
La lecture, <i>le quid</i> du déploiement de la pensée critique chez les apprenants du niveau B1 dans une université publique en Colombie, une recherche-action.....	466
La Classe Inversée en FLE .....	468
<b>Posters' Articles</b> .....	<b>469</b>

La virtualidad en la enseñanza del idioma inglés: una oportunidad para repensar la formación del maestro .....	470
Impacting Realities Through Repiprocal Teaching .....	482
The Power of Systematized Assistance in the Development of Academic Writing Skills among English Language Learners .....	485
Sponsors.....	494

# Plenary Sessions' Abstracts

## The Rise and Fall of Critical Thinking in ELT

Ph.D. Andy Curtis

[Andycurtiswork@gmail.com](mailto:Andycurtiswork@gmail.com)

TESOL Professor

Anaheim University

USA

Whatever happened to Critical Thinking? In Canada, in the province of British Columbia, 'Critical Thinking' has been defined by the Ministry of Education, as "making judgments based on reasoning: students consider options; analyze these using specific criteria; and



draw conclusions and make judgments”. The governmental document goes on to state that: “Critical thinking competency encompasses a set of abilities that students use to examine their own thinking, and that of others, about information that they receive through observation, experience, and various forms of communication”.

However, in the field of language education, Critical Thinking appears to have been a passing fad or fashion, that came, promised great things, then left, having made little or no lasting impact. That was not just unfortunate, but potentially disastrous. Take, for example, the 30 million Britons, in the June 2016 ‘Brexit’ event, who appear to have been unable to distinguish between a referendum on staying in or leaving the European Union, and a vote on immigration. In the run-up to the referendum, many easily disprovable falsehoods were presented as ‘facts’, which were readily accepted by a seemingly gullible electorate, many of whom claimed to be “well-educated”. A similar ‘en mass-uncriticality event’ (Curtis, 2017) appears to have occurred with 60 millions Americans in the USA presidential elections, culminating in November 2016. What is the role of language in such events, and whither critical thinking?

### **Incorporating English as a Medium of Instruction Practices in Latin American Higher Education Institutions: Are We Ready?**

José Mario Molina and Juanita Pardo

[j.molina@uniandes.edu.co](mailto:j.molina@uniandes.edu.co)

Departamento de Lenguas y Cultura

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Every year, The Latin America University Rankings publishes data about the performance of higher education institutions (HEIs) across the continent with regards to their teaching, research, and international outlook. It is well-known that English has become the lingua franca in international higher education (Jenkins, 2013); nonetheless, there is still some skepticism about how effective English as a medium of instruction (EMI) practices are being considered in order to enhance student and faculty academic development. By definition, EMI refers to “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2015). This definition seems to fit the Latin American higher education reality perfectly, but how are these academic initiatives being incorporated into university curricula?

For the past decade, many Latin American universities have decided to include EMI in their academic programs in order to attract foreign students and faculty as well as to strengthen cross-border research and academic partnerships. The question is: Are these HEIs

providing clear guidelines and support for the successful implementation of these initiatives? Are the needs of both domestic and international students being considered? Are faculty members who speak a language other than English as their L1 and who have no training in language teaching getting any support? The conclusions drawn from this study suggest that, in spite of some remarkable efforts, little attention has sometimes been devoted to the issues presented in the previous questions before adopting an EMI approach. The presentation will make reference to studies carried out in different Latin American countries by EMI experts. It will also use data collected from an ongoing research project conducted in a private university in Colombia.

**Key words:** English as a Medium of Instruction (EMI); Latin America; Higher Education Institutions (HEIs)

## **Los hablantes de herencia dentro y fuera de los Estados Unidos**

Ph.D Kim Potowski  
[kim.potowski@me.com](mailto:kim.potowski@me.com)  
Professor  
Universidad de Illinois  
USA

Los “hablantes de herencia” son aquellos que se crían en Estados Unidos expuestos al español a través de la familia. Cuando estudian el español formalmente, presentan características lingüísticas, afectivas y académicas distintas a las de los alumnos de segunda lengua, que a la vez muestran un considerable grado de heterogeneidad de perfiles entre ellos. ¿Cuáles son algunos de los factores más importantes que deberían tener en cuenta los docentes a la hora de diseñar e impartir clases de español a estos alumnos? Contemplaremos esta situación tanto en Estados Unidos como cuando salen a estudiar en otros países estos estudiantes.

## **Is PBL a new proposal? : Timeless reasons that challenge presentism**

Nohora Bryam Zambrano

[nohora.bryan@unisabana.edu.co](mailto:nohora.bryan@unisabana.edu.co)

Researcher

Universidad de la Sabana

Bogotá, Colombia

As for our experience working with schools in the definition and planning of their language policies in the last two years, we have seen that many teachers in urban and rural schools have been given the task of articulating English Language teaching and learning programs to the new government suggested curriculum. Some instructors are passionate at doing or planning for project-based learning.

Unfortunately, just a few teachers seem to have received enough background on why PBL is necessary or useful or given adequate guidance for its implementation. Many teachers find it to be valuable time spent with their students, but they also believe that it takes valuable class time that they think they need to cover content and prepare students for state-tests. This presentation will address some essential PBL concepts, activities and resources that might help us to combat “unthinking routines that imprison us and make us defensive” (Grant Wiggins and Jay McTighe p. 257) which take us to implement strategies and innovations that bring about short-lasting results.

## **Education for Democratic Culture in the Foreign Language Classroom: Intercultural Citizenship Education and Service Learning**

Michael Byram

[m.s.byram@dur.ac.uk](mailto:m.s.byram@dur.ac.uk)

Professor Emeritus University of Durham,  
Guest Professor University of Luxembourg  
United Kingdom

Foreign language teaching needs to have both instrumental and educational value, especially in an increasingly internationalised world. While providing communicative skills is at the heart of the discipline, its responsibility to deal with global challenges, encourage critical thinking, and provide opportunities for students to take action locally and globally must be considered as of equal importance and value. Intercultural Citizenship Education and Intercultural Service Learning are two pedagogies that incorporate this connection between foreign language learning and democratic culture. Intercultural Citizenship Education combines foreign language education and education for citizenship. Service Learning as well as recent developments of Intercultural Service Learning link formal learning and community service. The two approaches have different origins and applications, but a comparison of the two reveals considerable similarities and the potential for mutual enrichment. I will therefore refer to work by Petra Rauschert in Munich University and not only explain the two pedagogies and present examples but also demonstrate their complementarity. Applying both concepts to foreign language education will open new and substantial ways of fostering intercultural communicative as well as democratic competences, and in the final section I will link this work to the new Council of Europe *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*.

## **Bloom's taxonomy as a framework for enhancing language and thinking skills**

Grandfield Henry Vega

PhD. In Literacy English as a Second Language

Universidad del Atlántico – Universidad Pontificia Bolivariana Colombia

Barranquilla, Colombia

The purpose of this lecture is threefold: First, to analyze the nature of questions and instructions displayed in foreign language textbooks; second, to highlight the implications such questions and instructions have in the thinking and language development of the students; and thirdly, to propose a framework that might contribute to enrich these aspects. In order to fulfill these goals, Bloom's taxonomy model of cognitive skills (1956, 2001) will be employed. The corpora come from the English and French textbooks employed in a language program at a public university in the Colombian Caribbean coast (Upstream and Écho series). Their analysis shows a prevalence of activities inviting to reproductive activities and lower thinking skills over classroom practices which enhance creative ways of language development, on the one hand; and which promote the use of higher order thinking behaviors, on the other hand. The display of this analysis is useful for educators as it helps to make them aware of the implications of blindly-using their textbooks as suggested by their authors and the benefits of it might bring to the class the implementation of tasks based on the framework proposed in this lecture.

**Key words:** Bloom's taxonomy, foreign language textbooks, Thinking and language skills

**On the theme of the use of technology; blended learning:  
From Objectives to Opportunities: The Future of Blended Learning**

Ken Beatty  
[kenbeatty@me.com](mailto:kenbeatty@me.com)  
Anaheim University.  
USA

Although the blended learning classroom sounds new, and is associated with digital technology, teachers have been blending learning ever since the first book supplemented lectures in ancient classrooms. This points to three key issues in considering today's blended learning. First, how do we assess the value of a new technology in the classroom? Second, how do we ensure that that technology is exploited in the best way possible to achieve pedagogical objectives? Third, how do we assess students in a blended classroom when the tools that they use and what they learn no longer reflects the formats of traditional standardized assessments? This presentation explores these ideas and provides practical advice for teachers interested in engaging with blended learning in their classrooms.

### **Workshop**

On the theme of *Methodologies/Approaches, Learning Styles*:

#### **Learning Styles versus Teaching Styles: Bridging the Gap**

Ever since Howard Gardner's 1983 study on multiple intelligences, teachers have paid a great deal of attention to learning styles, considering ways in which we can address students' individual needs. However, much less attention has been paid to teaching styles beyond general distinctions, such as preferences for teacher-centered classrooms over student-centered ones. But centeredness alone does not begin to distinguish the subtle and complex ways in which teachers face challenges in the classroom and develop innovative solutions to deal with them. In this workshop, we explore a set of problems and ask teachers to identify

a range of approaches depending on their own and others teaching styles, taking into consideration how they impact on students' learning styles.

### **Le développement de l'autonomie à travers l'autorégulation pour améliorer la production écrite en français chez l'apprenant**

Dayan Ariadna Guzmán Bejarano

[dayan.guzmanb@upb.edu.co](mailto:dayan.guzmanb@upb.edu.co)

Universidad Pontificia Bolivariana

Montería, Colombia

L'intérêt d'aider les apprenants du programme de langues de l'Université Libre, à Bogotá, en Colombie, en développant simultanément l'autonomie et l'écriture en français m'a permis de travailler une approche de la recherche qualitative et descriptive afin de mieux comprendre l'autonomie avec les apprenants de français au avancé niveau. Il s'agit d'une étude de cas encadrée dans une recherche-action et un paradigme interprétatif visant à établir la relation entre l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères et les compétences en écriture par le biais de la stratégie d'autorégulation. Les tâches de recherche spécifiques ont été: a.) Un diagnostic révélant la nécessité de développer l'autonomie en écriture dans les processus d'apprentissage du français; b.) la conception d'un outil pédagogique appelé AUTO-FLE; c.) l'expérimentation de cet outil; d.) les analyses des résultats et d.) les conclusions et les améliorations.

L'outil d'enseignement AUTO-FLE a été créé sur une base théorique. Le concept et le cadre méthodologique étaient basés sur des notions telles que les niveaux d'autonomie (Nunan, 2003), l'autorégulation (Escribano et Del Valle, 2010), les compétences en écriture, les types de texte (Cuq et Gruca, 2005) et la méthodologie d'écriture (Hayes et Flower), 1995). Il s'agit du livre d'élève destiné aux apprenants avancés qui souhaitent mieux tirer parti de leur temps libre ou de leur travail autonome.

Les résultats de cette recherche ont révélé que la méthode aide les étudiants à devenir plus organisés, méthodiques, indépendants et efficaces tout au long du processus d'écriture développé au cours des phases de planification, exécution, révision et évaluation. De plus,

les apprenants ont montré qu'ils étaient plus conscients des aspects cognitifs, motivationnels, comportementaux et contextuels impliqués dans leur processus d'écriture.

**Mots Clés** : Autonomie, langues étrangères, autorégulation, français langue étrangère, compétences en écriture et typologies textuelles.

## **El Ensayo y La Argumentación Crítica En La Formación Del Lector Crítico** Ponencia y Taller

Fabio Jurado Valencia  
Ph.D. en Literatura  
Universidad Nacional de Colombia  
Bogotá, Colombia

El trabajo con las secuencias textuales y los géneros discursivos contribuye a fortalecer el proceso de abstracción que demanda la lectura y la escritura en el contexto académico. Uno de los géneros más recurrentes en las actividades y tareas, cuando se trata de escribir, lo constituye el ensayo. Se enseñan definiciones de lo que es un ensayo y se enseña a clasificarlos pero no se leen ensayos para aprehender desde la práctica sus características fundamentales. En el contexto escolar y académico todo lo que “hay” que escribir se asocia con el ensayo; parece que todo escrito que no es cuento, poema o novela es un ensayo. Se asume que el ensayo es un escrito sencillo que no requiere de mucho esfuerzo intelectual. A contracorriente de estas percepciones sobre el ensayo es necesario mostrar la complejidad de este género y sus aportes en la formación del lector crítico. Los ejemplos de Ernesto Volkening, alrededor de la obra de García Márquez, y de Julio Torri, con sus ensayos breves y sus minificciones, nos permiten destacar la fuerza argumentativa del ensayo y su carácter deliberativo.



## **Parallel Sessions' Abstracts**

## **La Efectividad de una Política Educativa Institucional: Bilingüismo y Cultura.**

CAMILO ANDRES RAMOS PINEDA

[camilo.ramos@ugc.edu.co](mailto:camilo.ramos@ugc.edu.co)

Colegio Provincia de Quebec I.E.D.

Bogotá, Colombia

El colegio Provincia de Quebec presentaba bajos resultados académicos y bastantes problemas convivenciales, por esta razón se creó una política entre 2013 y 2014 para mejorar tanto en inglés como en la disciplina. Después de 3 años de implementación de la misma el colegio se propuso como objetivo: Evaluar la política educativa institucional del colegio Provincia de Quebec. Para esto se hizo un estudio longitudinal evaluativo proyectivo de corte mixto. Como resultado de la investigación se halló que: los estudiantes han mejorado sus competencias comunicativas en inglés, tanto así que son el mejor colegio de la UPZ, los docentes recibieron un reconocimiento por la mejora en las pruebas saber. Los estudiantes son parte de las primeras promociones en certificarse internacionalmente con resultados satisfactorios y homogéneos. Por otra parte, se obtuvieron resultados integrales: las riñas dejaron de ser una problemática latente dentro de la institución y no se volvieron a presentar porte de armas blancas dentro de la misma. Así mismo, la orientación reportó que el embarazo adolescente se redujo a un 0%, También, disminuyeron drásticamente los casos de consumo y venta de estupefacientes. Este estudio permite concluir que: La inversión en mobiliario, elementos pedagógicos, material didáctico y uso de las tecnologías son fundamentales a la hora de pretender mejorar los resultados de los aprendices. Así mismo, las políticas institucionales son esenciales en el alcance de los logros que se proponga el sistema educativo. Por otra parte, La familia es el factor de mayor incidencia en el aprendizaje, no solo de una lengua extranjera sino en general para cualquier formación escolar. Además, la motivación juega un papel preponderante en el aprendizaje, se puede afirmar que después de la incidencia familiar, lo que más tiene efecto es el estímulo que tenga el aprendiz.

Palabras Claves: Evaluación De Políticas Educativas, Bilingüismo, Formación Integral.

## **Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura digital en lengua extranjera en dos programas de licenciatura en LE en dos universidades públicas en Colombia.**

Favio Sarmiento Sequeda  
Lucía Reyes Navarro  
[faviosarmiento03@gmail.com](mailto:faviosarmiento03@gmail.com)  
Universidad de Pamplona  
Norte de Santander, Colombia

Inducir a los estudiantes de lenguas extranjeras en la escritura es un desafío para el docente debido a la complejidad que requiere este proceso (prácticas de lectura y escritura) y de aprendizaje como una forma de expresión liberadora (Clavijo ,2015). De esta manera, la escritura en lengua extranjera, a través del desarrollo de la escritura creativa (Cassany, 1995); (Perdriault, 2014) y su relación con las redes sociales puede ser una estrategia que permita al estudiante establecer un vínculo más cercano y amable en el desarrollo de esta competencia (MCERL, 2001).

Esta investigación reflexiona sobre el interés por la escritura de los estudiantes de nivel A2 de inglés y francés de la Licenciatura en Inglés (Universidad Industrial de Santander) y de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras: inglés-francés (Universidad de Pamplona) a partir del uso de redes sociales para la escritura y publicación de sus producciones escritas.

Para lograr nuestro objetivo, se propuso una investigación cualitativa con una metodología de investigación-acción, en la que se tomó una muestra significativa con un grupo focal de treinta estudiantes entre los dos programas de licenciatura. Durante el proceso de recolección de datos, se implementaron diferentes tareas de escritura incorporadas en productos digitales que pueden ser utilizados por los estudiantes en su entorno social y académico. Asimismo, se utilizaron instrumentos cualitativos tales como: encuestas, entrevistas y análisis de documentos que ayudaron a consolidar datos importantes para el análisis.

Los resultados de estas intervenciones permiten reflexionar sobre el impacto de las redes sociales en el entorno académico y la pertinencia de su inclusión en las prácticas de enseñanza de LE. Asimismo, nos interesa analizar cómo el desarrollo de la competencia intercultural, en prácticas escriturales, se beneficia al transformar los entornos sociales en herramientas de aprendizaje.

**Palabras Claves:** Últimas Tendencias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en Idiomas Extranjeros, Uso de tecnología

### **Los jóvenes, el internet y sus nuevas prácticas letradas en lengua Extranjera- inglés**

Sonia Jerez Rodríguez  
[jerezsonia5@gmail.com](mailto:jerezsonia5@gmail.com)  
Universidad de Córdoba  
Montería, Colombia

Este estudio tuvo como objetivo indagar sobre el aporte que brindan al aprendizaje del idioma inglés las nuevas prácticas letradas que mantienen en internet y fuera del aula de clase los docentes en formación en un programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros. Para tal fin se realizó un estudio de caso con 14 estudiantes en formación docente y la información se obtuvo a través de fotografías, entrevistas a profundidad y un grupo focal. La sistematización de la información se apoyó en el software Atlas. Ti, y de acuerdo a los resultados se muestra que existen entre los docentes en formación nuevas formas de leer y escribir que hacen parte de su cotidianidad y que apoyan el aprendizaje del idioma inglés.

Sus prácticas letradas se definen en este estudio como personales, ya que son individuales, de acuerdo a sus intereses y necesidades, y les permiten crear e interpretar significado a través de textos digitales con elementos lingüísticos, orales y visuales. Los docentes en formación las mantienen no solo para pasar el tiempo, sino también para interactuar y comunicarse con otros que están geográficamente distantes, de manera autónoma y creativa, lo que además les permite aprender sobre diversos temas a través del idioma. Los resultados instan al Programa de Licenciatura a explorar las experiencias personales de lectura y escritura que mantienen fuera del aula los estudiantes como un recurso más para guiarles y apoyarles en su aprendizaje y futura enseñanza del idioma.

**Palabras Claves:** nuevas prácticas letradas, internet, docentes en formación, prácticas letradas personales

## **Incremento de la movilidad estudiantil mediante la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras**

Torsten Bol  
Pablo Gómez  
[tbol@uninorte.edu.co](mailto:tbol@uninorte.edu.co)  
Universidad de Norte  
Barranquilla, Colombia

### **Resumen**

Para la Universidad del Norte de Barranquilla es una prioridad el diálogo permanente con instituciones académicas de primer orden en todo el mundo. Con el fin de desarrollar esta dimensión internacional la Universidad del Norte ha implementado una amplia variedad de estrategias en los ámbitos de la investigación, la docencia y la enseñanza encaminadas a formar estudiantes competitivos a nivel global.

Entre dichas estrategias de internacionalización desempeña un papel central la firma de convenios con universidades extranjeras encaminados a la cooperación en investigación, al fomento de los intercambios estudiantiles, a la implementación de programas de doble titulación y a la búsqueda de posibilidades de prácticas laborales en el extranjero. Junto a instituciones de primer orden en Latinoamérica y los Estados Unidos, los países de Europa occidental ocupan una posición prominente en la provisión de oportunidades de internacionalización.

Con el fin de aprovechar al máximo las oportunidades de movilidad estudiantil ofrecidas por instituciones en Alemania, Francia e Italia el desarrollo de competencias comunicativas suficientes en las lenguas de dichos países por parte del estudiantado se convirtió por lo tanto en una necesidad prioritaria. Por ende el Instituto de Idiomas y la Oficina de Cooperación Internacional de la Universidad del Norte han implementado desde 2009 un programa para la enseñanza de lenguas extranjeras denominado “Semilleros de Lengua” encaminado al desarrollo de competencias lingüísticas en alemán, francés e italiano en un programa intensivo con una duración de un año.

La presentación explica la estructura y desarrollo del programa lingüístico intensivo “Semillero de Lenguas” y demuestra su aporte al incremento de la movilidad estudiantil. Gira en torno a dos ejes temáticos: por una parte, el andamiaje institucional diseñado e implementado por la Universidad del Norte y un segundo eje temático enfocado a la metodología propia de cursos intensivos de lengua extranjera como ha sido aplicada en los últimos diez años en este programa.

## **Enfoque CLIL para promover valores y competencias ciudadanas en la clase inglés**

Diana Holguín

[joismorenogallego@gmail.com](mailto:joismorenogallego@gmail.com)

I.E Distrital Alfredo Iriarte

Bogotá, Colombia

### **Resumen**

Algunos colegios públicos en general, están enfrentando problemas de convivencia que no permiten el desarrollo regular de los planes de estudio propuestos. Por ello, se hace necesario investigar a cerca de los posibles enfoques pedagógicos que nos permitan como docentes el desarrollo de competencias comunicativas en la clase de inglés como lengua extranjera y a su vez promover mejores prácticas de convivencia que les permita mejorar las situaciones que viven en sus contextos reales. Después de un diagnóstico, fue posible detectar que, en general, los estudiantes de las escuelas públicas enfrentaban los mismos problemas: malos hábitos de convivencia, agresiones físicas y verbales durante y 3 después de las clases, el tráfico de micro y baja autoestima.

### **Objetivos**

1. Identificación de los principales constructos teóricos de las competencias ciudadanas y los enfoques pedagógicos que permitirán la inclusión de las competencias de convivencia y ciudadanía durante la clase de inglés.
2. Analizar la situación actual de las competencias ciudadanas en estudiantes de quinto ciclo en MFS según los requisitos propuestos por las políticas nacionales, el ministro general de educación (M.E.N.) y las normas de competencias ciudadanas.
3. Definir una propuesta metodológica para integrar competencias de ciudadanía en la clase de inglés.
4. Describir el impacto en los estudiantes cuando están expuestos a las competencias de Ciudadanía durante la clase de inglés.

Es un proyecto de investigación-acción. Esta investigación de corte cualitativo. Este proyecto contribuyó a que los docentes y la educación comprendieran que es absolutamente necesario trabajar en competencias de ciudadanía. El enfoque CLIL permite a los estudiantes aprender habilidades para la vida a través del contenido de las competencias de ciudadanía. CLIL abre nuevos horizontes en el plan de estudios, alterando

diferentes estilos de aprendizaje, intereses, estrategias de aprendizaje, componentes y tecnología.

## **El liderazgo docente de los profesores de inglés y su impacto en los resultados de la prueba estandarizada SABER 11 en colegios focalizados de Bogotá**

Johana Méndez

[johanamendezsarmiento@gmail.com](mailto:johanamendezsarmiento@gmail.com)

Colegio Sorrento  
Bogotá, Colombia

### **Resumen**

En Colombia la política educativa estableció la enseñanza del inglés como lengua obligatoria para contribuir con las habilidades requeridas en el mundo globalizado de hoy. El aprendizaje de esta lengua extranjera se inició con el Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004 – 2019. Los resultados esperados no se han logrado y aunque se ha hecho una gran inversión, los estudiantes no alcanzan el nivel de competencia necesario que les permita movilidad social. El MEN por medio de sus Secretarías ha lanzado varios programas de formación a nivel de maestría, lo que hace necesario una visibilización de esas investigaciones para que no se queden en las aulas, compartir el conocimiento con pares hace de la enseñanza un acto dialógico que fomentado por un acompañamiento de reflexión y diálogo identifica los aciertos y las debilidades a mejorar. Por eso el liderazgo docente contribuye a la calidad educativa, por medio de la autonomía, el uso de recursos y el apoyo. Tanto administrativos como docentes se involucran para alcanzar metas que redundan en garantizar que los estudiantes desarrollen los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida.

El liderazgo docente de manera conjunta reconfiguran la administración educativa y rol del profesor para optimizar las prácticas en el aula. Lo que permite definir las características de los líderes pedagógicos en el siglo XXI. Esta experiencia es una investigación de doctorado sobre el impacto del liderazgo docente y su incidencia en los resultados de la prueba SABER 11 en instituciones focalizadas en inglés en Bogotá. Parcialmente se puede concluir que el liderazgo docente de los profesores de inglés permite de forma eficaz adoptar las políticas de bilingüismo y mejorar los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera inglés en los estudiantes al dinamizar la comunicación entre pares docentes, construye un ambiente de trabajo agradable en el cual se establecen lazos de cooperación entre pares y se maximiza el uso de recursos.

## La Secuencia Didáctica, Estrategia Interdisciplinaria Para Fortalecer La Lectura Crítica

Lida Pinto Doria [lida.pinto@upb.edu.co](mailto:lida.pinto@upb.edu.co)  
Álvaro Antonio Calle Alean; Liliana Del Carmen Pérez Naranjo  
Dalgy Estela Flórez Oviedo; Osman Arturo Flórez Miranda  
Institución Educativa Bajo Grande  
Sahagún, Córdoba, Colombia

### Resumen

Desde la integralidad educativa del sistema colombiano los estudiantes están llamados a ser competentes y poseer habilidades en todos los aspectos socio-académicos, en este orden de ideas la investigación que se realizó en las Instituciones Educativas Dividivi, Normal Superior, Arenas del Norte y Bajo Grande del municipio de Sahagún - Córdoba, aborda la secuencia didáctica como herramienta interdisciplinaria en las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado noveno, los cuales presentan dificultades en el desarrollo de las competencias en este tipo de lectura.

Metodológicamente la investigación para lograr su propósito se ubica dentro del paradigma de la técnica cualitativa con el enfoque de estudio de caso, para ello se escogen 40 estudiantes mediante la muestra no probabilística de una población de 350 estudiantes.

Para la recolección de la información se utilizaron varias técnicas e instrumentos según los objetivos propuestos, entre estos están: la observación participante la cual se articuló con el instrumento guía de observación; paso seguido y según orden de la investigación se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada articulada con el instrumento guía de preguntas con la cual se recogió información relevante entre un grupo de docentes. Como técnica e instrumento de intervención se utilizó el taller investigativo y la guía de trabajo, estas fueron el insumo fundamental para articular una propuesta basada en la secuencia didáctica según los preceptos teóricos de Anna Camps que comprende los elementos tales como la presentación, comprensión, práctica y transferencia.

Como resultado relevante se destaca el hecho que la estrategia permitió motivar a los estudiantes a realizar de lecturas con sentido crítico utilizando la interdisciplinariedad de las áreas de Ciencias Sociales y lengua Castellana, así mismo permitió reflexionar a los docentes sobre sus prácticas de aula.

**Palabras clave:** secuencia, didáctica, lectura crítica, interdisciplinariedad



## Enhancing 10<sup>th</sup> graders reading comprehension through the use of Genre-Based Approach

Eliana Yasmina Casarrubia Figueroa

[eliana.yasmina1987@gmail.com](mailto:eliana.yasmina1987@gmail.com)

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

This study aimed to investigate the potential effect of Reading to Learn Instructional Approach in order to enhance learners reading comprehension process. This qualitative case study was carried out with the participation of two case students within a group of 36 learners from tenth grade at La Salle school. Data collection procedures used were observations, interviews, video recordings and reflection log. Data was analyzed based on the implementation of the Reading to Learn Cycle described by Martin (2009), Martin and Rose (2006). Findings revealed that the Reading to Learn Instructional Approach helped learners to enhance their reading development, R2L Cycle helped to improve learners' overall reading performance and it also helped to enhance case students reading development. This study also revealed the importance of the use of metalanguage and as a tool to help learners understand the functions of the language, and being aware of their learning and to make language features explicit. Then, teacher's scaffolding in reading is perceived as a mediation strategy to support learners in deconstructing a text. The effect of R2L cycle on learners was another major finding in this study, learners perceived the implementation of R2L cycle as a set dynamic and funny activities which are recognized as tools and strategies provided to improve their reading comprehension.

**Key words:** Teacher 'support, reading comprehension, Reading to Learn Instructional Approach, learners' perception.

## **Foreign Languages Pre-service Teachers' Knowledge Based Construction: an Examination of their Practicum at Rural Schools**

Jairo Viafara

[jviafara25@gmail.com](mailto:jviafara25@gmail.com)

Universidad Pedagógica y Tecnológica

Tunja, Colombia

Framed within a sociocultural approach to examine language teacher education (Johnson & Freeman, 1998; Hawkings, 2004; Singh & Richards, 2006), this qualitative case study explores how pre-service teachers' involvement in rural teaching practicum experiences might have shaped their knowledge base construction. For several years, the School of Languages at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) have created and maintained alliances with several municipalities in Boyacá supporting primary school children's learning of foreign languages in rural schools while these educational institutions have contributed to our teacher candidates' education by being a powerful setting for their practicum. Nonetheless, the School of Languages is in need of systematizing data to assess student teachers' growth as participants in these experiences and inform the B.Ed. programs' curriculum, so prospective teachers and their educators can progressively acquire more solid university-based education to work in this rural milieu. At the national level, research targeting the teaching and learning of foreign languages in rural settings is scant and it has mostly focused on English (e.g., Diaz, Guerra & Rodriguez, 2008; Corrales, López & Romero; Bonilla & Arcila, 2017; Arcila, 2018). In addition to broadening research in this emerging field, this study challenges the tendency to explore solely teachers and pre-service teachers' practices in English at rural contexts and involves another language, French. Based on the analysis of questionnaires and interviews administered for a year, the presentation will discuss partial findings concerning pre-service teachers' knowledge based construction in relation to three categories. First, participants growth as learners of language teaching will be examined; secondly, student teachers' awareness of sociocultural factors influencing the nature of schools and the school system will become the center of deliberation and finally, data about their understanding of the pedagogical processes underlying foreign language teaching and learning will be explored.

## **Didactic Strategies Mediated by ICTs in Virtual Environments.**

Nadira Kajmova

[nadirakajmova@usantotomas.edu.co](mailto:nadirakajmova@usantotomas.edu.co)

Universidad Santo Tomas de Aquino

Villavicencio, Colombia

This article examines the role of information and communication technologies (ICTs) in language teaching. The role of Information and Communication Technologies (ICTs) in education is becoming more and more important. ICTs are great tool to mobilize teachers' creativeness and make their didactic strategies practice more flexible and clever. ICTs make it easier for students to visualize and understand concepts. This research highlights didactic strategies powered by ICTs and how they enhance student's language proficiency. The research will show the analysis of data collected from the teachers and students of USTA Villavicencio and summarize suggestions and recommendations to help achieving a successful implementation of ICTs that contains didactic teaching strategies mediated by ICTs in virtual environments.

According to Daniels (2002) Information and Communication Technologies (ICTs) have become within a very short time, one of the basic building blocks of modern society. ICTs have had remarkable impact on all aspects of our lives, and education is not an exception. Therefore, it is very important to talk about the implementation of ICTs in the educational environment especially in the teaching and learning of foreign languages.

This research seeks to characterize the didactic strategies powered by ICTs and how they enhance students' language proficiency. The main goal of this research is to share the analysis of data collected from teachers and students of USTA Villavicencio and summarize suggestions and recommendations to help achieving a successful implementation of ICTs that contains homogeneous teaching strategies.

The practical outcome of the study provides analysis of data collected from the 10 (Full staff) English teachers and 2000 students of English courses in USTA – Villavicencio.

It was created a personal electronic mailing to the list of students from the USTA Villavicencio. The list consists of students who have actually English classes. To students was sent survey materials. A total of 2000 surveys were returned. Data from these surveys was collected and analyzed.

All interviewed teachers agreed that the use of ICTs facilitate student understanding of concepts as it makes it easier for them to follow what is being delivered. Moreover, ICTs make possible the use of concrete, real world examples that help to recall taught content.

Each item on the survey was categorized into one of the following three sections: (I) personal information, (II) experience using ICT at the University, (c) and suggestions for modifying the use of ICTs. Various question formats were used in the survey, including forced choice, rank order, and at least two open-ended questions.

Additional items asked the participants to rank course blocks in terms of courses they believe need to incorporate technology more urgently. The last part of the survey contained two open-ended questions. The first one asked participants if they would incorporate any other device or technological activity into the major. The second one was an open-ended question asking participants whether they wanted to provide any additional information or comments. The total time to complete the survey materials was estimated between 10 and 15 minutes. This study used a survey study design.

The purpose of this study is to determine whether the FLI provides students with the necessary skills to apply technology in their classes. It also seeks to discover how much ICT is used in the program and what the undergraduate students' perspective is on its implementation. Because of the limited prior research in this area, three general research questions have been developed to guide the survey. For the present study, the following questions were asked:

1. How often did undergraduate students use ICTs in their core courses?
2. What courses do undergraduate students believe should incorporate more technology?
3. What are the students' main impressions on the FLI and their ability to use technology in their classes?

**Key Words:** English Language Learning (ELL), Educational Technology, Modern Language Teaching Tools, Information And Communication Technologies (ICTs), Foreign Language Institute (FLI)

## **EFL Teaching From A Social Justice Perspective: Exploring Ninth Graders' Identity**

Lina Paola Vargas Valderrama  
[linapaola.vargas@uptc.edu.co](mailto:linapaola.vargas@uptc.edu.co)  
Universidad Pedagógica y Tecnológica  
Tunja, Colombia

This paper presents a didactic unit designed for ninth graders to explore their identities while learning English as a foreign language. Insights to design this unit were generated in a course guided by Dr. Carvajal Medina where we had the opportunity to engage in readings, discussions and practices on social justice education. This unit expects to engage learners in “the authentic practical and functional use of language for meaningful purposes” (Nunan, 2004). In every one of the four lessons the teacher becomes a monitoring participant in the sense that s/he may promote spaces for discussion and reflection with the active participation of students.

In the first lesson of this task-based unit, students explore their own singularities and qualities. In the second lesson they inquire about the influence of personal experiences in the construction of their identities. In the next lesson, they discuss and reflect about discrimination. Finally, they reflect on the role that community plays in the construction of one's identity. Linguistically, students have the opportunity to engage in short dialogues about past experiences and future plans and to value their own and others' cultures. In designing this unit, I learned that lesson planning is not only about listing topics and designing exercises but it can also involve socio-cultural and social justice issues. I will dare to say that using a social justice lens challenge EFL pre-service and in-service teachers to design lessons closer to students' needs, to reflect deeper upon our beliefs and conceptions as teachers, and to be more conscious of our teaching practice.

The implementation of this unit designed from the social justice perspective, may allow teachers to know their students' stories and backgrounds so that education be not only contextualized but also meaningful. This unit offers an alternative to foster a reflective attitude from both the students and teachers about their own lives and beliefs. Additionally, it may help students to have a clear image about themselves and exercise their cognitive and linguistic competence in English language learning.

## **A Literature Review of Social Justice and the Importance of Studying Microaggressions in Higher Education**

Jhonatan Stiven Castro Urrea

[tatanlib@hotmail.com](mailto:tatanlib@hotmail.com)

Universidad Pedagógica y Tecnológica

Tunja, Colombia

“For the United Nations, the search for social justice for all is the core of our global mission to promote development and human dignity” (Naciones Unidas, 2018). In this paper or poster (?) we share a literature review on social justice conducted for an undergraduate course offered by PhD Carvajal Medina at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. As EFL pre-service teachers, we approach this review by focusing our attention on the different manifestations of social justice in education internationally which serve as a basis for discussions on social justice in Colombia.

The literature review reveals that in higher education social justice may have multiple definitions depending on the actors (administrators, teachers, students) who are inquired about it (Fickling, Lancaster, & Neal, 2017). In dealing with social justice, some attempts may stay on the theoretical realm without getting into the how's of social justice (Wartenweiler, 2018). Therefore, in this paper as an EFL pre-service teacher I will firstly, present the reflections that my peer Eddie Santiago Prada and myself have done in relation to what the literature evidences in terms of social justice definitions and pragmatics. Secondly, I will present three reasons why I am interested in investigating micro-aggressions in higher education as part of my social justice agenda. I argue, institutional micro-aggressions in a public university in Colombia are an “open secret”, i.e. everyone knows they exist but nobody wants to talk about them.

A micro-aggression is a concrete and specific act that is accidentally performed by a privileged person against a marginalized person. This is a real problematic in higher education. Teachers use language as an oppressive tool and may cause students' drop outs and/or create, seemingly, invisible wounds. Are university educators aware of what their oppressive language can cause in people who are trying hard to obtain their degrees?

## Deconstructing Heteronormativity in the EFL Classroom

Dayana Alexandra Ayala - [dayis-ayala@hotmail.com](mailto:dayis-ayala@hotmail.com)

Harol Arley B. Gómez - [Harold.abg0528@gmail.com](mailto:Harold.abg0528@gmail.com)

Jhorman Felipe Benítez - [feliipebenitez@gmail.com](mailto:feliipebenitez@gmail.com)

Universidad Pedagógica y Tecnológica

Tunja, Colombia

As EFL pre-service teachers and Colombian citizens we have experienced and witnessed how heteronormativity has permeated all levels of education leading students to rejection, discrimination, and suicide. The presenters accepted the invitation from Dr. Nancy Carvajal Medina to envision the EFL classroom as a more equitable space. Thus, in this paper, we speak about the process of designing a unit to deconstruct heteronormativity with tenth graders. The unit is comprised of four lessons that deal with topics such as: heteronormativity, sexual education and diversity. The unit is aligned with the standards proposed by the MEN (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés), following a task-based approach and activities with specific communicative purposes in which students develop their productive and receptive skills in English.

The objectives of this unit were twofold. First, we wanted to construct safe spaces in which students be able to talk openly about sexuality to raise awareness about the differences in the use of terms like: sex, gender, and sexual orientation. Second, the unit addresses *Social Justice* as a way to understand heteronormativity as a system of oppression so that society be reconstructed to take care of those who are marginalized and benefits everybody equitably (Boyd, 2017). Designing this unit has resulted in different benefits for the three authors. For Dayana, this unit has given her the chance to reflect about her role as a teacher and how she should act in order to accept and support diversity in her classes. In current times when Felipe feels like we are living in a society of chaos where the individual freedom does not belong to each one of us, he found his way into social justice. Harold learned that, as a teacher, it is important to take action if discrimination is to be diminished.

## **Incorporating principles of place-based education in English Foreign Language learning teaching practices in a rural area.**

Flor Angela Hurtado Torres

[angie.sarmiento@uptc.edu.co](mailto:angie.sarmiento@uptc.edu.co)

Universidad Pedagógica y Tecnológica

Tunja, Colombia

This research addresses two concerns which involve cultural loss and rural students' low performance in English. First, peasant's cultural practices are extinguishing due to the aging and death of community members who possess that knowledge, the lack of intergenerational dialogues, and the non-recognition of this knowledge within the logic of current education. Second, students in rural areas evidence a low performance in English writing caused by the lack of contents that represent the reality of rural students and the absence of a purpose when performing the act of writing, just to mention a few factors.

In this paper, I present preliminary conclusions from a research that aims at analyzing how EFL teaching practices in a rural area can incorporate principles of Place-Based Education and what those teaching practices reveal about students' and communities' identity formation processes and cultural practices preservation. Data was collected through students' artifacts, field diaries and focused group interviews. Preliminary analysis of data reflects that English lessons that incorporate place-based education principles and use project work methodologies permit students to go to elders as sources of knowledge. Students' attitudes and discourses reveal their strong sense of belonging to the rural setting they inhabit. Project work methodology has enabled students to become autonomous and develop their writing skill in meaningful ways. Learner's written exercises not only reveal an improvement in the command of English but also their desire to preserve their culture by describing the cultural practices of peasant's work, highlighting its importance, and addressing the mechanisms to preserve such practices.



## **A Critical Thinking Development Strategy Based On Skins Series**

Lizeth Viviana Rodríguez  
Angie Carolina Sarmiento  
[lizeth.rodriguez01@uptc.edu.co](mailto:lizeth.rodriguez01@uptc.edu.co)  
Universidad Pedagógica y Tecnológica  
Tunja, Colombia

This presentation is based on a research project which aims at exploring the role of “Skins”, a t.v series featuring different young-adult issues, in foreign languages students’ development of critical thinking. Participants are involved in peer-tutoring spaces within a research network called RETELE at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RETELE was created as a strategy to support the autonomous development of English skills by means of peer tutoring due to the lack of spaces to practice English outside the classroom (Viáfara & Ariza, 2008). This study shows the results of a research process we conducted with 12 first semester tutees in order to construct a pedagogical strategy seeking to support their critical thinking.

Prior to this study, we established that EFL pre-service teachers starting the undergraduate program did not have enough spaces in the English classroom to discuss about topics related to their daily life as young-adults. Moreover, the use of some materials did not allow students to reflect and develop their critical thinking in regards to issues of their interest. This underplays the role of critical thinking as a cornerstone in the vision of the foreign languages program.

Considering these limitations, we have identified the necessity to look for a strategy to contribute to participants’ critical thinking and English language learning development outside the classroom by means of autonomous work. Data gathered through questionnaires, tutoring spaces interactions and tasks will be analyzed to learn about participants’ language learning profiles, needs and critical thinking skills. These findings will show the monitoring process we have followed to create an innovative strategy rooted on “Skins” to support tutees’ critical thinking development as they partake in peer-tutoring sessions.

## Reflections from a Teaching Experience in a Multilevel-Designed Class

Oscar Mauricio Gómez Delgado

[o.gomez@uniandes.edu.co](mailto:o.gomez@uniandes.edu.co)

Faculty, Department of Languages and Culture

Universidad de los Andes

Bogotá, Colombia

It is widely known that the process of teaching a foreign language poses several challenges. Not only is learning a language a painstaking task to most people due to the vast complexity of grammar and pronunciation rules, but there are also challenges associated to vocabulary and other linguistic and paralinguistic features that make understanding and producing the target language a very demanding experience. These difficulties may sometimes be exacerbated or lessened by the choice of method or teaching practices which are closely linked both to the program's curricular design, and to the teacher's view of language and of language learning and teaching.

In addition to the challenges inherent to the language learning/teaching experience, teachers are often faced with realities that require of them a good degree of flexibility and principled action. One of these realities is multi-level classes; this type of class requires that the teacher tries to balance his/her efforts towards helping the entire group achieve the learning goals, while focusing on each individual student's strengths and weaknesses in a given skill or skills. Multi-level classes are often the natural result of the language-learning process and of the attention that students and teachers pay to the development of each skill, be it because they consider it more interesting, worthier of attention, or simply easier to teach and learn.

The present talk, however, will focus on the experience in a particular type of multi-level class. The talk will present a set of reflections from the teaching experience in a multi-level class that is not so due to the natural processes referred to above, but instead due to the conscious decision and design of the creators of the program to which it belongs. This means that the course has been designed to consider uneven starting points of language competence, and, as a result, intends to achieve different levels of competence across the four language skills and grammar. The case in hand, therefore, represents an extra layer of complexity in the teaching process as the teacher experiences the combination of the natural tendency to encounter different levels of competence in a class, as well as the asymmetrical design of the course. The talk will be of interest to teachers, curricular designers and other decision makers in the field of ELT.

## **Development of a Cognitive Syntactic Analyzer for the Learning Process in the Construction of Factoid-WH Questions in EFL**

Yina M. Vega

Ana L. Espinosa

Adán A. Gómez

[aespinosalopez@correo.unicordoba.edu.co](mailto:aespinosalopez@correo.unicordoba.edu.co)

Universidad de Córdoba

Montería, Colombia

A Factoid-WH question is a question, which starts with a WH-interrogated word (What, When, Where, Who) and requires as an answer a fact expressed in the text body. This paper aims to develop a Cognitive Syntactic Analyzer for the Learning Process in the generation of Factoid-WH Questions in EFL. The methodology of this paper is presented in seven steps; Selection of Cognitive Task, Obtaining Information for describing the Cognitive Task, Description of Cognitive Task in Natural Language, Description of Cognitive Task in GOMS, Codification of Cognitive Model from GOMS to M++ Language, Execution of Runnable Cognitive Model in Carina and Testing and Maintenance of Cognitive Model. A cognitive agent was built and it contains a Cognitive Syntactic Analyzer that allows classifying words from a sentence which acts as an input. Finally, a validation test was implemented with satisfactory results.

**Keywords:** Factoid-WH, Cognitive Syntactic Analyzer, EFL.

## **Collaborative Inquiry in the EFL Classroom: exploring a school related topic with fifth graders**

Ana Janneth Gómez G

[jannethmu@outlook.com](mailto:jannethmu@outlook.com)

Secretaria de Educación de Bogotá

This action research study reports an inquiry based learning process in which fifth graders worked collaboratively by examining a local topic (free school snack) from their school context. Collaborative inquiry was used as a way to promote elementary students' reflections in the EFL classroom drawing on Vygotsky's ideas about learning mediated by social and material contexts (Lee & Smagorinsky, 2000). The EFL curriculum was organized around students' communities and realities as relevant resources for language learning (Sharkey, Clavijo & Ramirez, 2016). Lessons were organized around students' knowledge about the free daily snack that school provides to all children and what they wanted to learn about the topic. In this sense, Dewey's (1997) idea of learning as experience was implemented through an inquiry curriculum with students. Findings suggest that through a classroom project, fifth graders developed inquiry skills and digital, visual, oral, and written literacies while learning together through collaboration. Inquiring in the language classroom evidenced the use of languages (Spanish and English) as the means to learn about meaningful content beyond English grammar lessons. It also led to individual reflections about the challenges of working together as well as about school coexistence understood as the way all the members of an educational community relate to each other.

**Keywords:** Collaborative Inquiry, CBP, coexistence, EFL classroom

## **EFL Teachers' Professional Development: Towards a counterpart of the English Language Supremacy**

Jennyfer Paola Camargo Cely [jennyfer.camargo@unisabana.edu.co](mailto:jennyfer.camargo@unisabana.edu.co)

Aura María Estacio Barrios [aura.estacio@unisabana.edu.co](mailto:aura.estacio@unisabana.edu.co)

Universidad de la Sabana

Bogotá, Colombia

This article aims at contributing to the ongoing discussion about the English language Supremacy and its influence in the EFL field. The theoretical discussion presented is retrieved from the literature reviewed in the development of the authors' master thesis, where it was possible to identify that there are ideological, economical, and sociopolitical aspects immersed in the decision to learn and use English, having as a result that EFL teachers' educational decisions and practices have been affected. Thereupon, the main contribution of this reflection article is, then, to explore from a theoretical perspective, a resistance discourse that promotes professional development by understanding and reflecting upon the colonial ideas in which this foreign language teaching has been immersed over the years.

**Key words:** English supremacy, colonial discourse, professional development, NES vs NNEST

## **Autobiographies: A way to depict English Language Learning Experiences**

Julia Zoraida Posada Ortiz

Doctorado en Educación

DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[jzposadao@gmail.com](mailto:jzposadao@gmail.com)

Bogotá, Colombia

### **Abstract**

This article contains a description of a research project carried out with a group of English Language Pre-service Teachers (ELPTs) of a state University in Bogotá, Colombia. The purpose of the study was to portray the experiences the ELPTs went through as English language learners, their feelings and insights as such. The main source to collect data was the autobiographies. The results show that the ELPTs' experiences have a strong influence in the construction of their identities and imagined identities. An identity construction derived from the relationships that students establish with their classmates and their teachers, as well as their attitudes and investment in the target language.

**Key words:** Autobiography, autobiographical research, identity, imagined identity, investment.

## **Decolonizing the Self-: Resignifying & Humanizing Qualitative Research Agendas**

Nancy Emilce Carvajal Medina

[necmedina05@gmail.com](mailto:necmedina05@gmail.com)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja, Colombia

### **Abstract**

In this paper, I argue western research continues to be a colonizing/colonized practice. Thus, I introduce, what I call, the *21st century Neocolonial Research Condition*. In this condition the researcher's self is fragmented (information emanated from cognitive dimensions is more valued than the one provided by minds and spirits) and the researched continues to be misrepresented and objectified. I also share some lessons learned when conducting a three-year critical decolonizing ethnography on U.S. rural homelessness. Homelessness is a structural and political problem that is commonly pathologized in research and media, and criminalized through policies in the U.S. Rural homelessness has been rendered invisible, societally and discursively, compared to urban homelessness. This critical ethnographic study centers the testimonios of thirteen people who have experienced housing instability in Springfield, a U.S. rural town. Houseless people use their testimonios as a political tool to unframe and challenge the discursive construction of their identities.

In sharing how the houseless deconstruct the American Dream, I illustrate how Chicana/Latina Feminism and Indigenous epistemologies offer decolonizing possibilities for the self, research, and writing. I close this presentation by addressing the following questions: How may EFL pre-service and in-service Colombian teachers engage in decolonizing research agendas? Why does engaging in decolonizing EFL research matter? What are the possibilities and challenges?

## Implementation of a Platform in Order to Motivate ESP Vocabulary Acquisition

María Alexandra Rincón Pardo

[maria.rincon02@usantoto.edu.co](mailto:maria.rincon02@usantoto.edu.co) [alexakorner@gmail.com](mailto:alexakorner@gmail.com)

Universidad Santo Tomas

Tunja, Colombia.

Modalidad de la intervención: PONENTE VIRTUAL

Language: English

### Abstract

This research was risen due to need of English learning in civil engineering academicism program at Santo Tomás University in Tunja Boyacá. For that reason, this study analyzes students' opinions and perceptions about design of a unit of work on a platform which helps to ESP vocabulary acquisition through Blended learning approach. Currently, language teachers follow a book to teach English, however this book is not focused on teaching business-related vocabulary, therefore there are no current opportunities for students to have contact with authentic language which could contribute to their professional growth and in their areas of work. This provided lights to encourage students with language related to the content area. The concepts which were took into account in order to develop this proposal were first, the Blended learning approach, second, English for specific purposes (ESP) and finally learners 'perceptions about use of virtual tools.

The type of study approved was action research and qualitative which permits teachers build theories associated to teaching and learning; subsequently, the data collection procedures included a survey online type *likert* with the purpose of recollecting information about their opinions, students' logs with the objective of recording ideas, questionnaires to expose answers to specific, important questions, and a platform which displays evidence explored and managed by students. Finally, the findings revealed two categories and subcategories, the use of virtual tools to enrich basic vocabulary in English: developing of units of work outdoor and Use of virtual courses for learning of vocabulary: Acquisition vocabulary ESP in basic level as a support in Introduction of civil engineering subject through creation of units of work. In conclusion, students are perceptive through civil engineering vocabulary must be included in their syllabus and the use of virtual tools foster their vocabulary acquisitions in civil engineering for facing their professional life.



## **Motivating Business language learning through the use of E-portfolio**

María Alexandra Rincón Pardo

maria.rincon02@usantoto.edu.co alexakorner@gmail.com

Universidad Santo Tomas

Tunja, Colombia.

Modalidad de la intervención: PONENTE VIRTUAL

Language: English

### **Abstract**

This study analyzes the impact of the implementation of some selected activities on e-portfolio in order to introduce international business students to the language related to their program, given that they do not take any subjects related to their career in English. This study was carried out in a group of second semester students who study at Universidad Santo Tomás, Tunja, Boyacá Colombia. For that reason, a question was born: Which are the effects of using E-portfolio to foster motivation in business language learning?

Consequently, this study was risen from a problem which demonstrates language teachers follow a book to teach English and this book is not focused on teaching business-related vocabulary, therefore there are no current opportunities for students to have contact with authentic language which could contribute to their professional growth. This gave rise to the idea to familiarize students with language related to the content area. The constructs which were considered in order to develop this proposal were firstly, the CALL (Computer-assisted language learning) approach taking advantage of E-portfolio, secondly, English for specific purposes (ESP) and finally motivation. The type of study approved was action research and qualitative methodology which lets teachers build theories related to teaching and learning; therefore, the data collection procedures included a teacher's journal with the purpose of recording ideas and reflecting on them afterwards, an online survey to reveal responses to specific, important questions, and e- portfolios which display evidence assembled and managed by students.

Finally, the findings revealed three categories, raising awareness about ESP - explaining the importance of learning vocabulary to becoming proficient business language-, chasing a target -describes the outcome students achieved after developing different activities in a E-portfolio- and learning as a matter of motivation -related to the interest students take for learning a language- and conclusions are students prefer use technology

to foster their language learning and in order to increase their business lexis in English to face their profession in a meaningful way.

### **Malaysian internalizing Japanese positive values through study abroad program**

Ngan Ling Wong

[nganling2011@gmail.com](mailto:nganling2011@gmail.com)

Univeristy of Malasya

Kualalumpur, Malasia

#### **Abstract**

The world oldest head of government, Mahathir Mohamad (92 years old) was sworn in as Prime Minister of Malaysia on 10 May, 2018 for the second term after defeating the 61 longstanding ruling coalition at the 14<sup>th</sup> Malaysian general election. In his first term of tenure as prime minister, in 1982, he announced “Look East Policy”, an economic policy which sought to learn from Japan and South Korea, two nations advanced in industrial and economic sectors in Asia, in relation to work ethics, technology and policies. Since then, the good relationship with Japan has generated a strong feeling of Japanophile in various domains, economics, language, culture and etc.

Japan is the first foreign country that Mahathir visited after he took office for the second term. What are the distinctive values that attracted him to give such a priority to Japan as a developmental model in Asia? This paper attempts to discover the positive values that students adopted during their one year stay in Japan under the study abroad program.

This study used self-narratives as an approach to elicit information from 2 cohorts of students, in total of 18 students who had studied abroad in Japan for a year within the academic years of 2015/16 to 2016/17. Specifically, this study aims to examine what are the positive values they have internalized and how their exposure through intercultural communication in host country had impacted their real-life experiences in terms of interactional behavioural changes.

The outcome noted from the study will be of benefit to educators who can use this information as recommendations to support students in utilizing their knowledge and intercultural skills for personal growth and employability purposes.

**Keywords:** behavioural changes; Malaysian learners of Japanese; positive value; self-narrative; study abroad

## English Conversation Club

Deisy Elizabeth Torres Cano

[deis-y-torres@hotmail.com](mailto:deis-y-torres@hotmail.com)

I.E Distrital La Toscana Lisboa

Bogotá, Colombia

### Resumen

En la IED La Toscana Lisboa queríamos apostarle a la segunda lengua como herramienta que les permita a los estudiantes desempeñarse en los ámbitos académico y laboral al salir de la institución. También se denotó el poco interés de los estudiantes por aprender una segunda lengua y cómo esto estaba conectado con las prácticas dadas en el aula. De estos dos factores surge la idea de dar un énfasis a nuestros estudiantes de grado 9, 10 y 11 en inglés y se plantea una práctica diferente a la vista en el aula regular.

Se da inicio así al club de conversación en inglés donde se priorizan las actividades comunicativas y que giran alrededor de un currículo diferente que es original de nuestra institución y que ha buscado descentralizar la enseñanza del inglés de la gramática y que se centra en cuatro ejes: situaciones cotidianas, actividades culturales y recreativas, proyecto de vida e inglés para el trabajo. En el aula bilingüe los estudiantes no solo aprenden el inglés sino que a través de las actividades trabajadas se les ayuda a construir un proyecto de vida, se les brindan herramientas que les permitan o les den ventaja al momento de iniciar en el ámbito laboral y también se les muestra la lengua en contexto por cuanto se encuentra ligada a situaciones comunicativas reales que están relacionadas a su contexto inmediato.

Como resultado de la implementación de esta metodología el nivel de colegio en las pruebas externas ha subido, también hemos medido a nuestros estudiantes en otro tipo de pruebas como la KET y TOEFL teniendo buenos resultados, pero sobretodo el reconocimiento de los estudiantes hacia la metodología usada en el aula bilingüe los estimula y los motiva a querer aprender el inglés. En lo que lleva esta práctica en la institución hemos podido concluir que es posible crear un currículo en inglés descentralizado de la gramática desde una mirada más comunicativa y aterrizada a los intereses y necesidades de los estudiantes.

## **Terminological and Traductological Use of the Touristic Web Pages: a Contrasting Study between Colombia and Spain**

Carlos Jaimes

[cjaimes1@gmail.com](mailto:cjaimes1@gmail.com)

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Abstract:**

The objective of this investigation consists of showing the main problems detected in the translation of terminology specialized of the touristic web pages (Calvi, 2016) and providing possible solutions to improve the quality of its texts. First of all, a brief introduction to the field of the tourism and its translation from a linguistic and intercultural point of view, in order to establish the context of the study. Next, this situation, implies that the translators cannot limit themselves to realize a simple comparison of linguistic structures leaving of side the rhetorical, stylistic, cultural contents, and diatopic, even present in numerous texts and the parameters necessary to reach an adapted degree of quality in the tourist translation. Next, a classification of the problems settles down and translation difficulties (Hatim and Mason, 2005), found in the tourist translation and indicate the possible solutions for each problem according to the concrete characteristics.

**Key words:** touristic webpages, specialized terminology, problem of translation.

## **Self-Regulation Strategies to Strengthen Writing Skills in 10th Grade Students**

Cristina Cabrales

Universidad Pontificia Bolivariana  
Montería, Colombia

### **Abstract**

Advanced writing skills are an important aspect of foreign language level of proficiency. However, the writing skills have been disregarded in the teaching context since it has been considered one method for developing other skills rather than a skill as such. For that reason, teaching writing has been considered a challenge for language learning teachers, due to the fact that no equal time has been devoted to writing activities as emphasis on developing oral fluency has been placed. At the same time, psychological research has devoted efforts in order to find a way to encourage lifelong learning and to promote learning experiences that can be transferred to different situations. Self-regulation strategies have been proposed as an answer to this need and a way to motivate a shift from the teacher-centered methodology in which the learning process is the absolute responsibility of the teacher to lighten the burden and place the issue in students' hands as well. This study attempts at describing how writing skills can be strengthened if Self-regulation skills are integrated into writing tasks.

Therefore, for this research study it was necessary to carry out observation processes which allowed to identify first of all, the constraints students had when required to write through a pre-test. Following a mixed method tradition (quantitative and qualitative), pre-test and post-test as well as rubrics, self-assessment checklists, written products and the strategic instruction integrated to four writing tasks, account as reliable evidence on the usefulness of encouraging self-regulation skills to writing in a plethora of categories such as writing conventions, text organizations, sentence fluency and authoring.

**Key words:** Self-regulation strategies, writing skills, self- assessment, strategic instruction.

## **L'Écriture Académique en classe de FLE en milieu universitaire : perspective de l'étudiant face à une proposition didactique**

Iván VARGAS

[idvargasg@gmail.com](mailto:idvargasg@gmail.com)

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

L'écriture en tant qu'élément fondamental dans la formation professionnelle des futurs enseignants de langues motive l'intérêt de professeurs-chercheurs autour de l'intégration et de la mise en place de stratégies didactiques et méthodologiques pour le développement de l'écriture académique (Camps et Castelló, 2013) au sein des universités en Colombie (Vargas F, 2007, 2011,2014) ; (Aguilera, 2013) ; (Vergara, 2015, 2017).

Cette communication dérive de la recherche-action « *Une proposition didactique visant le développement de l'écriture académique en FLE en contexte universitaire* » menée à l'Université de Pamplona. Cette étude a visé à développer des compétences d'écriture académique en FLE chez les étudiants d'une licence en langues étrangères. Ainsi, notre communication s'inscrit sous l'axe consacré à l'enseignement et apprentissage des langues étrangères de ce III Congrès International et IX Recherche Nationale en Langues Etrangères.

Le but de cette communication est de rapporter des observations et des conclusions, dès la perspective des apprenants, relatives à la mise en place et à l'évaluation d'une unité didactique (Courtyllon, 1995) ; (Lemeunier, 2005) sous l'approche communicative (Beacco, 2007) visant le développement des stratégies et habilités autour de l'écriture académique chez les étudiants du cours Production de Texte Académique en Français d'une licence en langues étrangères.

Cette recherche-action a utilisé l'enquête, le journal de bord et l'interview rétrospective avec un groupe focalisé, pour obtenir des données sur l'incidence de l'unité didactique dans le développement des compétences en Écriture Académique chez les étudiants. À travers l'analyse typologique (Hatch, 2002), les résultats révèlent l'incidence de l'unité didactique dans le traitement didactique et méthodologique de l'écriture dans l'enseignement d'une langue étrangère, ainsi que certaines stratégies qui favorisent le développement des compétences d'écriture académique (*la documentation, la conceptualisation et l'organisation des idées*) et le rôle de la correction (*entre pairs, experts et l'utilisation des TIC*).

Finalement, dans les conclusions, on examine les possibles implications didactiques et méthodologiques promouvant le travail sur l'écriture académique dans la formation des enseignants en langues, ainsi que les possibles considérations qui se dérivent de cette expérience de recherche.

### **Est-ce que tu as compris ? Stratégies de Compréhension Écrite Chez Les Étudiants en Langue Française de 3e année à l'Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

Wilson Eduardo ROJAS MORENO

Université Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC

Tunja, Colombia

#### **Résumé**

L'apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus une nécessité. En effet, il existe le besoin de concevoir des stratégies d'enseignement des langues pour que les étudiants soient capables de s'exprimer dans une langue différente. Pour envisager cette recherche, le podcast a été considéré comme le moyen qui permettrait l'enseignement de stratégies de lecture chez les étudiants de FLE de la Licence en Langues Étrangères de l'UPTC. Notre défi est alors de découvrir l'utilité de cette ressource en faveur de l'amélioration, de la compréhension et de l'interprétation des textes au moment d'en parler.

À partir de l'expérience vécue avec les étudiants d'Atelier I de phonétique française de IVe semestre de la Licence en Langues Étrangères à l'UPTC, on a confirmé le besoin de faire des recherches afin de concevoir une méthodologie qui aide les apprenants à mieux comprendre et interpréter un texte, étant donné que l'objectif de l'enseignement des langues n'est pas seulement d'enseigner des règles, mais aussi la façon d'utiliser ces connaissances afin d'exprimer les pensées au moment où l'on utilise une langue étrangère.

La recherche-action est la méthode qui guide notre chemin, basée sur la théorie de Camacho Briceida (2003), ce type de recherche constitue un processus continu, avec six étapes qui comprennent la révision de l'objet d'étude qui a été un pas en avant pour constater la problématique et définir nos objectifs ; la planification qui nous permet de concevoir des ateliers ; l'action lors de la mise en pratique des ateliers conçus ; il est nécessaire d'une phase d'observation et d'analyse tout au long de l'action, qui seront réalisées à travers des instruments : des grilles d'observations pour organiser l'information ; le journal de bord, et à partir des données, l'information collectée sera analysée, catégorisée et tabulée afin de montrer les résultats du projet.

## **Parallel Sessions' Articles**



## **Proyecto de Fortalecimiento del Componente del Inglés en la ENSA con vía hacia el Bilingüismo.**

Mg. Ligia Laiton Rivera

[lilari6@gmail.com](mailto:lilari6@gmail.com)

Escuela Normal Superior De Acacias

Meta, Colombia

### **Resumen**

La formación en una segunda lengua en Colombia ha tomado fuerza en los últimos años, desde la década de los noventa el gobierno nacional se ha preocupado por tener una política pública que dirija los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés, además de ello ha implementado una estrategia que involucra varios aspectos de la formación. Este proyecto se ha propuesto como propósito indagar sobre las condiciones de calidad para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del inglés y la aplicación del programa “Colombia Bilingüe”. A través de la Investigación Acción se analizó el contexto, se plantean los objetivos y se traza una ruta metodológica implementando planes de acción y mejoramiento en las diferentes gestiones de la institución. Del mismo modo, se realiza la aplicación de instrumentos de valoración de adelantos para realizar procesos de reflexión. Esta metodología permitió la resignificación en el proceso cíclico propuesto por la IA.

**Palabras clave:** Bilingüismo, Investigación Acción, fortalecimiento, estrategia, condiciones de calidad.

### **Planteamiento Del Problema**

La Escuela Normal Superior de Acacias es una institución pionera en la región, caracterizada por proponer procesos innovadores en el campo de la educación en miras de una sociedad globalizada. El principio fundamental de las normales en Colombia es la formación de maestros para preescolar y primaria, en este sentido el futuro maestro debe enfrentar la enseñanza de todas las áreas en el idioma natal (Español) y la enseñanza de una segunda lengua (Inglés), lo cual es reglamentado por la ley general de educación (Ley 115), la constitución política de Colombia y el nacional de Bilingüismo “Colombia Biligüe”. En el año 2010 con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional y el British Council se realizó un diagnóstico institucional a partir del cual se encontró la necesidad de fortalecer el componente del inglés articulando las diferentes gestiones de direccionamiento estratégico.

De acuerdo con el diagnóstico inicial, los problemas que afectan el desempeño óptimo de las acciones encaminadas a fortalecer el componente de inglés en la gestión administrativa podrían estar relacionadas con que la institución no es una Escuela Normal Bilingüe o con énfasis en inglés, por lo tanto en la estructuración del PEI y el horizonte institucional el inglés no ha sido más importante que ninguna otra área, este problema central de desarticulación impacta directamente los procesos, trayendo consigo otras problemáticas relacionadas con la estructuración del plan de estudios, dominado y actualizado por la totalidad de los maestros. De otra parte, para nadie es un secreto que las instituciones educativas públicas del país carecen de recursos no solo físicos sino además didácticos lo cual ha coartado el desenvolvimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés a nivel institucional.

En cuanto a la gestión académica existe un conglomerado de factores que se han originado en la falta de innovación y mejoramiento, si bien es cierto las políticas educativas han cambiado, el tema del inglés ha ido tomando una proyección en la educación del país ante este nuevo reto algunas instituciones se han anquilosado a causa de diferentes factores, la falta de recursos económicos y físicos de los que disponen las instituciones educativas públicas ha sido un punto en contra, además de la baja asignación en intensidad horaria académica que dificulta alcanzar niveles de aprendizaje como lo exigen la política pública.

La educación evoluciona con los cambios de época, entornos sociales y culturales, por tal motivo los docentes requieren de actualizarse en sus conocimientos específicos y metodológicos para lograr un desempeño de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de la actualidad dicho aspecto se da con escases, se debe en este punto tener en cuenta que el aprendizaje del inglés tiene sus bases desde la primaria, ciclo en el cual se tiene docentes que carecen de preparación en la didáctica y pedagogía específica para el área ya que en las licenciaturas para primaria no se tiene en cuenta específicamente el inglés como un área básica. Es importante mencionar que el MEN en su afán por extender los horarios de clase con estudiantes ha descuidado los espacios de planeación y discusión educativa recortando las semanas de planeación institucional lo cual ha repercutido en reducidos espacios de participación y reflexión de los licenciados en la enseñanza del inglés y los docentes de primaria, los espacios de autoevaluación propia del área son escasos casi nulos, por lo cual el proceso de seguimiento y mejoramiento continuo se ve afectado.

La sumatoria de dificultades ha conllevado a un estancamiento en los procesos pedagógicos, enseñanza-aprendizaje, seguimiento y alcance de metas, entre otras, que realmente hace difícil y limitado el desempeño docente, estudiantil e institucional. En este mismo campo en las pruebas Saber de grado 11 no se presenta un ascenso significativo en los resultados de dominio de la lengua extranjera inglés, manteniendo puntajes bajos comparados con otros promedios regionales y nacionales.

En suma los espacios de actualización son reducidos, las capacitaciones son mínimas, los apoyos externos son casi nulos, las redes no se pueden consolidar ya sea por falta de recursos o por falta de los espacios a docentes, ello repercute en que exista una desactualización en procesos y en todas las acciones de enseñanza-aprendizaje y a pesar

de ello mantenemos un equipo de trabajo que orienta todos sus esfuerzos en el fortalecimiento del inglés en la ENSA.

Teniendo estos hallazgos en la fase diagnóstica se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿Cómo Las Diferentes Gestiones Educativas Contribuyen Al Fortalecimiento Del Componente Del Inglés En Vías De Bilingüismo En La Ensa?

## **Objetivos**

### **General**

Proponer una estrategia institucional para fortalecer el componente del inglés en la ENSA que responda a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y Programa “Colombia Bilingüe.

### **Específicos**

- Identificar las deficiencias, las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento en la ENSA relacionadas con el proyecto de bilingüismo institucional.
- Plantear una estrategia institucional para mejorar los desempeños de los estudiantes y docentes desde pre-escolar hasta el programa de formación complementaria respondiendo a los requerimientos del MEN y el programa Colombia Bilingüe.
- Implementar estrategias curriculares, pedagógicas y didácticas enfocadas al fortalecimiento de las competencias y habilidades en el área de Inglés.
- Garantizar las condiciones administrativas, académicas y la formación del talento humano para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés en la ENSA.

## **Metodología Propuesta**

### **Diseño de investigación**

La investigación acción es una forma de investigación en el campo de la educación, Carr y Kemiss (1998 citado Pons y Cabrera), la IA es “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”.

Al referirme sobre el tema educativo y su relación con el papel del maestro como investigador e innovador, es necesario dejar en claro algunos conceptos necesarios y expuestos por Morán (1999), empezamos hablando de las prácticas de aula, desde mi propio concepto son todas aquellas actividades realizadas por el maestro que están enfocadas a lograr un aprendizaje, en ellas se ve involucrado el estudiante y el docente a través del desarrollo de estrategias y actividades pedagógicas y didácticas que le permiten al estudiante lograr sus aprendizajes, en el texto se entiende “la práctica educativa como

un ejercicio social cuyos postulados rebasan los niveles del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan”.

Recordemos que la IA tienen como propósito la aplicación de una amplia variedad de actividades y estrategias con el fin de la mejora educativa y social, así pues a lo largo del proceso existe una constante recogida de información, reflexión construcción y desconstrucción lo cual hace la IA un proceso investigativo dinámico.

La IA educativa invita a los docentes a desarrollar proceso de reflexión a partir de su propia labor en el aula, dada la facilidad de aplicación metodológica. El maestro inicialmente puede usar su diario de campo o registros de observación para la etapa diagnóstica, seguida del proceso de análisis y diseño del plan de mejora, en el cual involucra la serie de actividades o estrategias expuestas en un plan de actividades con el propósito de cumplimiento con los objetivos e hipótesis, a lo largo de ello se deben aplicar instrumentos de evaluación que pueden ser cualitativos o cuantitativos que le van a permitir al maestro identificar los hallazgos y resultados más importantes, en este aspecto es importante el diseño de matrices incluyendo los indicadores de resultados y los indicadores de procesos.

En realidad este tipo de investigación haría parte de la cotidianeidad de los docentes ya que es habitual que se lleven registros de las actividades que se desarrollan durante las clases y el contexto escolar, para la investigación acción éste es un elemento muy importante, ya que a partir de él se da sustento a la investigación la cual se realiza mediante el registro. El proceso, como lo insinué anteriormente, es de constante retroalimentación de tal manera tiene una característica cíclica del proceso lo cual le permitiera al maestro avanzar sobre lo aplicado y mantener en un constante proceso de mejora educativa.

## **Población**

Para lograr una estrategia institucional de fortalecimiento del Inglés se requiere de la colaboración, disponibilidad y apropiación de la comunidad educativa, lo cual implica la participación de padres de familia, estudiantes, directivos y docentes de la institución. El total de estudiantes inicialmente es de 1800 desde preescolar hasta el programa de formación complementaria; el grupo de docentes de la institución se encuentra en 65 docentes distribuidos en los diferentes niveles de enseñanza los cuales tiene diferentes niveles y áreas de formación. En cuanto a los directivos la institución cuenta con cuatro coordinadores y un rector quienes atienden la totalidad de la institución en dos jornadas mañana y tarde. Las familia de la institución son en su mayoría procedentes de la misma región teniendo un arraigo con la cultura llanera, en su mayoría son egresados de la misma institución que han seguido por tradición el vínculo con la ENSA, alguna pequeña parte de la población es flotante proveniente de diferentes regiones dada la influencia petrolera que se vive en el momento.

## **Muestra**

La muestra está constituida por un 5 estudiantes por cada nivel desde tercero primaria hasta el programa de formación complementaria los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria para encontrar un diagnóstico general de los niveles de inglés y el estado institucional. Los docentes fueron escogidos de forma libre en la participación con un tope de 15 docentes y tres directivos. Se encuentra que dentro de la muestra algunos estudiantes, maestros y directivos docentes han tomado cursos básicos de Inglés sin tener constancia en su aprendizaje.

En este sentido la propuesta se desarrolla en las diferentes gestiones, las cuales son propuestas a partir del programa Colombia Bilingüe y la guía 34 de autoevaluación institucional, respondiendo de esta manera a los requerimientos establecidos por el MEN.

### **Técnicas e Instrumentos**

Para la recolección de datos en la investigación propuesta se realizara aplicando Pruebas estandarizadas e inventarios: Estas pruebas o inventarios miden variables específicas, como la inteligencia, la personalidad en general, la personalidad autoritaria, el razonamiento matemático, el sentido de vida, la satisfacción laboral. Las cuales son aplicadas por el ICFES anualmente a los estudiantes del grado 11°, OPT para grados 9° diseñadas por Cambridge y pruebas APTIS diseñadas por el British Council para maestros.

De otra parte después de analizar el objetivo de la presente investigación se ha incluido la encuesta o cuestionario, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008) citado por Sampieri 2010, esta técnica permite un alcance masivo de sujetos y es poco costosa; los inconvenientes se derivan de la necesidad de formular preguntas claras y la poca recuperación de cuestionarios contestados. En los cuestionarios se plantean dos tipos de preguntas las cerradas y las abiertas. Para esta investigación se emplean las preguntas cerradas son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Son más fáciles de codificar y analizar. Estas pruebas son diseñadas con el acompañamiento de consultores académicos del Ministerio de Educación Nacional enfocados a la verificación de condiciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del Inglés en las instituciones públicas.

### **Ciclos de la investigación**

La investigación-acción se planifica a través de ciclos. En el primer ciclo se detecta el problema aplicando pruebas diagnósticas y encuestas, se analizan los antecedentes y referentes, se realiza el planteamiento del problema y se elabora el marco teórico. En el segundo ciclo, se elabora el plan, atendiendo a los objetivos, se plantean las estrategia, acciones, recursos y programación de tiempos; esto dio lugar al diseño metodológico, la elaboración de instrumentos, selección y evaluación de algunos de los recursos educativos abiertos existentes, la aplicación, tabulación de los resultados sobre niveles de dominio del inglés y las encuestas sobre necesidades institucional en cuanto a condiciones

institucionales para la implementación de un programa de bilingüismo y la elaboración de la propuesta.

El tercer ciclo consiste en implementar y evaluar el primer plan de acción o mejoramiento a nivel institucional donde se interviene las diferentes gestiones atendiendo a la guía 34 propuesta por el MEN y las orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del Inglés. Las estrategias, acciones y los recursos seleccionados son organizados según las condiciones de calidad y los niveles de aprendizaje de Inglés para cada conjunto de grados. Las evaluaciones son aplicadas a través de pruebas estandarizadas para medir el nivel de inglés y cuestionarios para verificar el avance en la optimización de las condiciones de calidad atendiendo a los objetivos trazados a corto, mediano y largo plazo.

En el cuarto ciclo, se da el proceso de retroalimentación, tomado un espacio para analizar y reflexionar sobre lo evaluado en el anterior ciclo, de esta forma se puede iniciar nuevamente el proceso de la elaboración del siguiente plan de acción que se traza anualmente. Mediante el proceso de triangulación entre objetivos, plan de acción y resultados, se realizan los ajustes correspondientes frente a nuevos diagnósticos para continuar con el ciclo de la Investigación-Acción en el proceso de fortalecimiento del componente del inglés en la ENSA.

## **Resultados**

Los resultados se plantean desde las diferentes gestiones intervenidas durante el proceso investigativo, se describen los avances a lo largo del desarrollo de diferentes planes de acción y retroalimentación anual. En cuanto a la gestión administrativa se ha realizado la gestión de recursos tecnológicos y didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje del inglés, la asignación de espacios físicos para el desarrollo de las clases, se han realizado convenios y alianzas con el centro de Idiomas de la Unillanos para fortalecer el aprendizaje disciplinar, acompañamiento de nativos hablantes en inglés en el aula de clase y el intercambio de estudiantes internacionales, se ha creado convenio para la realización de campamentos en inglés para estudiantes y se creó el equipo de bilingüismo institucional.

En cuanto a la gestión académica se ha realizado la resignificación del plan de estudios involucrando las competencias ciudadanas acogiendo los ejes de globalización, convivencia y paz, salud y medio ambiente, además de los DBA y el currículo sugerido propuestos por el MEN; en el desarrollo del eje temático de convivencia y paz se han desarrollado proyectos de aula enfocados a la sensibilización frente al conflicto armado como lo es "Cartas de Paz" un proyecto que sensibilizó a los estudiantes del grado 10° frente a las consecuencias del conflicto, el proyecto fue premiado como experiencia significativa por el MEN en el 2017.

Del mismo modo, actividades de intercambio cultural como el "Intercultural Day" donde se busca resaltar la diversidad cultural y el reconocimiento de la diferencias para lograr una mejor convivencia en la escuela y a nivel global, entre otras actividades y proyectos de aula

que buscan el aprendizaje del inglés mediante situaciones reales y de interés general permitiendo a los estudiantes identificar y proponer soluciones a las problemáticas de a nivel local y mundial. Se ha creado una estrategia didáctica teniendo en cuenta el modelo didáctico del pentágono y la didáctica del inglés, en el 2015 la institución fue reconocida por la propuesta de plan de estudio; en el año 2016 el MEN exaltó el desarrollo de las nuevas didácticas como experiencia significativa del programa Colombia Bilingüe en el departamento del Meta y en el 2017 nuevamente fue seleccionada como mejor experiencia significativa de la región centro sur. Adicionalmente, se han desarrollado proyectos aula como: English Day, Gastronomy festival, Business fair, international festivities, Cross-curricular Day, intercultural Day, entre otras. Se han adecuados espacios bilingües y Cross curriculares en la institución.

En cuanto a la gestión de talento humano se han capacitado los docentes de inglés en temas como: metodología y didáctica, currículo, y cursos avanzados de dominio de la lengua, se han capacitado los docentes de inglés a través de inmersiones en Inglés durante los años 2011 inmersión en villa de Leyva-Colombia, 2014 curso de inglés para docentes en San Andrés Islas-Colombia, 2015 curso de inglés para docentes en USA, y 2017 curso de profesionalización docente en India y docentes de primaria en la Tebaida. En la sección primaria, los docentes recibieron clases de inglés durante un año con el apoyo de la secretaria de educación departamental del Meta y en un segundo año con un formador nativo.

Como instrumentos de medición se han aplicado pruebas anuales a estudiantes de grado 9° y 11° estandarizadas por el MEN como son las pruebas OPT para 9° y Saber 11°, y a docentes de inglés que demuestran el avance de estudiantes y docentes frente al nivel de dominio. Para el ejercicio de evaluación de los avances se realizan cortes comparativos cada dos años en el caso de los resultados de pruebas saber 11° comparativo de 2013-2015 los estudiantes aumentaron el 5.8% el nivel de dominio de Inglés, presentándose en el 2016 un pico con casi 10% de aumento en el dominio de la lengua. Para los grado 9° se muestra como en un año los estudiantes pasan de un 73.5% en nivel –A a un 0% al final del año; 23% en A1 al inicio a 48.5% al final del año reduciendo el nivel más bajo; en el nivel A2 se inició con 2.9% y se terminó el año escolar con 18.2% en ese nivel; para el nivel B1 se inició con 0% y se finaliza ese grado con un 3% de los estudiantes en este nivel.

Dichas pruebas han sido pruebas estandarizadas gestionadas ante el Ministerio de Educación Nacional y Cambridge por solicitud de la institución y el grupo de investigación de Inglés. Del mismo modo el avance se ha visto en las pruebas APTIS presentadas por maestros lo que muestra que la institución en los últimos años ha mejorado la cualificación docente con resultados iniciales de dominio de inglés básico por parte de los maestros, actualmente se tiene maestros en nivel A2 en básica primaria, B1 y B2-C1 en secundaria.

## **Bibliografía**

Congreso de Colombia. Ley 1651 del 12 de julio de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 11 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo.

Hernández Sampieri, R & Fernández,

C. 2010. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. Cap.4 Pp 50- 73. México, D.F.

Ministerio de Educación Nacional. 2009. Portal Colombia Aprende, informe de ejecución Programa de Bilingüismo en Colombia:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312132.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2014). Programa Nacional de Inglés “Very Well” Tomado de:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional & McKinsey & Co. Documento de socialización Programa “Very Well” 2015-2025:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Monje, C. 2011. Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana.

Morán, A. (1999). La docencia en forma de investigación: Perspectivas de un modelo educativo. U. Centro de Estudios sobre la Universidad. Ed. Reencuentro, No. 26.

Recuperado de:

[https://issuu.com/ctimana/docs/la\\_docencia\\_en\\_forma\\_de\\_investigacion\\_moran](https://issuu.com/ctimana/docs/la_docencia_en_forma_de_investigacion_moran)

Pons, L. & Cabrera, J. La investigación -acción. Tomado de:

[http://189.210.152.179/moodle/pluginfile.php/297867/mod\\_resource/content/1/3el\\_docente\\_investigador\\_en\\_educacionpqn.pdf](http://189.210.152.179/moodle/pluginfile.php/297867/mod_resource/content/1/3el_docente_investigador_en_educacionpqn.pdf)



## **Prácticas Educativas en Clase de Inglés en dos Instituciones Públicas del Departamento del Quindío: una con Presencia de Formadores Nativos Extranjeros y Otra Convencional**

Carlos Alberto Cardona Ceballos

[cacardona@uniquindio.edu.co](mailto:cacardona@uniquindio.edu.co)

Quindío, Colombia

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación se enfoca principalmente en analizar la manera como la presencia de los formadores nativos extranjeros que están llegando a Colombia en el marco de la política educativa Colombia Bilingüe 2014-2018 pudiesen estar cambiando la manera como se desarrollan las clases de inglés en las instituciones educativas públicas.

Este proyecto se enmarca dentro de la investigación cualitativa y tiene un diseño mixto que involucra la micro-etnografía y el estudio de caso colectivo. El alcance de la investigación es descriptivo e interpretativo ya que busca relatar la manera como se están dando las clases de inglés con presencia de los formadores nativos y hacer una interpretación profunda a las diversas situaciones que se presentan dentro del aula.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados son diarios de campo, entrevistas, observaciones de clase y análisis documental. La información obtenida está siendo analizada ya que la investigación se encuentra en la etapa de análisis de datos. Dentro de los hallazgos más importantes se evidencio el hecho que los formadores nativos benefician en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera especialmente en el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, por diversas razones relacionadas con el contexto, políticas educativas y perfil profesional de los formadores nativos, su presencia dentro del aula no está siendo aprovechada al máximo.

Palabras clave: políticas educativas, prácticas educativas, formadores nativos, competencias comunicativas, interacción, interculturalidad.

### **Introducción**

El mundo actual es cada vez más globalizado, las personas viajan constantemente de un lugar a otro por diversas razones entre las que se encuentran el trabajo, el estudio, o simplemente el placer. Muchas personas migran a países donde la lengua mayoritaria es diferente a la suya en busca de mejores oportunidades. Otras, aunque no viajen, utilizan la internet y las redes sociales para comunicarse con personas de otros países y culturas. Todas estas interacciones han hecho que el bilingüismo, entendiéndose como el uso de dos o más lenguas para la comunicación, tome gran relevancia a nivel internacional.

También es importante mencionar que el tema de bilingüismo, a pesar de ser una tendencia que ha cobrado gran relevancia en la actualidad, no es un fenómeno nuevo. Desde hace milenios, el desarrollo de la competencia lingüística en varias lenguas ha sido un factor determinante del poder social, político y económico. Las personas que poseen la habilidad de comunicarse en varias lenguas tienen mejores posibilidades de ser exitosas (Sánchez Jabba, 2013:3). En este respecto, Europa a diferencia de otras regiones del mundo, debido a la cercanía de sus naciones y a la movilidad que siempre ha existido entre sus habitantes, tiene gran ventaja con respecto al resto del mundo. Es por este motivo que los gobiernos de muchos países, incluyendo aquellos en vía de desarrollo como Colombia, han identificado la necesidad de formar ciudadanos bilingües como un factor determinante para la competitividad y el progreso. Estas naciones han comenzado desde hace ya algún tiempo a decretar políticas que propenden a la formación bilingüe de sus habitantes y a delegar esta importante función de implementar esas políticas a sus sistemas educativos.

### Planteamiento del Problema

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) es el ente encargado de administrar el sistema escolar del país. En su búsqueda por alcanzar el objetivo de formar ciudadanos íntegros y competitivos capaces cumplir satisfactoriamente con las exigencias del mundo moderno, el gobierno del país traza unas políticas que determinen los lineamientos o parámetros que deben seguirse para tal fin. Sin embargo, son las instituciones educativas y los docentes quienes finalmente están encargados de implementar estas políticas y llevar a cabo acciones que conduzcan al cumplimiento de los objetivos trazados por el gobierno nacional.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) inició una política de educación bilingüe denominada *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. En ella se fijaron unos objetivos basados en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)* en cuanto al nivel de proficiencia que deben alcanzar los estudiantes al terminar sus estudios de educación media y profesional. No obstante, este programa ha cambiado varias veces de denominación y en la actualidad se conoce como *Plan Nacional de Inglés “Colombia Very Well 2015-2025”*. A continuación se muestra un cuadro en el que se representan las metas que pretende alcanzar dicha política educativa en cuanto al nivel de proficiencia en lengua extranjera que se espera logren alcanzar los estudiantes tomando como referencia el Marco Común Europeo.

Sector educativo	Nivel esperado
Egresados educación media	B1
Egresados educación superior	B2
Docentes de inglés	B2
Egresados licenciatura en idiomas	C1

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

El gobierno nacional, consciente de que las metas establecidas en términos de bilingüismo no se están cumpliendo, inicio en el año 2015 un programa mediante el cual se empezaron a traer al país formadores nativos para complementar la enseñanza del inglés y trabajando conjuntamente con los docente titulares del área. Con la llegada de los primeros formadores nativos extranjeros al país, Campos et al. (2016) realizaron un estudio para mirar el impacto que estos formadores nativos tenían en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se observaron las clases de inglés en cuatro instituciones públicas de la ciudad de Armenia y se encontró que efectivamente los estudiantes se beneficiaron de la interacción con estos formadores nativos en cuanto al desarrollo de sus habilidades lingüísticas. No obstante, no fue interés de los investigadores examinar las prácticas educativas llevadas a cabo por el formador nativo, su interacción pedagógica con el docente titular y la manera como este programa ha incidido o no en el quehacer pedagógico del docente.

En consecuencia, tal como se evidenció en algunos de los apartados anteriormente relacionados, se puede afirmar que el bilingüismo en Colombia ha sido un tema de interés para algunos investigadores que se han ocupado del asunto. Asimismo, se puede decir que de acuerdo con la revisión de los antecedentes realizada hasta el momento, el programa de formadores nativos extranjeros es un fenómeno relativamente nuevo en el país y por ende poco estudiado hasta la fecha. En virtud de lo expuesto previamente, se hace necesario estudiar más a fondo este aspecto de formadores nativos en Colombia con el fin de evidenciar la manera como la presencia de estos profesionales ha modificado las prácticas educativas en clase de lengua extranjera.

Con el fin de llevar a cabo la presente investigación, se tomaron en cuenta dos instituciones públicas del departamento del Quindío, una con presencia de estos profesores nativos extranjeros y otra sin ellos. Ninguna de estas instituciones educativas es catalogada como bilingüe o forma parte de las instituciones pilotajes en bilingüismo ya que ese es otro programa que se adelanta por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, las instituciones que cuentan con los formadores extranjeros se consideran focalizadas y es por esta razón que recibieron el apoyo de formadores extranjeros. A partir de lo expuesto anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación:

### **Pregunta general**

¿Qué prácticas educativas se llevan a cabo en el aula de inglés en dos instituciones públicas del departamento del Quindío, una con implementación del programa de acompañamiento de formadores nativos y otra sin este programa?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Qué prácticas pedagógicas se están dando en dos I.E públicas del departamento del Quindío una con formador nativo y otra convencional en relación con metodologías, estrategias, actividades, evaluación materiales y recursos pedagógicos?
2. ¿Cómo se da la interacción en el aula de clase con estos formadores nativos?

3. ¿Qué elementos de interculturalidad se presentan en el aula con y sin formadores nativos?
4. ¿De qué manera podría mejorarse estas prácticas para aproximarse a los objetivos propuestos en el Plan Nacional de Bilingüismo?
5. ¿Cuál es el perfil profesional de los nativos y cuáles son los requisitos para vincularse al programa?

### **Objetivo general**

Describir y analizar las prácticas pedagógicas en clase de inglés en dos instituciones públicas del departamento del Quindío, una con presencia de formadores nativos y otra convencional.

### **Objetivos específicos**

1. Describir las prácticas pedagógicas que están siendo implementadas en dos instituciones públicas en lo referente a metodologías, actividades, criterios de evaluación, materiales y recursos pedagógicos
2. Describir la interacción entre estudiantes y profesores en el aula de L.E
3. Determinar elementos de intercambio cultural entre formadores nativos y estudiantes.
4. Proponer posibles mejoras al programa de formadores nativos.
5. Describir el perfil profesional de los nativos.

### **Marco Teórico**

El marco teórico de esta investigación se abordan diferentes conceptos en lo referente a: Bilingüismo, educación bilingüe, programas de educación bilingüe, políticas educativas sobre bilingüismo y formadores nativos extranjeros. A continuación se esbozan brevemente las dos primeras nociones ya que por lo conciso que debe ser esta propuesta, no es posible considerar en profundidad cada una de ellas.

### **Aproximación Teórica al Concepto de Bilingüismo**

Galindo propone una definición muy completa del concepto de bilingüismo, la cual adoptaremos como referente teórico para el presente trabajo. La definición es la siguiente: El bilingüismo es, primero, un fenómeno psico-sociolingüístico de naturaleza multidimensional e interdisciplinaria y, segundo, se refiere a la capacidad que posee una persona (bilingüismo individual) o una comunidad (bilingüismo social) para usar dos o más lenguas-culturas con distintos grados de dominio, en relación con el contexto externo que interviene en tal uso, Al mismo tiempo, el contacto de lenguas, o sea, el bilingüismo conlleva necesariamente al contacto de culturas (Galindo, 2009:11).

### **Educación Bilingüe**

Como primera medida, es importante iniciar este apartado definiendo con claridad el concepto de *educación bilingüe* desde algunos autores que han estudiado el tema del bilingüismo a profundidad. En términos de Hamers y Blanc (2000:321): 'bilingual education' is used to describe a variety of educational programs involving two or more languages to varying degrees. In this chapter we limit our definition to describe any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages. Hay algunos aspectos esenciales para resaltar con respecto a la definición propuesta anteriormente. El primero de ellos, es que los autores manifiestan que la educación bilingüe puede incluir una L3 o L4 cuando expresan que este tipo de educación se da en dos o más lenguas, lo cual implica una ruptura de un paradigma en el sentido que generalmente se piensa que la educación bilingüe se relaciona con la enseñanza-aprendizaje de dos lenguas únicamente. El segundo punto que es cabe mencionar es que aunque la concepción de los autores parece ser muy precisa e incluyente cuando manifiestan que la educación bilingüe aplica a cualquier sistema escolarizado en el que se imparta en cualquier momento o cantidad, instrucción en por lo menos dos lenguas de manera simultánea o consecutiva.

## Metodología

Basado en la revisión de la literatura que hace referencia a la metodología de investigación, se podría decir que el presente trabajo se ubica dentro del paradigma cualitativo, ya que busca describir e interpretar la realidad social que se está presentando en lo referente a las prácticas en un aula de clase de lengua extranjera. Según Salgado (2007:71-78) "La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una *comprensión profunda*<sup>i</sup> de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta". Por su parte Hernández, Fernández y Baptista y (2006:8) afirman que: "[El] enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de *interpretación*"<sup>ii</sup>. Es importante resaltar que en los conceptos revisados anteriormente se hace mención a las nociones de *comprensión profunda* e *interpretación de la realidad*, lo cual ubica el presente trabajo dentro de un enfoque histórico-hermenéutico.

Pasando ya al diseño propio del estudio y basado en la teoría que hay al respecto, se puede determinar que uno de los abordajes más apropiados para la investigación sería un diseño basado en la complementariedad de dos metodologías diferentes. Primero, la micro-etnografía y segundo el estudio de caso. A continuación se presenta una breve justificación del porque se considera estos dos diseños pertinentes para la realización del presente trabajo.

Según Hernández *et al* (2006:697) citando a (Patton, 2002): "Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de

---

<sup>i</sup> La cursiva es mía.

<sup>ii</sup> La cursiva es mía.

grupos, culturas y comunidades”. Vale la pena destacar dos aspectos en lo referente a la definición anterior. Uno, el hecho de que este diseño pretende *describir y analizar* lo que sucede dentro de un grupo a comunidad. Podría decirse entonces que estos dos objetivos (describir y analizar) establecen el alcance de la investigación. Dos, la definición de los autores habla de *prácticas de grupos o comunidades*. En este sentido, está claro que lo que se pretende con este estudio es observar, analizar y describir prácticas educativas que se dan en dos pequeñas comunidades, una con presencia de un auxiliar de conversación nativo en clase de inglés y otra sin la presencia del mismo. Ahora bien, considerando el hecho de que la investigación se va a realizar solo en algunos grupos de dos instituciones públicas, podríamos entonces estar hablando de una micro-etnografía. Bojacá (2005:89) hace mención a los tipos de investigación etnográfica de la siguiente manera: “Podemos distinguir dos tipos de etnografía: la macro etnografía comprensiva de toda una comunidad o toda una etnia; y la micro etnografía o descripción étnica de un grupo. En el caso de la educación, la micro etnografía es el estudio de la escuela, de una institución educativa específica”. El segundo diseño metodológico que podría aplicarse en la presente investigación es el estudio de caso. En este punto es importante aclarar que para Buendía *et al* (1998:257) el estudio de casos: [...] no se trata de una metodología sino de una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase o un colegio.

A partir de lo anterior, se hace necesario resaltar dos conceptos claves. En primer lugar está el hecho de que en esta investigación, el estudio de caso representa la elección de los sujetos y objetos a estudiar. El segundo aspecto para considerar es que el caso puede hacer referencia a un niño, una *clase*<sup>iii</sup> o un colegio. En lo que concierne a este estudio, el foco de la investigación será una clase (inglés) en dos instituciones públicas, característica que la convierte en un *estudio de casos colectivos*. Buendía *et al* (1998:257) mencionan lo siguiente con respecto a este tipo de investigación. Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Basado en este planteamiento de los autores, considero importante justificar por qué la investigación se lleva a cabo en dos instituciones diferentes. La razón principal es el hecho de que para poder evidenciar la manera como los formadores nativos extranjeros han modificado las prácticas de aula en clase de lengua extranjera, se hace necesario mirar una institución en la que no halla presencia de estos profesionales y así poder determinar diferencias y/o similitudes en ambos procesos educativos y alcanzar de esta manera una mejor comprensión de la situación.

En lo referente a la población y muestra es pertinente mencionar que por las características propias de este estudio la muestra será intencional. Martínez (2000:55) señala que “En la

---

<sup>iii</sup> la cursiva es mía.

*muestra intencional*<sup>iv</sup> se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”. Como los fines que persigue la investigación es describir las prácticas educativas en clase de inglés, la población está representada por las dos instituciones públicas en las que se llevará a cabo el estudio. Por su parte, la muestra será tomada de los grupos que tienen el apoyo de los formadores nativos en su clase de lengua extranjera en la institución focalizada<sup>v</sup> y sus homólogos de una institución educativa convencional. Los sujetos que serán tenidos en cuenta para la recolección de información son los siguientes: coordinadores del área de inglés, profesores titulares de la cátedra de inglés, formadores nativos extranjeros (instituciones focalizadas) y estudiantes.

## Resultados Parciales

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se encuentra en la etapa de análisis de datos. Sin embargo, ya para este momento ha habido unos hallazgos importantes que se mencionan a continuación:

- Los estudiantes se han visto beneficiados en la parte de habilidades comunicativas con la presencia de los *fellows* ya que se ven obligados a usar el inglés para su interacción.
- Se puede decir que programa de *fellowship* ha ido desmejorando en el sentido que los primeros *fellows*, quienes llegaron al país en el año 2015, tuvieron contratación por un año, lo que les permitía tener un tiempo prudente para generar un cambio en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Sin embargo, los últimos *fellows* que llegaron a principio del año 2018 solo tuvieron contratación por tres meses.
- Los *fellows* son en su mayoría profesionales en áreas diferentes a la docencia. Por ende, cuando llegan a trabajar a colegios públicos en Colombia, con grupos muy numerosos, poblaciones vulnerables, estudiantes con necesidades especiales dentro de la misma aula, se ven frustrados y en muchas ocasiones no saben como manejar las diferentes situaciones.
- Las habilidades comunicativas que se ven mayormente beneficiadas con la presencia de los *fellows* es el audio-oral. Sin embargo, estas dos habilidades no se evalúan en las pruebas Saber 11, las cuales miden principalmente la comprensión lectora y la gramática. Como consecuencia de lo anterior, las bondades del programa podrían no generar un mayor impacto en las mediciones que se hacen al finalizar el bachillerato.

---

<sup>iv</sup> La cursiva es del autor.

<sup>v</sup> **Institución focalizada:** colegios que cuentan con presencia de formadores nativos extranjeros en el marco de la política educativa Colombia bilingüe 2014-2018.

## Referencias Bibliograficas

- Alfonso, P. (2015). Propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo. [Tesis de maestría]. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá D.C.
- Baitman, B., y Véliz, M. (2013). "A comparison of oral evaluation ratings by native English speaker teachers and non-native English speaking teachers". *Literatura y lingüística*, (27): 171-200. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). "Métodos en investigación cualitativa: triangulación". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1): 118-124. Bogotá: Asociación Colombiana de Psiquiatría.
- Bermúdez, J. y Fandiño Y. (2012). "El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo". *Revista de la UNIVERSIDAD DE LA SALLE*. Bogotá D.C: Universidad de La Salle
- Betancourt, M. (2014). Políticas y prácticas de la educación bilingüe en dos instituciones educativas públicas del departamento del Quindío: enfoque micro-etnográfico. [Tesis de maestría]. Universidad del Quindío, Armenia.
- Bojacá, J. (2005). "EL PROYECTO DE INVESTIGACION ETNOGRÁFICA EN EL AULA MARCO TEÓRICO OPERATIVO". *HALLAZGOS Revista de Investigaciones*, (3): 87-99. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- British Council y Education Intelligence. (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Colombia.pdf> en 13/11/2017
- Buendía, L., Colás P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. México: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U
- Campo, Y., Torres I., y Montoya M. (2016). The learning impact native teachers have in students in the English Teaching Fellowship program inside the English Foreign Language classroom in public institutions in Armenia Quindío. [Tesis de pregrado]. Universidad del Quindío, Armenia.
- Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). "Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio". *Educación Y Educadores*, 17(1): 51-67. Chía: Universidad de la Sabana.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Correa, D., y González, A. (2016). "English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies". *Education Policy Analysis Archives*, 24 (86): 79-85. Tempe: Arizona State University.



- De Mejía, A-M. (2011). "Multilingualism and Pedagogical Practices in Colombia's Caribbean Archipelago" (65-78). En Hélot, C., y Ó Laoire, M. (Eds.). *Language Policy for the Multilingual Classroom Pedagogy of the Possible*. Bristol (UK), Tonawanda (USA), North York (Canadá): Multilingual Matters.
- De Zubiría, J. (2007). "Los modelos pedagógicos". Popayán: Instituto Alberto Merani. recuperado de: [file:///C:/Users/Ana/Downloads/Zubiria+Los+Modelos+Pedag%C3%B3gicos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/Zubiria+Los+Modelos+Pedag%C3%B3gicos%20(1).pdf)
- Diario Oficial. Decreto 925 de 1955. Recuperado de: [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1859596?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1859596?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) en 13/11/2017
- Diario oficial. Decreto 080 de 1974. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf) en 13/11/2017
- Di Franco, C. (2005). "La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos". *La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Congreso Internacional de Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo.
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito: acercamiento teórico-experimental*. Armenia: Kinesis.
- García, J., Bejarano, L. y Simons, M. (2012). ¿CUÁNTO APRENDÍ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA? LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO RESPECTO A LA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES. *Educación XX1*, 15 (2): 159-184. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hamers, J., y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, O. (2014). "Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe" *EDUCACION Y HUMANISMO*. 17 (28): 102-118. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Jiménez-Martínez, Y., y María, J. (2011). "Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea". *Revista De Psicología De La Educación*, (6):153-172. Valencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. First printed Pergamon Press Inc. Recuperado de [file:///C:/Users/Ana/Downloads/Communicative%20Approach%20by%20Stephen%20Crashen%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/Communicative%20Approach%20by%20Stephen%20Crashen%20(2).pdf) el 23/11/2017
- Macnamara, J. (1967). "The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview". *Journal of Social Issues*. 23 (2): 58-77. Wiley Online Library. Recuperado

de:

<http://crai.uniquindio.edu.co:2072/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=714ce7b7-d476-49d0-bf3c-31b47655b502%40sessionmgr103> el 11/11/2017

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002)

Martínez, M. (2000). LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACION. Bogotá: CIRCULO DE LECTURA ALTERNATIVA LTDA.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf) el 13/11/2017

Ministerio de Educación Nacional. (2015a). Programa Nacional de inglés: Colombia very well! 2015-2025. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf) el 13/11/2017

Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Colombia Bilingüe 2014-2018. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html> el 13/11/2017

Montañés, M. (2016). El desarrollo de la expresión oral en programas de auxiliares de conversación en Martinica: una propuesta didáctica. [Tesis de maestría]. CIESE-Comillas – Universidad de Cantabria.

Mora, I. (2015). LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN, DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. [Tesis de pregrado]. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá D.C.

Moreno, M. (2009). ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE BILINGÜISMO EN COLOMBIA. [Tesis De maestría]. Universidad de la Salle, Bogotá D.C.

Muñoz, A. (2010). “Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica”. Revista Universidad EAFIT, 46 (159):71-85. Medellín: Universidad EAFIT.

Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Otcu, B., Zakharia, Z. y García, O. (2013). Bilingual Community Education and Multilingualism : Beyond Heritage Languages in a Global City. Bristol: Multilingual Matters.

Paz, F. (2005). “Neoimperialismo y neoliberalismo”. Contaduría Y Administración. 216: 101-118. Coyoacán: Universidad Autónoma Nacional de México.

Quintana, L., Ehlers, C., y Abello-Contesse, C. (2010). Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad. Bern: Peter Lang AG.

Phillipson, R. (2008). “The linguistic imperialism of neoliberal empire”. Critical Inquiry in language Studies. 5(1): 1-43. Laguna Beach: International Society for Language Studies, Inc.

Restrepo, P. (2017). Bilingüismo y Prácticas en el Aula: Un Análisis de la Influencia de las Políticas Nacionales de Bilingüismo en la Clase de Inglés de Grado 8º de dos Instituciones Públicas en Armenia, Quindío. [Tesis de maestría]. Universidad del Quindío, Armenia.

- Salgado, C. (2007). "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos". *Liberabit*, 13 (13): 71-78. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Sánchez Jabba, A. (2013). "Bilingüismo en Colombia". Centro de Estudios Económicos Regionales. (191). Cartagena de Indias: Banco de la Republica.
- Signoret, A. (2003). "Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?". *PERFILES EDUCATIVOS*, 15 (102): 6-21. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tugrul, C. (2013). "The Grammar-Translation Method and the use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes". *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1 (4):103-105. Česká Republika
- Valencia, S. (2006). El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: Un estudio de caso. Memorias del II Simposio de bilingüismo y educación bilingüe en América Latina. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vargas, L. (2016). EL CAMBIO DE CÓDIGO EN EL AULA DE INMERSIÓN EN INGLÉS EN LA I.E.D. DÉBORA ARANGO PÉREZ EN LA LOCALIDAD DE BOSA. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Vez, J. y Valcarcel, M. (1989). LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Problems of general psychology (including the volume *Thinking and speech*). In *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1 (pp. 39–285). New York, NY: Plenum Press.

## Alfabetización académica y géneros en la formación de traductores

Paula Liendo  
[paulaliendo@gmail.com](mailto:paulaliendo@gmail.com)  
UNCo  
Argentina

### Introducción

Las investigaciones realizadas durante las últimas dos décadas en el campo de la alfabetización académica (AA) en Argentina y América Latina demuestran que la apropiación más eficaz de los modos de escribir característicos de los diversos ámbitos académicos y profesionales ocurre a través de acciones de formación que atienden a las especificidades de cada disciplina (Carlino, 2014, 2013; Navarro, 2012; Parodi, 2010). Esto implica la implementación de prácticas discursivas *situadas* como parte de un *proceso de enculturación* (Prior y Bilbro 2011, en Carlino, 2013), entendido como la adquisición de herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras* se participa en ella.

Este trabajo presenta el avance del proyecto de investigación *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción (2018-2021)*, cuyo objetivo general es propiciar una AA situada para los estudiantes de la carrera de Traductor Público de Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. El proyecto propone elaborar un corpus de textos académicos en inglés utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa y la traducción, y utilizar dicho corpus para el diseño de materiales didácticos y lineamientos pedagógicos. Entre 2019 y 2021, se espera terminar de constituir el corpus, realizar el análisis y sistematizar los resultados. Asimismo, se planifica hacer encuestas a estudiantes y docentes sobre el rol de la AA y analizar los resultados de dichas encuestas. Por último, se diseñarán materiales para la enseñanza del inglés aplicado a la traducción y se realizarán actividades de transferencia.

### Objetivos

Este trabajo presenta un avance del proyecto de investigación descrito anteriormente; por tanto, su objetivo principal es reseñar las actividades realizadas en la fase inicial del proyecto. En particular, se delinea un marco teórico-metodológico, que toma como eje conceptual la alfabetización académica, principalmente los aportes de Bazerman (2013) y el movimiento *Writing Across the Curriculum*; y la Teoría de Género (Swales, 2004), que enmarca el análisis de textos dentro de la comunidad que los utiliza y acorde a las funciones que estos cumplen en ella. Luego, se define el estudio del inglés por parte de los futuros traductores como inglés con propósitos específicos (IPE) (Basturkmen, 2006), y se analizan los puntos de encuentro entre AA, IPE para traductores y la Teoría de Género. Por último,

como paso previo a la elaboración del corpus, se define el enfoque más adecuado para el análisis de los textos a incluir, considerando los aspectos comunicativos, socio-culturales, formales y cognitivos de estos (Ezpeleta Piorno, 2008), y se propone el análisis preliminar de un texto.

### **Marco teórico-metodológico**

El proyecto de investigación que da origen a este trabajo continúa una línea investigativa de un proyecto anterior. Dos de los principales aportes de ese proyecto fueron las reseñas sobre alfabetización académica más relevantes de Argentina; América Latina y España, por un lado, y, por el otro, la propuesta de un modelo didáctico diferencial para la enseñanza de las lenguas en el profesorado y traductorado de inglés de la UNCo. Con respecto a los aportes reseñados sobre AA en Latinoamérica y España, Carlino (2004, 2013), Navarro (2012) y Parodi (2010) señalan la importancia de fortalecer las prácticas discursivas situadas como parte de un proceso de *enculturación* (Prior y Bilbro 2011, en Carlino 2013) o ingreso a una cultura y a una lengua diferente de su L1 y cultura madre. Estos autores coinciden en la necesidad de proporcionar herramientas lingüísticas y cognitivas explícitas, y destacan la importancia del análisis del lenguaje en uso en situaciones académico-profesionales.

Con respecto a la AA en Argentina, Carlino (2004, 2013) reseña la importancia de iniciar la formación en los primeros niveles de la universidad, extenderla en forma sostenida hasta los años avanzados e involucrar la participación y formación continua de los docentes. Con respecto a las prácticas académicas, la autora reseña que los estudiantes desaprovechan el potencial epistémico de la escritura al considerar al docente como único destinatario. Asimismo, Navarro (2012) destaca la importancia de lograr la nivelación de ciertos déficits de instancias educativas previas, y de fomentar prácticas discursivas nuevas y de mayor complejidad con un enfoque metodológico basado en géneros textuales.

Por otra parte, en el marco del proyecto anterior, se diseñó un modelo didáctico para desarrollar las competencias académicas de los estudiantes de las carreras de lenguas (Massi y Liendo, 2016). El modelo articula conceptos y procedimientos de diferentes enfoques pedagógicos, y consta de dos etapas: *modelo/proceso* y *producto/valoración* (M/P-P/V). La primera etapa, M/P, analiza los textos que sirven como *modelo* y se enmarcan en los contenidos temáticos de la asignatura, no como ejemplos a imitar sino como un reservorio de datos observables que “sitúan” al alumno en el evento comunicativo para reconocer los rasgos retóricos más frecuentes del tipo textual analizado. La segunda etapa del modelo, P/V (*producto/valoración*), comprende una serie de procedimientos pedagógicos que se focalizan en el *producto*, esto es, el texto acabado, y promueven sucesivas instancias de reformulación y reescritura mediante la interacción de estudiantes y docentes.

De los aportes de AA en lengua inglesa, se destacan las investigaciones de Bazerman (2005, 2012, 2013), creador del movimiento *Writing across the Curriculum* (WAC). Esta propuesta se centra en los aspectos epistémico y retórico de la escritura y promueve su desarrollo en todas las disciplinas de la currícula. Las investigaciones en el marco de WAC

indican que la escritura incluye múltiples dimensiones (lingüística, lógica, retórica, emocional, personal, social y referencial), y sostienen que la escritura, los géneros textuales, y la identidad (tanto disciplinaria como individual) se interrelacionan y retroalimentan en la organización de nuestro pensamiento.

No obstante, la investigación sobre la AA de traductores presenta otros desafíos, como la concepción relativamente reciente de la traducción como disciplina científica, y la escasa literatura dedicada a la pedagogía de lengua aplicada a la traducción (Coelho y Fujihara, 2009; Liendo y Massi, 2017). Por ello, es importante, por una parte, encuadrar la enseñanza del inglés para la traducción como IPE; y, por otra, analizar la necesidad de encontrar puntos de convergencia entre la lingüística y los Estudios de Traducción (ET).

La enseñanza de IPE, que originalmente consistía en impartir el repertorio lingüístico de una disciplina en particular, hoy supone que los estudiantes adquieran un repertorio comunicativo para diversas situaciones relacionadas con la disciplina, así como conceptos que les permitan desarrollar su competencia subyacente (Basturkmen, 2006). Por lo tanto, la enseñanza de inglés con el propósito específico de la traducción comprende, por un lado, el desarrollo de técnicas y estrategias relacionadas con las áreas de especialización de la traducción y sus insumos textuales y lingüísticos característicos; por el otro, conlleva el relevamiento del estado de la cuestión de los ET como campo de investigación y desarrollo profesional.

Es decir, la formación de traductores debe considerar el desarrollo de la *competencia traductora*, que está compuesta, según el grupo PACTE (2000, 2001 en Ezpeleta Piorno, 2008), por las siguientes competencias:

- lingüística: que incluye las subcompetencia textual o dominio de insumos lingüísticos para la elaboración de textos; y la subcompetencia sociolingüística, que implica la comprensión y producción apropiadas en distintos contextos sociolingüísticos;
- psicofisiológica: que implica desarrollar procesos de creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis;
- instrumental y profesional: que incluye, entre otras habilidades, la formación continua, el uso de textos paralelos como fuente de documentación y el análisis contrastivo de textos;
- estratégica: que involucra estrategias para mejorar la comprensión textual; y
- de transferencia, que contribuye con la comprensión del texto de partida y su reexpresión en la lengua de llegada, y permite realizar los ajustes necesarios para cumplir con el encargo de traducción.

En otras palabras, la formación de traductores presupone un alto grado de especificidad tanto en sus conocimientos lingüísticos, textuales, metalingüísticos y metacognitivos como en sus conocimientos extralingüísticos, dependiendo del grado de complejidad del texto origen (TO) que se aborde. Es por ello que diversos autores (Ezpeleta Piorno, 2008, García Izquierdo, 2008; Montalt Resurrecció, Ezpeleta-Piorno y García Izquierdo, 2008, entre otros) destacan la importancia de establecer puntos de encuentro entre la lingüística y los ET, y encuentran en la Teoría de Género (Swales, Bhatia) un lugar de convergencia.

Swales (1990, 2004) define el género discursivo académico como un evento comunicativo, y parte del análisis de regularidades tales como la estructura textual global o macroestructura (que incluye la consideración de los contextos adecuados, y la interpretación de la intención del autor) y la microestructura (las posibilidades de desarrollo temático, registro y selección léxico-gramatical del texto). Bhatia (1993, en García Izquierdo, 2008) agrega a la teoría de Swales que el análisis de los géneros textuales nos permite ver la realidad de la situación comunicativa institucionalizada a través del estudio de los detalles lingüísticos, que distinguen las situaciones de recurrencia de determinados patrones lingüísticos. Bhatia (*ibíd.*) destaca el propósito comunicativo como criterio definitivo, y contempla que factores como la comunidad de uso y el tenor del discurso también pueden suponer un cambio de género o la aparición de un subgénero, incluso cuando se mantuviera la misma finalidad comunicativa.

En el ámbito de los ET, diversos autores abordan la importancia de la Teoría de Género. Por ejemplo, Hatim y Mason (1990; en Coelho y Fujihara, 2009), se refieren a los géneros como formas convencionalizadas de textos; Kress (1985, en Coelho y Fujihara, *ibíd.*) los define como formas textuales convencionalizadas pero a la vez híbridas y dinámicas. Asimismo, Reiss y Vermeer (1984; en Coelho y Fujihara, *ibíd.*) presentan un modelo de traducción que contempla el género, ya que se basa en el *Skopos* o propósito del texto meta (TM), aunque proponen una taxonomía de tipos textuales, que no resulta útil para aquellos casos en que la función principal del texto es difícil de determinar. Nord (2005, en Coelho y Fujihara, *ibíd.*), en cambio, presenta un modelo de análisis textual aplicado a la traducción cuyo principal supuesto es que la función del TM puede ser diferente de aquella del TO según las necesidades del iniciador y los propósitos de la traducción. De esta forma, Nord descentraliza la noción de tipo textual, dándole más énfasis a la noción de géneros. La autora desestima el uso de largas listas de clasificaciones tipológicas, y propone el análisis de los factores intratextuales y extratextuales que guían el proceso de toma de decisiones del traductor.

Basturkmen (2006) justifica el uso de un enfoque basado en los géneros para la enseñanza de IPE, ya que la finalidad es que los alumnos se inserten en una comunidad discursiva - académica, profesional, o laboral- con prácticas comunicativas distintivas y en constante evolución. Para ello propone la Teoría de la Estructuración (Giddens, 1984 en Basturkmen, 2006), que sostiene que las sociedades (y subsociedades, como una comunidad académica) se constituyen y reproducen mediante formas de comportamiento preestablecidas, como los géneros, de acuerdo con sus necesidades, en forma de rutina o hábito mediante la cual los integrantes aprenden las “reglas del juego” (cómo producir formas de comunicación y actuación aceptables). Giddens (*ibíd.*) plantea que los integrantes tienen dos tipos de conocimientos: conciencia práctica, que implica un entendimiento tácito de los procedimientos convencionalizados; y conciencia discursiva (poder poner en palabras estas habilidades y procedimientos y construir teorías propias a partir de su experiencia).

En lo que atañe al propósito específico de la traducción, es necesario que los estudiantes aprendan las “reglas del juego” de los textos en inglés que podrían ser TO en su práctica laboral, y que puedan entender el contexto sociocultural, los propósitos que la comunidad de origen asigna al género y las expectativas que tiene sobre ellos (Paltridge, 2000; en Basturkmen, *ibíd.*). Como los géneros son específicos de las comunidades donde surgen, no es aconsejable presentarlos a modo de “recetas” en la situación de enseñanza, sino, más bien, describir sus características sin prescribirlas, y facilitar la identificación de patrones típicos sin intentar imponerlos (Santos, 2002 en Basturkmen, *ibíd.*). En el ámbito de los ET, los miembros del grupo investigador GENTT en sus diferentes propuestas individuales (García Izquierdo y Monzó Nebot, 2002; Ezpeleta Piorno, 2005) coinciden en destacar que los géneros sirven a un propósito comunicativo concreto, se definen como una interfaz entre el texto y el contexto, son reconocidos y utilizados por los miembros de una comunidad, se dan de manera recurrente, y son estructurados y convencionalizados.

El enfoque del grupo GENTT establece factores externos (propósito, situación comunicativa) y factores internos (convenciones, organización textual, sintaxis) que influyen en el género; y propone el concepto de *competencia genérica* como la competencia que las personas adquieren en sus comunidades a medida que sus necesidades de interacción social las ponen en contacto y necesitan de determinados géneros como agentes para la comprensión e interacción. Ezpeleta Piorno (2008) propone cuatro factores a tener en cuenta en la selección de contenidos lingüísticos para la AA de traductores: los *comunicativos* (propósito, emisor, receptor y relación de poder entre ellos); los *sociales y culturales* (convenciones de los géneros propias de cada cultura y sus marcas de evolución); los *formales* (convenciones y características estructurales o macrotextuales y aspectos intratextuales o microtextuales como grado de formalidad, léxico, densidad terminológica, elementos no verbales); y los *cognitivos* (motivaciones e intenciones retóricas personales del autor).

Por otra parte, Amy Devitt (2015) extiende el concepto de *competencia genérica* al de *actuación genérica*, tomando las definiciones de competencia y actuación (*competence and performance*) de la lingüística formal de Chomsky (1965, en Devitt, 2015). La autora plantea que la forma tradicional de enseñar géneros académicos, especialmente a los hablantes no nativos del inglés, se ha centrado en la observación de las convenciones textuales utilizadas y su interpretación, pero no se proponen modos de producir textos adecuados a las tareas requeridas (*actuaciones genéricas* o realización de la competencia genérica en textos generados por los estudiantes). Para ello, destaca la importancia de la metacognición (Artemeva y Fox, 2010; Beaufort, 2007, Nowacek, 2011; Reiff y Bawarshi, 2011 en Devitt, *ibíd.*); es decir, la reflexión sobre la singularidad de cada situación de escritura, la importancia de adecuar el texto a la situación comunicativa, y las decisiones que deberán tomar en consecuencia.

## **Elaboración del corpus**





TO/ET: potencial texto de origen/texto sobre Estudios de Traducción

Rasgos comun.: rasgos comunicativos

Rasgos socioc.: rasgos socioculturales

Figura 1 – Tabla para la elaboración del corpus

Asimismo, a modo de ejemplo, en el Apéndice A se presenta un análisis preliminar de un texto, utilizando la tabla de la Figura 1. El texto se aborda en la materia Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción, del cuarto año de la carrera. A partir de su análisis, es posible vislumbrar que la elaboración del corpus tiene cierto potencial pero también presenta desafíos. Algunos beneficios de este tipo de clasificación son la posibilidad de contar con un reservorio de textos catalogados por género, de elaborar materiales y propuestas didácticas que se focalicen tanto en un género en particular como en textos de distintos género que compartan otros rasgos (como temas, rasgos formales o cognitivos) y así favorecer la comparación y concienciar sobre la creciente hibridación entre géneros.

No obstante, se puede prever que el acceso a los datos recopilados conllevará ciertas dificultades. La elaboración de una base de datos puede resultar de gran utilidad, tanto para estudiantes como para docentes, como fuente de consulta de modelos textuales o para actividades didácticas de búsqueda y valoración. Sin embargo, este primer análisis evidencia la complejidad de la tarea, no sólo por la cantidad de aspectos a tener en cuenta, sino también por las limitaciones que presenta la herramienta, ya que a medida que se incursiona en el análisis textual, surgen otros aspectos que no es posible registrar, como algunas realizaciones textuales que ejemplifiquen ciertos rasgos. Otro desafío será encontrar las herramientas tecnológicas más adecuadas que faciliten la recopilación y el cruce de datos.

Con respecto a la continuidad del proyecto de investigación, se espera que los materiales didácticos y las actividades de transferencia que surjan del corpus faciliten la AA y enculturación de los futuros traductores, y generen nuevas líneas investigativas para seguir consolidando los vínculos entre la Teoría de Género y la traducción.

## Referencias

- Bazerman, C. (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Oxford University Press.
- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad* (Traductores Basich Peralta, K.; Perales Escudero, M.; Téllez Méndez, B. A. & Vázquez Ahumada, A.).

- Puebla, México: Facultad de Lenguas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN 978-607-487-464-8.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Nueva York: Continuum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2012: 18-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Coelho, L.M.R., & Kasuaki Fujihara, A. (2009). Textual genres on discourse analysis and translation functionalism. En *Proceedings of the 24th International Meeting of the Association of Young Linguists, Barcelona, Spain* (pp. 24–26).
- Ezpeleta Piorno, P. (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera. En *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*.
- Ezpeleta Piorno, P. (2008). El informe técnico. Estudio y definición del género textual. En *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (pp. 429–438). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Devitt, A. J. (2015). Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 44–51.
- Hawking, S. (2016, diciembre 1). This is the most dangerous time for our planet | Stephen Hawking. *The Guardian*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/commentisfree/2016/dec/01/stephen-hawking-dangerous-time-planet-inequality>
- García Izquierdo, I. (Ed.). (2005). El concepto de género. Entre el texto y el contexto. En *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. P. Lang.
- Liendo, P. J., & Massi, M. P. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Elia*, (17), 251-272. <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Massi, M.P. & Liendo, P. J. (2016). Alfabetización Académica y Géneros Discursivos en el Ámbito Universitario. *Escenario Educativo, Revista Transdisciplinaria de Educación*. Vol. 1 N°1, enero-junio 2015, 45-58. ISSN: 2443-4493.
- Montalt Resurrecció, V., Ezpeleta-Piorno, P., & García Izquierdo, I. (2008). The acquisition of translation competence through textual genre.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. & Feak, C. B. (2011). *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

**Estudiantes y docentes en contextos de formación: biografías escolares, narrativas y diarios de reflexión. Un estudio interpretativo en la formación del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.**

Dra. Silvia Branda branda.silvia@gmail.com

Prof. Esp. María Inés Blanc

Universidad Nacional De Mar Del Plata

Argentina

## **Resumen**

La biografía escolar está compuesta por un complejo entramado en el que se entrecruzan las relaciones humanas a nivel personal, familiar, y de la comunidad educativa. En la cotidianeidad de estas relaciones se ponen en juego valores, costumbres, creencias pedagógicas, roles y posicionamientos ante diferentes problemáticas que ejercen un profundo impacto sobre la realidad concreta del aula y, por consiguiente, sobre la construcción de la subjetividad de los actores. En esta línea, nuestro estudio está dirigido a responder interrogantes que hacen a la construcción de la identidad profesional de quienes han transitado por el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata: ¿cómo recuerdan a aquéllos docentes que los han inspirado? ¿En qué tipo de comunidades de aprendizaje se han producido las huellas más profundas y en qué período de su trayectoria biográfica? ¿Cómo esas trazas se manifiestan en el oficio de enseñar?

La presente investigación de corte cualitativo adopta un enfoque interpretativo. Nos proponemos explorar las huellas docentes desde una perspectiva narrativa como camino hacia la recuperación de las memorias de los participantes. Mediante el análisis de las entrevistas en profundidad, entrevistas focales y diarios de reflexión, buscamos la reconstrucción de las experiencias a partir de un proceso reflexivo que resignifique lo sucedido o vivido. De esta manera, los resultados esperados giran en torno al autoanálisis del propio camino de formación y reconstrucción de experiencias significativas con su manifestación en la forma de enseñar.

**Palabras clave:** biografía escolar; huellas docentes; formación del profesorado; proceso reflexivo; buena enseñanza.



## Introducción

Esta investigación se gesta a partir del recorrido realizado por el grupo GIEEC (Grupo en Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ahora miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) asociado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el cual ha trabajado por más de diez años en torno a las buenas prácticas docentes y en busca de docentes memorables. La producción científica del GIEEC se inicia a partir de una perspectiva biográfico-narrativa. En una primera etapa nos centramos en aspectos ligados a la buena enseñanza y sus prácticas para luego abordar consideraciones que recuperan la centralidad de la vida de los profesores memorables y su desarrollo profesional y personal. En los últimos años, hemos construido categorías que se desprenden de los relatos de profesores quienes narran sus experiencias docentes. La buena enseñanza ha sido una de ellas conformando un eje fundamental y fundacional para el trabajo del GIEEC.

Otra perspectiva que el grupo toma al categorizar la buena enseñanza es la de Edith Litwin (1997) quien, mediante el concepto de *configuraciones didácticas*<sup>6</sup> sienta las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destacan “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin 1997: 85), la enseñanza para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación en la clase reflexiva y la dimensión moral de la enseñanza (Litwin, 1997). La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, remite a Philip Jackson (2002) quien ha destacado el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión otorgando al docente un lugar y una voz para expresar sus ideas en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de socialización. De esta manera se llega al concepto que GIEEC ha denominado “huellas de la buena enseñanza”, el cual se refiere a esas marcas profundas en la biografía escolar que dejan los mentores y que subsisten en la actualidad en los profesores universitarios (Porta y Sarasa, 2014) y que en ocasiones viven en la piel del docente abriéndose camino en el aula y fuera de ella.

Desde su gestación el GIEEC se concentró en las buenas prácticas docentes, básicamente marcada por sus biografías, ampliando el marco de búsqueda a través del aporte del enfoque biográfico-narrativo. Esta etapa estuvo marcada por una expansión del contexto de las investigaciones y una proliferación de nuevas categorías generadas desde el grupo: el *viaje/trayecto odiseico*, la *urdimbre intelecto*

---

<sup>6</sup> La investigación que sirvió de base para “Las configuraciones didácticas” de Litwin fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires orientado hacia “la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos” (1997: 13). Esta investigación partió de cuestionarios a estudiantes que indagaban acerca de sus mejores profesores. Posteriormente se realizaron observaciones de clase y se llegaron a caracterizar ocho configuraciones didácticas diferentes, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997: 13). Estas investigaciones fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase.

y afecto, el humor como recurso didáctico, la pasión por la enseñanza y la hospitalidad.

Inicialmente las categorías que surgían a partir de la indagación a estudiantes y profesores confirmaban las expectativas en consonancia con la literatura académica y los sentidos más informalmente construidos a partir de las propias trayectorias profesionales. De esta manera, y con el valioso aporte de la indagación narrativa, salen a la luz el respeto por el alumno, la solvencia disciplinar y la dedicación a la tarea docente. Estos hallazgos, liderados por la buena enseñanza, sobre todo en la formación de formadores, marcan un importante vuelco hacia la comprensión de nuevos aspectos, en ocasiones excluidos de la formación docente, especialmente en términos de emoción y afecto. La elección metodológica ha sido fundamental en todo este proceso, naciendo así una *comunidad narrativa* en GIEEC en la que los marcos epistemológicos y conceptuales se imbrican con la investigación social contemporánea.

En los últimos dos años, y a partir del nacimiento del grupo *Huellas*, inserto en el Centro de Investigación Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, hemos delimitado nuestra búsqueda de buenas prácticas docentes trabajando intensamente con las biografías escolares de estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés desde dos investigaciones centrales: *Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Proyecto 2016/17) y *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas pre- profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Tesis Doctoral concluida para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNRL, Dra. Silvia Branda). Estas dos investigaciones nos brindaron aportes metodológicos y al campo disciplinar que servirán de andamiaje para la investigación que aquí presentamos.

## **Hallazgos**

En nuestro proyecto anterior, *Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, realizamos en diciembre del año 2016 entrevistas en profundidad a cuatro profesores noveles quienes contaban con un máximo de tres años de graduación. En ese momento interpretamos la docencia como una profesión indivisible del mundo afectivo y de la coyuntura macro-social. Diseñamos así una entrevista teniendo en cuenta cuatro dimensiones posibles de estudio: la afectiva, la profesional, la institucional y la de los acontecimientos macro sociales. Luego ya en 2017 realizamos una Grupo Focal con las entrevistadas, con el objetivo de profundizar en algunas de las dimensiones que surgieron de las entrevistas.

A partir del análisis de las biografías escolares y profesionales que asoman desde los instrumentos aplicados, pudimos observar una serie de experiencias de vida, expectativas y emociones y fuimos develando trazas o señales que, personas del

entorno de nuestras entrevistadas, especialmente sus docentes, dejaron tan marcadas, que hoy, se ven representadas en sus perfiles profesionales. El entramado de los datos obtenidos en el trabajo de campo fue analizado a la luz de marcos teóricos y de allí emergieron hallazgos que permitieron abordar las dimensiones planteadas en el inicio.

Las protagonistas de nuestra investigación fueron cuatro profesoras de inglés que compartían el hecho de haberse recibido hacía muy poco tiempo. Cada una con una diferente historia de vida, distintas edades y distintos proyectos. Las presentaremos con los nombres con los que expresamente quisieron que se las diera a conocer en la investigación:

- Florencia, carrera iniciada hacía más de 20 años, con muchos altibajos entre el abandono y la continuidad de la misma, trabajando hace más de 15 años y madre de tres hijos. Al momento de la entrevista Flor llevaba 2 años como graduada.
- Lourdes, a quien la carrera le llevó 8 años, con compromisos e intereses que además de lo académico se relacionan con la participación en Centro de Estudiantes y Gestión Universitaria. Al momento de la entrevista ya llevaba 2 años como docente.
- Cecilia de 26 años de edad, graduada a los 23 años y al momento de la entrevista focal llevaba 2 años ejerciendo la docencia
- Eliana, 25 años de edad, graduada a los 22 años y al momento de la entrevista focal llevaba 2 años ejerciendo la docencia.

Como dijimos previamente con ellas realizamos cuatro entrevistas individuales en profundidad, semi – estructuradas y un grupo focal. Hoy vamos a centrar nuestro trabajo en presentar hallazgos de dos de las dimensiones mencionadas, la *profesional*, en la entrevista de Lourdes que nos permitirá conectar con la línea teórica del docente como artesano y la *afectiva*, en la entrevista de Florencia, que nos dejará encontrar y fortalecer la mirada enriquecedora de la empatía como estrategia de abordaje en el aula.

Hemos hecho esta selección ya que entendemos que la enseñanza es una práctica que no se puede limitar sólo a entender las habilidades metodológicas de los profesores, sino que hay que definirla en base a las intenciones por educar y a los propósitos morales que esto conlleva (Fenstermacher 1989). Además, cuando las prácticas de algunos docentes se interpretan desde sus propias biografías el escenario que aparece cobra nuevos sentidos porque surgen categorías de análisis que adquieren un nuevo valor develando situaciones concretas de la vida escolar de quienes la transitaron. (Branda y Muñoz 2017).

Ya interpretando las biografías, a partir de las entrevistas encontramos que, Lourdes en contraposición a un modelo docente estricto y de algún modo opresor de una de sus docentes de primaria elige, huyendo de la experiencia vivida, no resta libertad a sus alumnos promoviendo la socialización dentro y fuera del aula. Adapta sus clases favoreciendo el desarrollo de las individualidades y fortaleciendo la armonía grupal. Prepara sus clases desde una flexibilidad que supone dar también lugar a las



propuestas de sus estudiantes para el desarrollo de habilidades de pensamiento autónomo e intuitivo a la vez que reflexivo y analítico.

En las propias palabras de Lourdes

*Intento desestructurar un poco porque.... me aburro yo, se aburren, ellos ya vienen aburridos desde su casa, entonces intento, si ellos dicen, no sé “hoy podríamos” y si me da el marco para hacerlo, si ellos proponen algo, veo cómo lo puedo meter....*

*¡Claro es difícil eh! Es muy divertido. Y ellos toman un rol activo en la clase.... Y eligen algo que a ellos les gusta. Yo superviso, la canción, la actividad, el video....*

Esta dinámica de sus clases, compatible con la buena enseñanza, denota una característica artesanal en ciertas conductas y actitudes de los estudiantes que con entusiasmo participan estimulados por una motivación intrínseca y extrínseca en la que interviene Lourdes como docente mediadora. En palabras de Sennet (2008) “volver una y otra vez a la acción permite la autocrítica”, el *artesano* al que hace referencia el autor, mantiene diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento. Ese diálogo se transforma en hábitos que median entre el descubrimiento de problemas y su solución. Así Lourdes busca alternativas para la enseñanza del inglés, para la enseñanza de valores, para el compromiso social.

El siguiente caso que queremos comentar es el de Florencia, quien ha tenido una maestra en su vida escolar primaria que se volvió un referente de lo que ella quería ser como profesional de la docencia. Dice Ken Bain (2007) que los grandes docentes aparecen y pasan por la vida de los estudiantes y sólo unos pocos consiguen incidir en el vasto arte de la enseñanza. Por ello consideramos que es necesario observar y analizar las características de los que han marcado y dejado huellas para luego poder ver la forma en que han influido en el desempeño profesional de quienes fueron sus alumnos (Blanc, Brusadelli 2017).

Florencia habla de su modelo de docente como divertida y graciosa haciendo que a todos les gustara investigar, entretenida y buena en el diálogo, que incorporaba comentarios y experiencias de su propia vida en la dinámica del aula, haciéndola cercana y contenedora a la vez que motivadora.

Bain (citado en Blanc y Brusadelli 2017) manifiesta que “[los profesores muy efectivos] a menudo se muestran abiertos con los estudiantes y puede que, de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores y animen a sus estudiantes a ser reflexivos...”

Por otro lado Freire (2004) nos habla de hombres, mujeres y niños como seres históricos y sociales atravesados por la ética al momento de comparar y valorar, escoger o intervenir y vemos que Florencia percibe a su maestra como un modelo de perfección en esa relación docente - alumna que quiere hacer parte de su vida y su tarea profesional en la enseñanza.

En palabras de Florencia:

*....me parece que la llegada al alumno va por otro lado eh, por una cosa más empática, sobre todo hoy en día, que tenés tantas cosas en los chicos...hay mucho conflicto familiar... si vos tenés un chico triste, ese chico no va a aprender nunca nada.*

Un nene que creía que no podía, que nada le iba a salir. Y poder sacarlo de eso..... y que se sientan valorizados y que valen, y que lo que le pasa a él, a la edad que le pasa, y con los conflictos que tiene, le pasa al resto también. Ya sé, viste que giro siempre sobre lo mismo.

A medida que la entrevista avanza se va reafirmando esta necesidad recurrente de la escucha atenta en su manifestación afectiva hacia un niño (estudiante) con necesidades emocionales, y a ella apareciendo como una docente tratando de comprenderlo desde un lugar diferente. Rompe con la escuela vista tradicionalmente como el dominio de lo cognitivo. Respecto de su accionar, siente que su trabajo no responde a un marco teórico pedagógico, pero nutre toda su práctica desde este muy solvente marco reflexivo que se presenta sostenido desde una perspectiva emocional. Es aquí donde se refleja la coherencia entre el discurso y la acción como plantea Freire, que en el caso de Florencia son totalmente coherentes con la manera en ella interpreta las posibilidades de aprender de sus estudiantes.

### **Hacia dónde vamos**

Esta investigación busca dar continuidad a la realizada con el grupo *Huellas* durante el período 2016-2017 cuyos hallazgos han sido presentados de manera parcial en el apartado precedente y surge de la necesidad de indagar más profundamente en algunas categorías conceptuales que se desprenden de las entrevistas en profundidad y de los grupos focales realizados con docentes noveles del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Adoptamos una perspectiva de análisis biográfico-narrativa que nos llevará a una indagación más profunda en los relatos de los participantes acerca de su formación, en sus auto-biografías, historias y ciclos de vida haciendo un especial hincapié en los procesos de reflexión producidos a partir de las entrevistas realizadas. Nuestro objetivo principal es: *interpretar mediante el análisis de las biografías escolares de alumnos y docentes del profesorado, las percepciones, apreciaciones y representaciones que dejaron una traza en sus vidas, rastreando cómo éstas se hacen evidentes en sus propias prácticas.*

### **Métodos y técnicas a emplear**

Nuestro objetivo de estudio y la manera de interpelarlo nos permite comprender un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales. En este sentido, examinamos esa urdimbre que se va tejiendo entre la dimensión personal y la profesional del docente. Para ello realizamos una

investigación de corte *cualitativo* con un *enfoque interpretativo* (Erickson, 1997), entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular (Taylor y Bogdan, 2000), es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría relevada. El *enfoque interpretativo* sostiene que la realidad social no es permanente y estable, sino que es cambiante y está en proceso de constante construcción a partir de elementos objetivos y subjetivos. Analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado. Su análisis e interpretación se induce y promueve en el escenario de actividad que nos proporciona la experiencia de la que extraemos la información.

Adoptamos una *perspectiva narrativa*. Desde que la investigación en educación sufrió su giro narrativo (Matti Hyvärinen, 2010), se han comenzado a estudiar las vidas de los docentes y estudiantes en las cuales importa el conocimiento del pasado y no *sobre éste* (Bruner, 1991). El material textual constituye aquí una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La conexión entre narrativas biográficas de futuros profesores ya en sus últimos años de su carrera de grado, los profesores graduados y el contexto sociocultural e institucional en el que se inscriben, tiene la pretensión de hacer posible que lo individual se torne colectivo.

Como ya hemos mencionado, la perspectiva narrativa se caracteriza por ser una forma de construir la realidad y el instrumento central para esta construcción es la entrevista (Bolívar Boitia, 2002). Esas construcciones narrativas realizadas por los mismos alumnos residentes nos revelarán que es posible ver ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión. Concretaremos la investigación con el uso de entrevistas biográficas y focales como también con observación de documentos, en esta oportunidad, con diarios de reflexión.

Los diarios son una importante fuente de información en la indagación narrativa, y pueden ser escritos por los participantes, los investigadores o ambos, con similares o diferentes propósitos. Son herramientas beneficiosas para los que los escriben ya que permiten reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y el impacto que éste ha tenido en su práctica docente.

Pediremos a los participantes de esta investigación que escriban un diario reflexivo con respecto a su experiencia al relatar su biografía escolar, tanto en la entrevista en profundidad como en la focal. Buscamos que puedan explicitar sus sentimientos y el recorrido personal al haber puesto en palabras sentimientos y acciones intuitivas.

Marta Souto nos dice que

*...bucear en el pasado las motivaciones, las marcas, las huellas que otros trazaron y que se inscribieron en mí, dejando el interés profundo por la formación, su estudio y sus prácticas; romper el silencio de la página en blanco para, contando mi historia, invitar a los lectores a que escriban la suya. A que indaguen en ella... (Souto 2016: 25)*

La autora considera que no son las instituciones las que forman a los sujetos docentes, porque en realidad el sujeto se construye a partir de situaciones, dispositivos y proyectos que permiten esa formación en la medida de la participación del sujeto docente. Es esa escritura reflexiva la que va iluminando el descubrimiento del propio devenir.

En otro sentido habla de este enfoque clínico como una mirada ética ya que implica “una forma de honestidad hacia el lector en un acto comprometido desde mi misma, con la profundidad que el momento actual me permite (pp 25). Ella habla así, manifestando la subjetividad de sus palabras, por cómo ciertas situaciones de vida van marcando el devenir profesional, dice: “... escribir es abrir un camino en el recordar, revivir, y a la vez volver, para pensar y construir desde otro lado”... (Souto 2016: pp 25).

De esta manera analizaremos los diarios reflexivos de nuestras entrevistadas, buscando, como dice la autora aquellas referencias sobre su vida y profesión que nos permitan comprender los caminos tomados por su formación y los matices de su trabajo profesional.

## **Reflexiones finales**

La investigación sobre la enseñanza ha contribuido a mejorarla y puede continuar haciéndolo; no sólo profundiza en nuestra comprensión de este fenómeno, sino que aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales. El aporte de los resultados del presente proyecto está íntimamente relacionado con el desarrollo profesional del profesorado en la universidad. Se discutirán y resignificarán categorías centrales del proyecto 2016/17 sobre las que se apoya la formación docente buscando ubicarla en una posición crítica frente a sus experiencias formativas. Las futuras contribuciones se verán favorecidas si los investigadores afrontan su trabajo con una buena información tanto por las concepciones epistemológicas subyacentes propias de cada disciplina, como también por las percepciones y representaciones que dejaron su traza y se manifiestan presentes en sus prácticas. De esta manera, esta investigación cobra un valor importante en la construcción del perfil profesional de los profesores de inglés.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación”. En Winerman, C. y M. Divirgilio (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Buenos Aires: FCE
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Blanc, M y Brusadelli, M (2017) El rol profesional interpelado por la dimensión afectiva. Huellas que definen. En: *II Fábrica de Ideas*. 7, 8 y 9 de septiembre 2017. Facultad de Humanidades. UNMdP

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1999) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Branda, S. y Muñoz, N. (2017) Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal, en *Revista Práxis Educativa*, Vol. 21, Nro. 2 mayo-agosto 2017, La Pampa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calvet, M y L. Pastor (2008) "Huellas de las prácticas docentes de la escuela media". En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía ,Año X • Nº 5
- Chevallard, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Hyvärinen, M. (2010). Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing*, 7 (1): 69-82.  
Recuperado de:  
<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Revisiting%20the%20Narrative%20turns.pdf> (30/07/2016).
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires: Anorrortu.
- Litwin, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo," en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L y C. Sarasa (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), enero-abril. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL6.pdf>
- Sennet, R (2008) *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens
- Taylor, S.J.; y R. Bogdan. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis

## Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias de lectura en estudiantes universitarios de la ciudad de Montería

Lida Mercedes Pinto Doria [lida.pinto@upb.edu.co](mailto:lida.pinto@upb.edu.co)  
María Guadalupe García Castañeda [maria.garciac@upb.edu.co](mailto:maria.garciac@upb.edu.co)  
Dalis Del Carmen Vergara Guerra [dalis.vergara@upb.edu.co](mailto:dalis.vergara@upb.edu.co)  
Dayan Ariadna Guzmán Bejarano [dayan.guzmanb@upb.edu.co](mailto:dayan.guzmanb@upb.edu.co)  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Montería, Colombia

### Resumen

Este proyecto de investigación surge como respuesta a la problemática del bajo nivel en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer semestre de la UPB Montería, evidenciado en el promedio obtenido en las diferentes habilidades que conforman este tipo de pensamiento relacionado con la lectura crítica, según prueba diagnóstica aplicada a los discentes (47.85 %) acorde con la escala de valoración nacional, dada por Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 1290 de 2009.

Las habilidades evaluadas fueron el análisis, la interpretación, la explicación, la inferencia-comprensión, la evaluación-reflexión y la autorregulación. Con esta investigación se busca implementar estrategias que desarrollen las habilidades del pensamiento crítico en los discentes, y de esta manera puedan construir conceptos y categorías propias de las diferentes áreas con el fin de mejorar los resultados obtenidos a nivel nacional en las pruebas externas e internas. Las teorías que sustentan la propuesta giran en torno a los aportes de John Dewey y Peter Facione, entre otros, quienes reconocen la relevancia del pensamiento crítico para el desempeño eficiente de un estudiante a nivel universitario.

La ruta metodológica seleccionada fue el enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo y el método implementado es la investigación acción-participación, que busca interpretar y comprender el contexto y a la vez proponer alternativas encaminadas a la transformación del currículo. Los instrumentos utilizados, para la recolección de datos fueron la prueba diagnóstica y la entrevista semiestructurada. El análisis de contenido y el multivariante fueron usados para la interpretación de la información. Como propuesta de intervención atendiendo al método IAP, se aplicó una estrategia pedagógica basada en la escala de habilidades del pensamiento crítico (Facione, 2007,4). Los resultados mostraron que el desarrollo del pensamiento crítico en la población objeto de estudio se fortaleció, evidenciándose en el desempeño de los estudiantes en los diferentes cursos que hacen parte de su programa académico.

Palabras clave: pensamiento, crítico, habilidades, lectura crítica.

## **Introducción**

El estudio abordado nace como una preocupación manifiesta del grupo investigador ante el bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que ingresan a la educación superior. Esto se ha evidenciado en las dificultades que presentan para el manejo de habilidades de pensamiento: análisis, la interpretación, la explicación, la inferencia-comprensión, la evaluación- reflexión y la autorregulación., puesto que actúan desde una concepción pasiva, reflejando poco conocimiento de su entorno, lo cual es un indicio de su bajo nivel de capacidad crítica. Por otro lado, se observa que en el contexto académico, específicamente desde el aula, no se propicia el desarrollo del pensamiento crítico, competencia que la sociedad actual exige.

Se aplicaron dos instrumentos: una prueba diagnóstica y una entrevista semiestructurada, cuyos resultados llevaron a concluir que los estudiantes de nuevo ingreso en UPB Montería 2018 en los programas de Derecho y Psicología llegaron con un nivel bajo en el manejo de las habilidades del pensamiento crítico (promedio 47.85.%) acorde con la Escala de valoración nacional, dada por Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 del año 2009. En esta prueba la habilidad del pensamiento crítico con valor más alto fue la de interpretación, con relación a las demás, cuyas características y nivel de dificultad son menores, razón por la cual obtuvieron mejor promedio. Las demás requieren de procesos cognitivos más exigentes lo que generó unos resultados por debajo de la media nacional.

El fundamento teórico que ha sido tomado como eje de esta investigación corresponde a las habilidades del pensamiento crítico presentadas por (Facione, 2007,4). (Ver Tabla N° 1), las cuales son descritas por este autor como competencias esenciales en la formación de estudiantes universitarios.

### **Habilidades del pensamiento crítico, expuestas por Facione (2007,4).**

Este autor enfatiza la relevancia de utilizar y practicar el pensamiento crítico en diferentes contextos diariamente: en la vida personal, en nuestro aprendizaje, en los procesos de aprendizaje, en el ámbito laboral y en las actividades desarrolladas por y con la comunidad. Este autor asevera que existen habilidades cognitivas y disposiciones que son importantes para desarrollar el pensamiento crítico como las mencionadas a continuación:

- La interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación son consideradas habilidades cognitivas.
- En relación con las disposiciones se puede decir que las personas que son inquisitivas, juiciosas, sistemáticas, buscadoras de la verdad, de mente abierta y

que confían en su razonamiento podrán muy seguramente resolver las situaciones problemáticas que se les presenten a nivel personal y en el contexto en el que viven. Por tanto, el pensamiento crítico les permite enfocar y solucionar las situaciones desde una perspectiva diferente.

En este sentido (John Dewey, 2007) plantea que “La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo, no la observación y el pensamiento dirigidos a una conclusión aceptable.” Este autor fue el primero en hablar sobre pensamiento reflexivo asimilado hoy como pensamiento crítico, para el cual como condición básica se requiere del desarrollo de la lectura crítica. Para (Cassany, 2003) la lectura crítica es un tipo complejo de lectura, uno que exige los niveles de comprensión más altos. Este autor sugiere que el individuo debe desarrollar los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone explorar en la teoría y en la práctica el pensamiento crítico en la población seleccionada para esta investigación para aplicar estrategias que permitan su desarrollo en el aula de clases de los cursos que deben ver estos jóvenes en sus programas de estudio, de tal forma que los estudiantes puedan presentar una visión real y crítica de la realidad en la cual están inmerso en este sentido, la pregunta de investigación formulada fue la siguiente:

¿Cómo fortalecer el nivel del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que ingresan al primer semestre de los programas de Derecho y Psicología de la UPB Montería a través de estrategias lectoras?

Para la ejecución de esta investigación, se estructuró el estudio y se estableció como objetivo general fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de nuevo ingreso a una institución de educación superior de Montería mediante la aplicación de estrategias de lectura.

### **Método**

Para desarrollar esta investigación se empleó el enfoque mixto, (cualitativo y cuantitativo), debido a que el proceso que se implementó, en donde se resalta inicialmente el planteamiento del problema y las acciones aplicadas, se ajusta a las necesidades, al contexto, circunstancias y recursos de la población objeto de investigación. Un factor adicional que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Estos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. Por ejemplo, una organización, como en este caso una universidad (Hernández Sampieri, 2014, 536). En este sentido se busca explicar la realidad que subyace a la acción y al mismo tiempo se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales e incorporando procesos participativos, para que actores educativos reflexionen y fortalezcan el pensamiento crítico a través de la práctica eficiente de la lectura y la escritura.



Se seleccionó el método descriptivo porque se refiere al estudio de una población puntualmente localizada, como el caso de los estudiantes matriculados académicamente en una Institución de Educación Superior, la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables (Van Dalen y Meyer, 1981).

La población de esta investigación son jóvenes que asistieron regularmente a clase en los Programas de Derecho y Psicología, en el primer semestre de 2018, un total de 68 estudiantes y la muestra, correspondiente al 25 % fue de 17 estudiantes: 10 hombres y 7 mujeres, con un rango de edad de 15 a 20 años de Lengua y Cultura.

El procedimiento aplicado para seleccionar la muestra fue el probabilístico. De acuerdo con (Hernández Sampieri, 2014) en las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. Como técnica para la recolección de información se empleó una escala de observación de las habilidades del pensamiento crítico asociada a la lectura y escritura (ver tabla 1), la cual se fundamentó en los resultados obtenidos en una prueba diagnóstica mediada por las Tic y en una entrevista semiestructurada. Esta última se define como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a una situación particular (Bonilla y Rodríguez, 1997).

El diseño se aplicó en cuatro fases que se desarrollaron en forma secuencial: a) análisis del desempeño de los estudiantes frente a la lectura y escritura de textos a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica que registra los niveles de lectura crítica y de escritura académica y de una entrevista semiestructurada; b) aplicación de la escala de observación del manejo de habilidades del pensamiento crítico, según Facione; c) diseño e implementación de cinco estrategias pedagógicas partiendo de diferentes tipologías textuales y de los intereses de los estudiantes, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes universitarios; d) análisis de resultados y valoración de las estrategias aplicando los análisis bivalente y multivalente.

Para el análisis de datos se utilizó la prueba t de Student o prueba de ANOVA con el propósito de hacer la comparación de medias. En el estudio de las asociaciones entre variables cuantitativas se utilizó la correlación lineal (coeficiente de correlación lineal de Pearson (r), coeficiente (B) y p-valor). Para el manejo y análisis de los datos (entrevista semiestructurada) se empleó la técnica del análisis de contenido definida por (Bardin, 1996) como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de

conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

En este estudio se tomó como unidad de análisis una unidad sintáctica, palabras, basadas en categorías emergentes, que fueron determinadas de acuerdo con las habilidades de pensamiento crítico de (Facione, 2007), para lo cual se utilizaron matrices que contenían el corpus de cada una de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Luego esta agrupación de palabras se consolidó como el análisis de contenido.

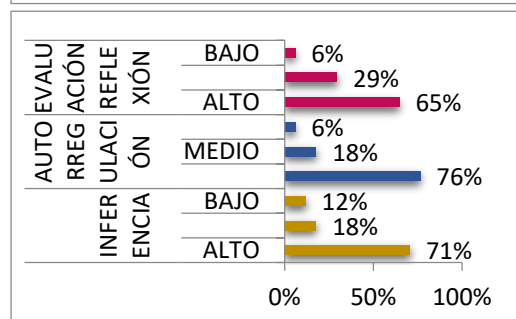
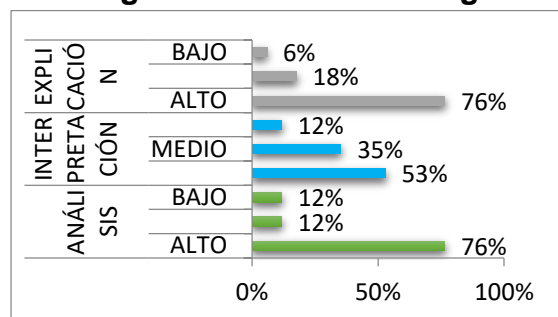
## Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, después de aplicar las estrategias diseñadas con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en la población seleccionada.

Para ello se utilizaron tres niveles de desempeño definidos por el grupo investigador, atendiendo a políticas de evaluación educativa a nivel nacional: **Alto**: puntajes entre 4.0 y 5.0 ; **medio** puntajes entre 2.0 y 3.99 y **bajo** puntajes entre 1.0 y 1.99.

La primera estrategia consistió en la lectura y reflexión de una infografía de carácter político, en la cual los estudiantes resolvieron preguntas que apuntaban a las habilidades del pensamiento crítico, expuestas por (Facione,2007).

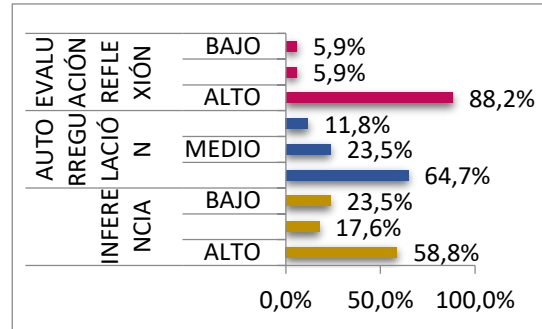
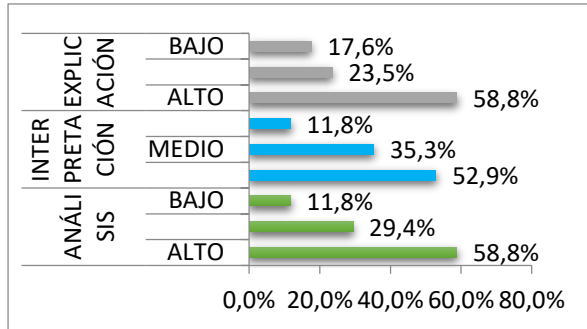
### Estrategia 1. Taller sobre Infografía



**Gráfico 1. Resultados estrategia 1. Gráfico 2. Resultados estrategia 1.**

Los resultados descritos en los gráficos 1 y 2 muestran que prevalece el desempeño alto en las diferentes habilidades, esto quiere decir que ante textos multimodales como en el caso de las infografías, sobre un tema político se despertó un alto interés en los estudiantes, evidenciando porcentajes por encima de la media en su nivel de lectura crítica. Los demás resultados están por encima de la media.

## Estrategia 2 Taller sobre Textos Especializados

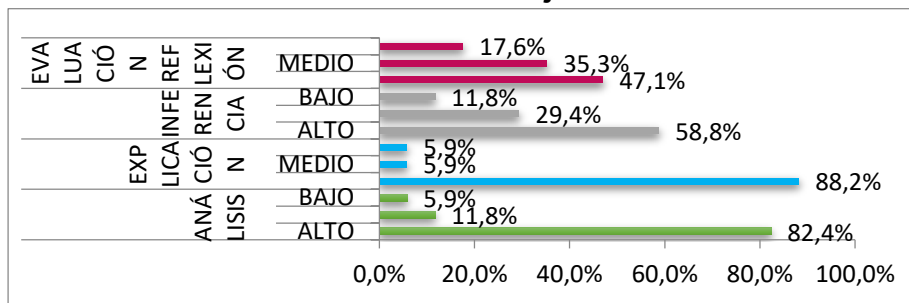


**Gráfico 3. Resultados estrategia 2.**

**Gráfico 4. Resultados estrategia 2.**

En los gráficos 3 y 4 se puede observar que en esta actividad el resultado estuvo por encima de la media, resaltándose la habilidad de evaluación y reflexión, en la que los estudiantes se ubicaron en el nivel alto. Los demás resultados estuvieron por encima de la media.

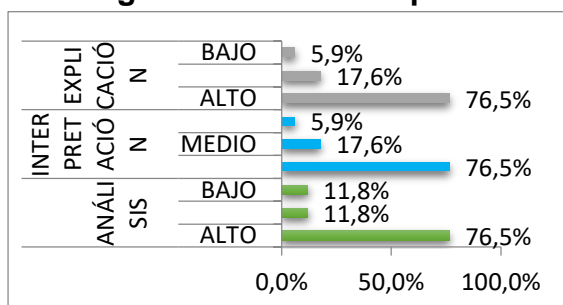
## Estrategia 3 Situaciones Problemáticas: Acertijo



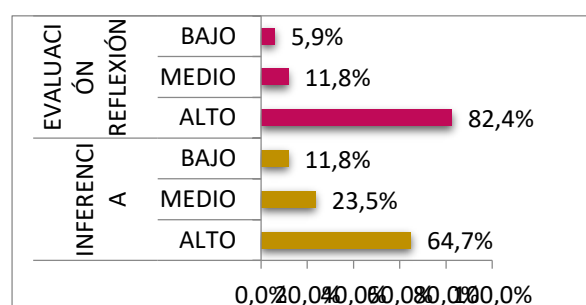
**Gráfico 5. Resultados estrategia 3.**

En esta actividad los estudiantes debían poner en juego sus habilidades lógicas para resolver acertijos en forma acertada en este sentido, los resultados muestran mayor desarrollo de las habilidades de análisis y explicación. Se observa que en la habilidad de evaluación y reflexión el promedio estuvo por debajo de la media. (Ver gráfico 5).

## Estrategia 4: Artículo de Opinión.



**Gráfico 6. Resultados estrategia 4 estrategia 4.**



**Gráfico 7. Resultados estrategia 4.**

En el desarrollo de esta actividad se evidenció un mayor desempeño de los estudiantes en la habilidad de evaluación y reflexión, aunque se destaca el promedio obtenido en las habilidades de análisis, interpretación y explicación. (Ver gráficos 6 y 7).

### Estrategia 5: Análisis del Video “Historia de un Letrero.”

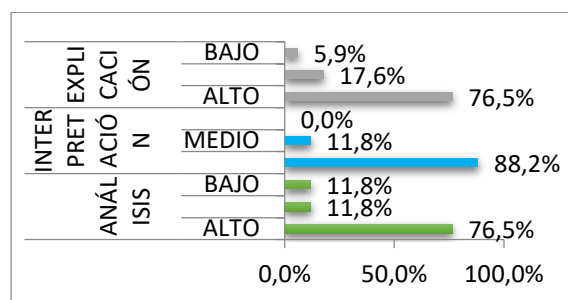


Gráfico 8. Resultados estrategia 5

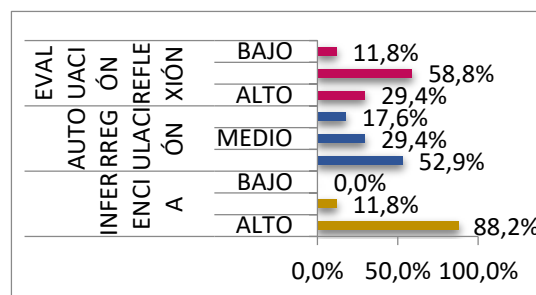


Gráfico 9. Resultados estrategia 5.

Como resultado de esta actividad se pudo determinar un mayor desempeño en las habilidades de interpretación e inferencia, lo cual indica que frente a textos audiovisuales los estudiantes manejan un mayor grado de motivación, el cual fue evidenciado también en las habilidades de análisis y explicación, aunque en un menor porcentaje.

Matriz de Correlación			
EXPLICACIÓN	Correlación de Pearson	1	0,814
	Valor p		0
INFERENCIA	Correlación de Pearson	0,814	1
	Valor p	0	
EVALUACIÓN	Correlación de Pearson	1	0,671
	Valor p		0
ANÁLISIS	Correlación de Pearson	0,671	1
	Valor p	0	

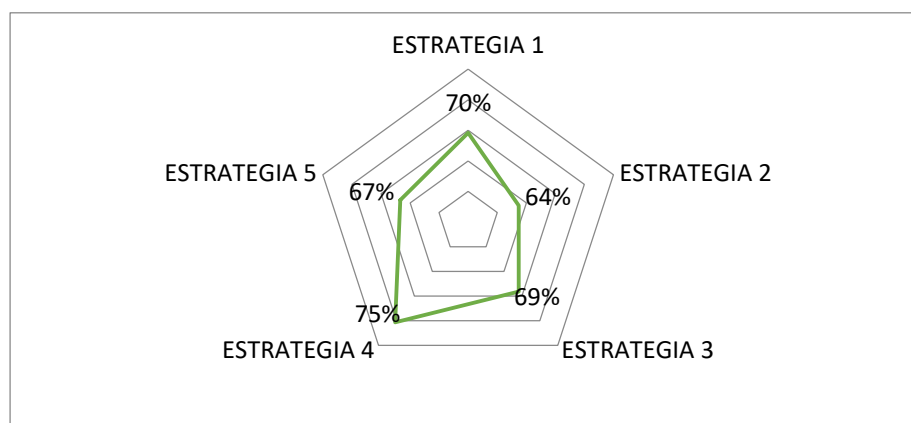
Tabla 3. Matriz de correlación

En la tabla 3 se puede observar el análisis multivariante que se realizó entre las habilidades explicación e inferencia, evaluación y análisis, las cuales tienen una alta correspondencia (correlación positiva), ya que sus coeficientes de correlación respectivamente son 0,814 y 0,671 (valores entre -1 y 1).

### Discusión

De acuerdo con la teoría del desarrollo del pensamiento crítico, se asume este como el resultado de la interacción de habilidades cognitivas que constituyen la base para pensar con lógica y emitir juicios de valor confiable. En los resultados anteriores se evidencia que las habilidades para elaborar análisis, interpretaciones, inferencias, explicaciones y para autorregular, reflexionar, y evaluar situaciones concretas se pueden fortalecer a través de estrategias lectoras como las que se aplicaron en esta investigación, privilegiándose la lectura de artículos de opinión, ya que esta fue la actividad que mostró mejor desempeño por parte de los estudiantes (75%), obteniendo el promedio más alto en cuanto a las habilidades del pensamiento crítico, lo cual va en relación con la concepción de que el artículo de opinión es analítico, interpretativo, orientador y valorativo permitiendo entrar en el terreno de la opinión personal y la interpretación, muchas veces subjetiva de las realidades (López, 2002).

Esto lleva a validar este tipo de texto como una herramienta efectiva en la formación de un lector crítico, puesto que le permite estar informado y actualizado sobre temas de la realidad nacional e internacional; igualmente le permite construir su visión de mundo y a tomar una posición frente a los hechos y situaciones que debe afrontar en el contexto en que participa, formándolo como un sujeto analítico, crítico y participativo. Este tipo de texto actualmente ocupa un papel relevante, sobre todo en el ámbito político. Por ello se escogió una infografía o texto multimodal sobre el proceso de paz en Colombia, atendiendo a que es un tema que ha generado controversia en la actualidad. La gráfica 10 demuestra lo anteriormente afirmado.



**Gráfica 10. Porcentajes obtenidos con la aplicación de las cinco estrategias**

Por otro lado la estrategia en donde se observó menor desempeño fue la de los textos especializados. Por esto se deduce que es fundamental incrementar (desde los diferentes cursos que se ofrecen en cada semestre de la Universidad Pontificia Bolivariana la lectura y escritura de textos especializados en diferentes áreas sean o no afines con el programa de estudio.

Luego de estudiar los resultados en los programas de Derecho y Psicología, se identificó que la habilidad de pensamiento crítico cuyo promedio estuvo por debajo de la media es decir, que tiene más alto grado de necesidad de trabajo, es la de autorregulación, debido a que se debe hacer un proceso metacognitivo, en lo cual

los estudiantes aún tienen dificultades. Sin embargo, dentro de este contexto se puede resaltar de acuerdo con el planteamiento de (Lipman ,1995), que ninguna habilidad cognitiva es por sí misma, mejor que otra, es el contexto la que lo determina. Por ello se propone incentivar desde cada uno de los cursos que ven los estudiantes en estos dos programas, la construcción activa del conocimiento aplicando el conjunto de estrategias didácticas, basadas en la práctica eficiente de la lectura que se proponen desde esta investigación.

En cuanto al análisis multivariante se puede afirmar que es confiable debido a que los valores (p) para correlacionar explicación con inferencia y evaluación con análisis son menores que el nivel de significancia del 5%, lo que indica que los coeficientes de correlación son significativos con una confianza del 95%. El estudio motiva a pensar que el docente y la Universidad deben ser conscientes de lo que los estudiantes requieren para fortalecer cada una de estas habilidades desde la lectura de diferentes tipos de textos que se emplean en el desarrollo de cada uno de los cursos que hacen parte del pensum de los diferentes programas.

## **Bibliografía**

- Bardin, Laurence. *Análisis de contenido*. Akal, 1996. 2ª e.
- Bonilla, Elssy, Rodríguez, Penélope. *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Norma, 1997.
- Cassany, Daniel. "Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones". *Tarbiya Revista de Investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32), 13–32. Barcelona, España: 2003.
- Dewey, Jhon. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Facione, Peter. *Pensamiento crítico. ¿Qué es y porque es importante?* California: Editorial Insight Assessment, 2007.
- Hernández, Sampieri. Roberto, Fernández. & Carlos, Baptista. *Metodología de la investigación*. México D.C: McGrawHill. 2014.
- Lipman, Matthew. (1988), "Critical thinking - What can it be?", en *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 1, pp. 38-43.
- López, Rafael., Begoña, Sobrino. *Los géneros de opinión. La prensa en el aula*. España: Cisspraxis, 2002.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1290*. Bogotá, 2009.
- Van Dalen, Deobold B; Meyer, William. *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

## **Análisis discursivo de algunas voces y memorias de mujeres durante la guerra en Colombia.**

Giseth Alexandra López López  
[alexa\\_89es@hotmail.com](mailto:alexa_89es@hotmail.com)  
Gimnasio Moderno Santa Sofía  
UPTC de Tunja  
Tunja, Colombia

### **Resumen**

Colombia está viviendo lo que algunos académicos y el gobierno denominan el “post-conflicto”. En ese sentido, como docente de Idiomas Modernos me inquieta entender y escuchar de manera profunda las experiencias de las mujeres que han vivido el conflicto armado para poner en perspectiva mi papel como mujer, maestra, y ser político. Desde este lugar de enunciación cada ser humano se posiciona para sentir en su carne un conflicto que muchas veces no le ha tocado de manera directa. Este artículo de investigación da cuenta del análisis que se hizo al capítulo 4, numeral 4.1.3 del documento intitulado *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad* elaborado por el Centro de Memoria Histórica, que recapitula y nombra la violencia en Colombia contada desde las mujeres. Mediante el análisis crítico discursivo de algunos fragmentos de voces de mujeres que rememoran sobre la discriminación, el duelo no vivido, el ser víctimas de violaciones y otro tipo de vejámenes, se establecerán análisis de macroestructuras, coherencia, tipo textual, entonación y otros factores discursivos propuestos por Teún Van Dijk. Análisis que permitirá ver el impacto de las élites sobre el cómo se informa un suceso que fue y sigue siendo motivo de diálogo y consensos como es la violencia. Uno de los hallazgos indica que hay una predominancia, a pesar del dolor, de seguir minimizando, re victimizando y silenciando a las mujeres, pues la mujer es cohabitada por un hombre, y no viceversa. Una mujer que sí falta en un hogar este puede desaparecer por causa de orfandad. En esta presentación se pretende brindar un espacio a voces que frecuentemente no son escuchadas en la academia, para decir que deben ser contadas por y para nuestros conciudadanos en orden de guardar las memorias como valor más que histórico: humano.

**Palabras claves:** Violencia en Colombia, Género, identidad, mujer objeto, mujer trofeo.

## Introducción

La visión de la mujer como el espejo del desarraigo y el abandono estatal, símbolo de guerras ganadas, a través de su desvirgación, objeto hipersexualizado que se ha constituido el ser mujer para los machos, *y no para la mujer misma* **Fuente especificada no válida.** p. 77. La lucha ganada sobre los territorios al maltratar y tomar como trofeos las vidas de las mujeres, pues el macho, “la mayoría, impone su ley a la minoría o la persigue” **Fuente especificada no válida.** p. 5. La mujer dentro de las sociedades occidentales ha sido considerada como la sombra del hombre. En Colombia, no ha sido diferente, la mujer es a razón del hombre y no viceversa, y por esto, se perpetúan las acciones de violencia en contra de la mujer.

El análisis discursivo se hace con base en el capítulo 4 del documento ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad, documento elaborado por el Centro de Memoria Histórica, en su numeral 4.3 intitulado “*Los daños e impactos vistos según el género y la edad*” en el numeral 4.3.1 “*Las cuidadoras, las aglutinadoras. Los daños e impactos sobre las mujeres*” p.304. Fragmentos de texto que permiten observar los discursos de un narrador omnisciente que cuenta la invisibilización de la mujer. Este artículo es valioso, en cuanto que, el discurso en el que se desarrolla permite tomar partido y asumir una postura en orden de formar identidad dentro de las comunidades, a su vez, orienta a maestros y estudiantes críticos – políticos, que reflexionan en lo ocurrido en el conflicto colombiano de los últimos 50 años. Es así que el discurso es una manera de denunciar lo que a diario se vive bajo el poder. Estas son las cifras mostradas por BASYA YA...

*“según reportes de organismos nacionales e internacionales, las mujeres han sido víctimas de múltiples, atroces y sistemáticos crímenes del conflicto armado. Las cifras del RUV al 31 de marzo del 2013 registran que entre 1985 y el 2012, 2.420.887 mujeres han sido víctimas de desplazamiento forzado, 1.431 de violencia sexual, 2.601 de desaparición forzada, 12.624 de homicidio, 592 de minas antipersonal, 1.697 de reclutamiento ilícito y 5.873 de secuestro.* **Fuente especificada no válida.** p. 305

Desde la violencia, las mujeres han debido callar para sobrevivir o simplemente no se les ha dado la oportunidad de hablar, sea por su condición social y ser contada como menos, este análisis se centrará en algunos de los testimonios de mujeres que cuentan sus memorias, ellas como guerreras *resilientes* **Fuente especificada no válida.** que han tenido que llorar a familias enteras y en medio de esto sobrevivir. La violencia me ha tocado el corazón, pero no es algo que he vivido en mi carne, por eso debí informarme de las otras carnes y almas que sí han sentido de manera profunda los rastros de la guerra, pues ven la violencia como el único camino válido en medio de estas sociedades *latinas* **Fuente especificada no válida.** marcadas por el machismo y la servidumbre.

Dentro de la metodología se tendrá en cuenta el análisis del discurso según Teún Van Dijk, la cual se desglosará mediante fases: la fase 1, será descriptiva; la fase 2 analítica e interpretativa. Lo anterior, a partir de un corpus analizado con el programa



NVIVO 11 para hacer la fase de descripción, y que en el diálogo con los teóricos y análisis del corpus se centrará la etapa analítica e interpretativa, que finalizará con una aproximación a conclusiones.

### **Desde qué teóricos hay varias miradas**

El asidero teórico que surte este ejercicio de análisis, en primera medida, vale la pena deslindar los conceptos de sexo biológico y género social, términos acuñados por Stoller que es referenciado por **Fuente especificada no válida**. Donde clarifica que el sexo corresponde a los rasgos fisiológicos que presentan el hombre y la mujer y; el género, a la construcción social en donde se posiciona hombre y mujer en cada comunidad.

A partir del feminismo en los años 70 y el querer de la mujer en participar en diferentes roles en el hogar, aparte de ser quienes alimentan a sus hijos, hacer las labores del hogar y ocuparse de satisfacer a sus maridos. Pretende más allá de ocupar la silla vacía que los patriarcados de occidente. Reconocerse como “una misma y poderlo ser” **Fuente especificada no válida**. es algo que marca a cada mujer, sea desde lo biológico o desde el género social. Es entonces, cuando las categorías de hombre y mujer son construidas a partir de las cosmogonías y visiones de mundo de cada cultura. El género social, determina, en gran parte la construcción de identidad, sin encanillar a los otros por el cómo se vea su cuerpo, sino desde, el cómo asumen sus posiciones y roles dentro de sus contextos cercanos. De allí, que cada quien, busque un lugar desde donde percibir el mundo. En este esbozo teórico se debe tener en cuenta, algunas de las partes que analiza Teún Van Dijk para hacer el ACD, para lo cual se tendrá en cuenta ciertos parámetros semánticos y de macroestructuras.

### **Algunos antecedentes**

Dentro de los hallazgos encontrados de las voces de las mujeres, que dan sentido al quehacer que se busca visibilizar en esta reflexión, así:

<p><b>Título:</b> Mujeres y guerra Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano</p> <p><b>Autores:</b> Grupo de Memoria Histórica</p> <p><b>Tipo de texto:</b> Libro electrónico</p> <p><b>Relación con el tema:</b> dentro de varios de sus capítulos menciona la categoría <i>mujer objeto</i> aquí tratada dentro de las voces de mujeres, en varios de sus acápites: -De la violación como evento ineludible en la guerra a la violación como acto inscrito en contextos desencadenantes - La distinción entre violencia sexual y violación sexual- Violaciones sexuales estratégicas y ocurridas en eventos estratégicos - Las violaciones oportunistas- entre otros.</p> <p><b>Diferencia con el tema:</b> Las voces de las mujeres no tienen aquí un posicionamiento, el documento solo cuenta los hechos desde un narrador omnisciente. Por el contrario, este artículo pretende dar cuenta del ACD presente en los fragmentos de voces de mujeres.</p>
---

**Tabla No. 1** Elaborada por la autora

**Título:** EXPERIENCIAS DE GUERRA DESDE LA VOZ DE LAS MUJERES

**Autores:** Blair, Elsa; Londoño, Luz María

**Tipo de texto:** Artículo, Revista Nómadas, Universidad Central de Colombia, Bogotá, Colombia.

**Relación con el tema:** El artículo recoge algunas reflexiones en torno a mujeres excombatientes en el marco de Mujeres en tiempos de guerra: una mirada a lo femenino en el contexto de los grupos armados colombianos: a partir de una concepción de la guerra como condición cultural, las autoras interrogan los efectos de la misma sobre la identidad femenina, esto es, para ellas como mujeres y los efectos sobre su identidad genérica.

**Diferencia con el tema:** El texto pretende indagar sobre el rol de la mujer como combatientes dentro de los grupos, y contar desde allí la voz de las mujeres y su identidad femenina dentro de los mismos.

**Tabla No. 2** Elaborada por la autora

**Título:** Proyecto '1000 Voces': las mujeres cuentan sus historias de guerra

**Autores:** Tania Tapia Jáuregui

**Tipo de texto:** será publicada periódicamente (34 veces)

**Relación con el tema:** "Han sido más de 1.000 mujeres las que han contado sus historias a la Ruta y a su Comisión de Verdad y Memoria, una estrategia que la organización creó con el propósito de insertar sus voces en la negociación de paz. La semana pasada, años después de haber cosechado esas historias y después de haber publicado varios documentos, la Ruta Pacífica de las Mujeres compiló 1.000 testimonios en un proyecto sonoro que bautizó 1000 Voces y que realizó con la colaboración de Mapa Teatro"

**Diferencia con el tema:** El texto toma una muestra mucho más amplia. Sin embargo, no analiza el discurso, sino se centra en dar cuenta de lo vivido por las mujeres involucradas en la guerra y el dolor que se causó en sus cuerpos, dolores irreparables que necesitan ser nombrados.

**Tabla No. 3** Elaborada por la autora

### **Entrando en materia: Estructuración metodológica**

*Del enfoque:* este es cualitativo, en tanto que pretende mostrar una serie de realidades en contexto, describirlas, analizarlas y hacer discusión sobre las mismas **Fuente especificada no válida.**, como parte de un enriquecimiento cultural, social y académico, en un ejercicio escritural de reflexión con base en teóricos y datos de un corpus seleccionado. *Del tipo de investigación:* es de orden descriptiva, en tanto que no pretende transformar una comunidad o intervenirla de manera directa. Sin embargo, permite abordar la violencia desde un impacto profundo que marca a las generaciones. *De los instrumentos y técnicas:* el análisis juicioso de un corpus, donde se identificó por medio de secuencias que dotaran de significado, esto, a través del programa NVIVO 11 que proveyó diagramas de nube, diagramas de posición de palabras y representación de las mismas. Dichas imágenes fueron útiles para visibilizar marcadores semánticos y macroestructuras. Además, se tomaron algunos fragmentos del capítulo 4, numeral el 4.3.1. *De la población:* se puede dar cuenta de algunas mujeres que han sido vulneradas por la violencia en Colombia, provenientes de estratos bajos. El documento ¡Basta Ya! respeta los nombres reales de las mujeres, para solo ir a sus voces. *De la muestra:* 6 fragmentos que denotan las

macroestructuras que se desarrollarán a la luz de la teoría que usa Van Dijk para hacer ACD.

## Análisis del Corpus

### Fase 1: Descripción

Como parte de la dilucidación de este análisis se tomó algunos aspectos de la metodología de Teun Van Dijk en donde menciona los siguientes apartados:

#### 1. Énfasis y la entonación

Al contar las historias de vida de las mujeres que han tenido que vivir la guerra, quien escribe el texto hace que el lector se adentre en las fibras de mujeres que a pesar de haberlo perdido todo, deben responder por las labores de crianza y educación de los hijos.

*“Mi esposo era el que se encargaba de comprar todo; yo no conocía ni siquiera los billetes. No sé leer, no sé escribir... mi vida era en la casa, con la siembra, con los animales y con el montón de muchachos que tengo. Nunca había salido del pueblo, no sabía qué era una ciudad, un juzgado, una declaración... de esas cosas yo no sabía”***Fuente especificada no válida.** p. 306

La entonación que maneja el texto es de melancolía, suave, en la que re revictimiza, presenta una minimización de las labores que hace a diario la mujer

*“la función de las mujeres como sostén afectivo del hogar supuso además la represión de sus sentimientos, la negación de espacios y tiempos para tramitar sus duelos y demandar los cuidados y apoyos que requieren (...) La muerte de algunas mujeres tiene un impacto mayor en la fragmentación posterior de las familias.”***Fuente especificada no válida.** p. 306

La represión de sus sentimientos, porque el dolor de la mujer no se ve **Fuente especificada no válida.** (...)

*“Ahora bien, la mujer siempre ha sido, si no la esclava del hombre, al menos su vasalla; los dos sexos jamás han compartido el mundo en pie de igualdad; y todavía hoy, aunque su situación está evolucionando, la mujer tropieza con graves desventajas”*

#### 2. El orden de las palabras

Según el programa NVIVO 11 hay una frecuencia en la que se presentan ciertas categorías gramaticales que dan cuenta dentro del ACD de una marcación semántica del cómo son usadas y para qué, como un fin político de poder.

Palabra	Longitud	Conteo
Sus	3	28
Memoria	7	27
Una	3	25
Armados	7	19
Víctimas	8	17

Memorias	8	15
Personas	8	15
Frente	6	12
Porque	6	12

**Tabla 4.** Frecuencia de palabras presentadas según temática analizada. Programa NVIVO 11

### 3. El estilo léxico

El texto estudiado presenta un lenguaje coloquial que permite a cada persona ubicarse dentro de las historias y de las sensaciones que muchas de estas narraciones transmiten. Hay un narrador que habla desde su punto a salvo y cómodo, quien organiza de manera esquematizada un fragmento de teoría, datos históricos, geográficos y de víctimas, para entrelazarlos con las voces de las mujeres.

### 4. La coherencia

El texto guarda coherencia en la manera en que presenta la información, cada parte está ubicada de manera estratégica, se habla desde las imágenes y los textos incluso desde el sensacionalismo, luego de una confesión de memoria se juega con las imágenes en sepia o en blanco y negro. Se denota pues, que la coherencia ha sido dispuesta de tal manera que, se siga viendo a la víctima como algo alejado de las latitudes propias y que la violencia, aunque tocó a muchos, sigue siendo ajena.

sus	una	memorias	porque	histórica	paramilitare	guerra	nacional	aquí	comunidad	cuerpos	están
			sobre	mujeres	sobrevivien	han	testimonio	pueblo	así	centro	entonces
	armados	personas						todo	esta	grupos	hechos
memoria			estas	actores	también	más	violencia				informe
	victimias	frente						trujillo	general		parte
			les	fueron	valle	masacre	allá	acciones	grupo	otros	quienes

**Tabla 5.** Frecuencia y orden en que se presentan las palabras que denotan significación. Programa NVIVO 11

Tal como se expresó, por ejemplo, las palabras histórica, mujeres, actores y fueron, dan cuenta de los importante que ha sido para la misma historia y que no dejarán de ser actores importantes las mujeres, como un proceso de reconstrucción de sociedad. Como un punto de duelo que se necesita vivir para reparar los daños.

### 5. La elección del tema

Se escogió a las mujeres, la mujer como centro del hogar que se hace menos ante el querer ver crecer su familia, una mujer silenciada, una mujer que cree en que un día habrá esperanza de cambio.



**Tabla 6.** Memoria de mujeres víctimas de la violencia. Programa NVIVO 11

El diagrama anterior muestra la validez de la memoria, esta nos recuerda y nos hace existir en las diferentes sociedades, rescatar a diario las memorias como fuente inagotable de conciencia, reflexión y crecimiento.

### **Fases 2 y 3: Del análisis a la interpretación - Macroestructuras semánticas: Temas y macroproposiciones**

#### ***La mujer sustento afectivo***

Se es fuerte para poder ser, crecer y sobrevivir. Para ver a los hijos ir más allá y que tengan un mejor futuro, la mujer es como un...

*“Sostén afectivo del hogar supuso además la represión de sus sentimientos, la negación de espacios y tiempos para tramitar sus duelos y demandar los cuidados y apoyos que requieren. Varias mujeres mencionaron que ante sus hijos tuvieron que mantenerse fuertes, contener sus lágrimas, ocultar hechos e inventar historias a fin de protegerlos del sufrimiento y hacerles menos dura la experiencia y las pérdidas”***Fuente especificada no válida. p.306**

#### **La mujer como trofeo de guerra**

En todas las sociedades la mujer ha significado el talón de Aquiles de los hombres. Enunciado que engloba toda la trascendencia en la historia de la humanidad. En esos devenires de construcción histórica, infortunadamente, la mujer ha sido usada como un trofeo de guerra, sometida a empalamientos, vejámenes, violaciones, entre otras.

*“En la masacre de Bahía Portete, La Guajira, las mujeres fueron agredidas como recurso para atacar el modelo de masculinidad de los wayuu y su control sobre el territorio, que reñían con los intereses geoestratégicos de los actores armados. Así lo explicó el informe del GMH:*

*[...] el ataque violento al cuerpo femenino se torna en mecanismo para establecer la supremacía de los victimarios sobre los hombres Wayuu y específicamente [...] doblegar un modelo de masculinidad de aferrados guerreros, en los que la fortaleza física y emocional y el control del entorno son centrales [...].”***Fuente especificada no válida. p. 312**

En el discurso masculino el que se tratará a la mujer como botín de guerra implicaba que su honarabilidad era puesta en cuestión, pues no podía ser el cuidador que debería ser para ella “la esposa representaba el honor, por lo que su deshonra repercutía de manera análoga en él” **Fuente especificada no válida..**

### **La mujer objeto**

Los hombres debieron presenciar en las mujeres de su comunidad...

*“las violaciones de las mujeres, cómo eran agredidas e incluso asesinadas, así como ser testigos del abuso, asesinato y reclutamiento ilícito de sus hijos e hijas”*

*El padre de una niña víctima de violación sexual, quien por primera vez hablaba sobre el caso, le hizo saber a GMH que se sentía destrozado por no haber podido cuidar a su hija. En medio de lágrimas dijo: “Mi única hija... [a] mi ser preferido [...] le pasó eso, y yo como padre no pude hacer nada. Me sentí impedido, impotente”* **Fuente especificada no válida. p. 312**

La mujer es objeto de la casa, ejemplo de ello que el regalo del día de la madre sea una lavadora nueva, ¿acaso las lavadoras no son para las casas?

*“Los relatos de las mujeres muestran que sus vidas transcurrían en escenarios caracterizados por relaciones patriarcales que les imponían fuertes grados de control, dominación y violencia por parte de padres, hermanos y esposos. Sin embargo, la violencia política se sumó de manera dramática a su situación y vulneró los espacios asumidos por las mujeres como propios y definitorios de sus vidas. Los repertorios de violencia contra las mujeres lesionaron aquello que para ellas resultaba valioso y significativo”* **Fuente especificada no válida. p. 305**

La mujer como un ser inherente a las decisiones de peso en la familia, en el hogar, respecto a la economía o cómo se vota en política, el hecho de que ella esté dispuesta y sumisa, a pesar de que es símbolo de raíz, *raíz de la tierra*, expresado por **Fuente especificada no válida..** Esa raíz que le permite ser tierra que acoge vida.

Según **Fuente especificada no válida.** quien cita a las feministas Carole Pateman, Luce Irigaray y Celia Amorós muestra que “en las culturas primitivas se da origen a la cultura patriarcal donde a la mujer se le concibe como un objeto – mercancía (...) la historia de opresión y alienación que sufren las mujeres tiene sus comienzos en el momento en que ellas son tomadas como objetos de intercambio por los hombres, [se] les niega la posibilidad de verse a sí mismas como sujetos dueños de sí”.

### **La muerte de la mujer orfandad en el hombre**

El hombre resiente la pérdida de las mujeres en su cotidianidad, por ser quienes salvaguardan tanto sus sentimientos como sus necesidades primarias.

*[...] los hombres [viudos] sobrevivientes tienen grandes dificultades para asumir un nuevo rol y cumplir las tareas domésticas y rituales que tradicionalmente no han*

*asumido. La muerte de las mujeres representa por tanto orfandad y viudez, y desata grandes crisis familiares”Fuente especificada no válida. p. 312*

Muchos de los hogares azotados por la violencia se desmembraron, porque no había mujeres que mediaran entre sus duelos individuales...

*“Desde que mataron a mami, cada uno anda por su lado... Yo vivo en Sincelejo con una tía. Mi hermano que me sigue, vive con nuestra abuela paterna, mi otro hermano con nuestra abuelita materna y tengo una hermanita pequeña que se la llevó el papá para Bogotá y de la que no volvimos a saber nada. Casi no nos vemos, el pasaje para venir desde Sincelejo es caro y yo ya casi no puedo venir a Montería, donde vive la mayoría”Fuente especificada no válida. p.306*

En ese sentido, la mujer fue orfandad al dejar a sus hijas y sus madres, cuando debieron morir a causa de la guerra, y el dolor es representado en el cuerpo “recuerda que su madre lloraba y gritaba, mientras ella se preguntaba por qué gritaba su mamá, y su padre le respondía que porque "tenía mucho dolor" **Fuente especificada no válida..**

### **Huellas de la violencia en los cuerpos**

El cuerpo es el lugar donde se cuentan las historias, lugares vulnerados, *verbigratia* jugar con las cabezas de los asesinados, empalar a las mujeres muertas como signo de victoria sobre las regiones. Se habla de las huellas como el lugar de la memoria, cicatrices que tienen nombres, o que no han sido nombradas porque los cuerpos no fueron encontrados. Cuando se hallan se llevan los duelos, pero cuando ese alguien ha desaparecido sin dejar rastro, la agonía es insostenible.

*“Los hechos de violencia han dejado huellas profundas y diferenciales en sus cuerpos y en su psiquis, han trastocado su cotidianidad y han alterado sustancialmente sus creencias y sus formas y proyectos de vida”Fuente especificada no válida. p.305*

Hay desplazamiento para encontrar mejores condiciones de vida, dejan a un lado proyectos que tenían, para adaptarse, sobrevivir e intentar curar esas huellas de las muertes presenciadas u omitidas de la guerra “como una de las prácticas violentas que caracterizan el conflicto colombiano, los cuerpos (...) eran arrojados a las aguas del río Cauca con el objeto mismo de borrar toda evidencia”**Fuente especificada no válida..**

### **A manera de conclusiones**

Las voces de las mujeres encontradas en los corpus evidencian las luchas internas que cada mujer ha vivido para sobrevivir al rastro de la violencia que dejó y deja en Colombia. Aún nos queda mucho trabajo para que las voces tengan voz por sí solas, no como la sombra del hombre, sino como un ser con vida y alma que es en sí misma.

El poder está en quien cuenta las historias, el maestro contador de vida, porque es el encargado de crear memorias reflexivas que cambian realidades. Sin embargo, algunas veces las memorias son ajustadas a conveniencia y dependiendo de los presidentes de turno. Por eso y otras razones, nos debemos alimentar de memorias, ojalá, construidas desde la comunidad. El ACD deberá ser siempre necesario para capacitar a los maestros, para que puedan llegar a ser más críticos y resuelvan problemas o fenómenos que se encuentran en sus comunidades.

## Referencias

- Beauvoir, S. (1987). *El Segundo Sexo*. España: Rivete.
- Bernal, J. (2014). Tesis de Maestría: Aproximación a la noción de mujer-objeto. Consideraciones entre las teorías feministas y la teoría del intercambio simbólico de Jean Baudrillard. Bogotá: Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario.
- Carvajal Medina, N. (19 de Febrero de 2016). Conversaciones sostenidas vía e-mail. Pullman, Whashington , Estados Unidos.
- Carvajal Medina, N. E. (2017). Testimonios of the U.S. Rural "Homeless": A Critical and Decolonizing-Decolonized. Pullman, USA: Whashington State University.
- Centro de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Chaves, J. (2011). Entre la violencia sobre el cuerpo y la violencia incorporada . *Hacia la Promoción de la Salud*, Volumen 16, 162-172.
- González, G. (2005). El precio de al mujer, la mujer como botín de guerra en la obra de Jenofonte . *FORTVNATAE*, No. 16, 73-79.
- Molina, Y. (10 de Octubre de 2010). Teoría de Género. Obtenido de *Contribuciones a las Ciencias Sociales*: [www.eumed.net/rev/cccss/10/](http://www.eumed.net/rev/cccss/10/)
- Padilla, A. (2006). Memoria y vivencias de la muerte y la orfandad. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 65-88.
- Paz, O. (1986). *Cartas y Postales* . Argentina: Gato Pardo.
- Quesedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la Metodología de la Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* No. 14 - Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Universtsitea, 5-39.
- Siles, C., & Delgado, G. (2014). *Teoría de Género: de qué estamos hablando*. Instituto de Estudios de la Sociedad, 1-14.
- Van Dijk, T. (1999). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.



## **Proyecto de Fortalecimiento del Componente del Inglés en la ENSA con vía hacia el Bilingüismo**

Ligia Laiton Rivera  
Escuela Superior de Acacias  
Villavicencio, Colombia

### **Resumen**

La formación en una segunda lengua en Colombia ha tomado fuerza en los últimos años; desde la década de los noventa el gobierno nacional se ha preocupado por tener una política pública que dirija los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés, además de ello ha implementado una estrategia que involucra varios aspectos de la formación. Este proyecto se ha propuesto como propósito indagar sobre las condiciones de calidad para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del inglés y la aplicación del programa "Colombia Bilingüe". A través de la Investigación Acción se analizó el contexto, se plantean los objetivos y se traza una ruta metodológica implementando planes de acción y mejoramiento en las diferentes gestiones de la institución. Del mismo modo, se realiza la aplicación de instrumentos de valoración de adelantos para realizar procesos de reflexión. Esta metodología permitió la resignificación en el proceso cíclico propuesto por la IA.

### **Planteamiento Del Problema**

La Escuela Normal Superior de Acacias es una institución pionera en la región, caracterizada por proponer procesos innovadores en el campo de la educación en miras de una sociedad globalizada. El principio fundamental de las normales en Colombia es la formación de maestros para preescolar y primaria, en este sentido el futuro maestro debe enfrentar la enseñanza de todas las áreas en el idioma natal (Español) y la enseñanza de una segunda lengua (Inglés), lo cual es reglamentado por la ley general de educación (Ley 115), la constitución política de Colombia y el nacional de Bilingüismo "Colombia Biligüe". En el año 2010 con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional y el British Council se realizó un diagnóstico institucional a partir del cual se encontró la necesidad de fortalecer el componente del inglés articulando las diferentes gestiones de direccionamiento estratégico.

La escuela normal se ha comprometido a direccionar de forma estratégica los procesos institucionales hacia el bilingüismo, así las cosas se propone un proyecto institucional que convoca a la comunidad educativa a hacer parte activa de dicho proceso planteando diferentes problemáticas en cada una de las gestiones institucionales enfocadas al logro de la promoción del bilingüismo a nivel institucional.

De acuerdo con el diagnóstico inicial, los problemas que afectan el desempeño óptimo de las acciones encaminadas a fortalecer el componente de inglés en la gestión administrativa podrían estar relacionadas con que la institución no es una

Escuela Normal Bilingüe o con énfasis en inglés, por lo tanto en la estructuración del PEI y el horizonte institucional el inglés no ha sido más importante que ninguna otra área, este problema central de desarticulación impacta directamente los procesos, trayendo consigo otras problemáticas relacionadas con la estructuración del plan de estudios, dominado y actualizado por la totalidad de los maestros. De otra parte, para nadie es un secreto que las instituciones educativas públicas del país carecen de recursos no solo físicos sino además didácticos lo cual ha coartado el desenvolvimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés a nivel institucional.

En cuanto a la gestión académica existe un conglomerado de factores que se han originado en la falta de innovación y mejoramiento, si bien es cierto las políticas educativas han cambiado, el tema del inglés ha ido tomando una proyección en la educación del país ante este nuevo reto algunas instituciones se han anquilosado a causa de diferentes factores, la falta de recursos económicos y físicos de los que disponen las instituciones educativas públicas ha sido un punto en contra, además de la baja asignación en intensidad horaria académica que no permite alcanzar niveles de aprendizaje como lo exigen las políticas públicas.

La educación evoluciona con los cambios de época, entornos sociales y culturales, por tal motivo los docentes requieren de actualizarse en sus conocimientos específicos y metodológicos para lograr un desempeño de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de la actualidad aspecto que se da con escases, se debe en este punto tener en cuenta que el aprendizaje del inglés tiene sus bases desde la primaria, ciclo en el cual se tiene docentes que no ha sido preparados en la didáctica y pedagogía específica para el área ya que en las licenciaturas para primaria no se tiene en cuenta específicamente el inglés como un área básica.

Es importante mencionar que el MEN en su afán por extender los horarios de clase con estudiantes ha descuidado los espacios de planeación y discusión educativa recortando las semanas de planeación institucional lo cual ha repercutido en que no se puedan tener espacios de participación y reflexión de los licenciados en la enseñanza del inglés y los docentes de primaria por ejemplo, los espacios de autoevaluación propia del área sean escasos casi nulos, por lo cual el proceso de seguimiento y mejoramiento continuo se ve afectado. La sumatoria de dificultades ha conllevado a un estancamiento en los procesos pedagógicos, enseñanza-aprendizaje, seguimiento y alcance de metas, entre otras, que realmente hace difícil y limitado el desempeño docente, estudiantil e institucional. En este mismo campo en las pruebas Saber de grado 11 no se presenta un ascenso significativo, se ha mantenido con un porcentaje de 46,03 teniendo como rango superior a nivel municipal un puntaje de 53,20 de una institución privada, la Normal Superior de Acacias es para el 2012 la segunda institución pública municipal con mayor puntuación en el área de inglés entre 17 Instituciones Educativas.

En suma los espacios de actualización son reducidos, las capacitaciones son mínimas, los apoyos externos son casi nulos, las redes no se pueden consolidar ya sea por falta de recursos o por falta de los espacios a docentes, ello repercute en que

exista una desactualización en procesos y en todas las acciones de enseñanza-aprendizaje y a pesar de ello mantenemos un equipo de trabajo que orienta todos sus esfuerzos en el fortalecimiento del inglés en la ENSA.

Teniendo estos hallazgos en la fase diagnóstica se plantea la siguiente pregunta de investigación,

## **¿Cómo Las Diferentes Gestiones Educativas Contribuyen Al Fortalecimiento Del Componente Del Inglés En Vías De Bilingüismo En La Ensa?**

### **Objetivos**

#### **General**

- ✓ Proponer una estrategia institucional para fortalecer el componente del inglés en la ENSA que responda a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y Programa “Colombia Bilingüe.

#### **Específicos**

- ✓ Identificar las deficiencias, las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento en la ENSA relacionadas con el proyecto de bilingüismo institucional.
- ✓ Plantear una estrategia institucional para mejorar los desempeños de los estudiantes y docentes desde pre-escolar hasta el programa de formación complementaria respondiendo a los requerimientos del MEN y el programa Colombia Bilingüe.
- ✓ Implementar estrategias curriculares, pedagógicas y didácticas enfocadas al fortalecimiento de las competencias y habilidades en el área de Inglés.
- ✓ Garantizar las condiciones administrativas, académicas y la formación del talento humano para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés en la ENSA.

### **Metodología Propuesta**

#### **Diseño de investigación**

La investigación acción es una forma de investigación en el campo de la educación, Carr y Kemiss (1998 citado Pons y Cabrera), la IA es “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”.

Al referirme sobre el tema educativo y su relación con el papel del maestro como investigador e innovador, es necesario dejar en claro algunos conceptos necesarios y expuestos por Morán (1999), empezamos hablando de las prácticas de aula, desde mi propio concepto son todas aquellas actividades realizadas por el maestro que están enfocadas a lograr un aprendizaje, en ellas se ve involucrado el estudiante y el docente a través del desarrollo de estrategias y actividades pedagógicas y didácticas que le permiten al estudiante lograr sus aprendizajes, en el texto se entiende “la

práctica educativa como un ejercicio social cuyos postulados rebasan los niveles del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan”.

Recordemos que la IA tienen como propósito la aplicación de una amplia variedad de actividades y estrategias con el fin de la mejora educativa y social, así pues a lo largo del proceso existe una constante recogida de información, reflexión construcción y desconstrucción lo cual hace la IA un proceso investigativo dinámico.

La IA educativa invita a los docentes a desarrollar proceso de reflexión a partir de su propia labor en el aula, dada la facilidad de aplicación metodológica. El maestro inicialmente puede usar su diario de campo o registros de observación para la etapa diagnóstica, seguida del proceso de análisis y diseño del plan de mejora, en el cual involucra la serie de actividades o estrategias expuestas en un plan de actividades con el propósito de cumplimiento con los objetivos e hipótesis, a lo largo de ello se deben aplicar instrumentos de evaluación que pueden ser cualitativos o cuantitativos que le van a permitir al maestro identificar los hallazgos y resultados más importantes, en este aspecto es importante el diseño de matrices incluyendo los indicadores de resultados y los indicadores de procesos.

En realidad este tipo de investigación haría parte de la cotidianidad de los docentes ya que es habitual que se lleven registros de las actividades que se desarrollan durante las clases y el contexto escolar, para la investigación acción éste es un elemento muy importante, ya que a partir de él se da sustento a la investigación la cual se realiza mediante el registro. El proceso, como lo insinué anteriormente, es de constante retroalimentación de tal manera tiene una característica cíclica del proceso lo cual le permitiera al maestro avanzar sobre lo aplicado y mantener en un constante proceso de mejora educativa.

## **Población y muestra**

### **Población**

Para lograr una estrategia institucional de fortalecimiento del Inglés se requiere de la colaboración, disponibilidad y apropiación de la comunidad educativa, lo cual implica la participación de padres de familia, estudiantes, directivos y docentes de la institución. El total de estudiantes inicialmente es de 1800 desde preescolar hasta el programa de formación complementaria; el grupo de docentes de la institución se encuentra en 65 docentes distribuidos en los diferentes niveles de enseñanza los cuales tiene diferentes niveles y áreas de formación. En cuanto a los directivos la institución cuenta con cuatro coordinadores y un rector quienes atienden la totalidad de la institución en dos jornadas mañana y tarde. Las familia de la institución son en su mayoría procedentes de la misma región teniendo un arraigo con la cultura llanera, en su mayoría son egresados de la misma institución que han seguido por tradición el vínculo con la ENSA, alguna pequeña parte de la población es flotante proveniente de diferentes regiones dada la influencia petrolera que se vive en el momento.

## Muestra

La muestra está constituida por un 5 estudiantes por cada nivel desde tercero primaria hasta el programa de formación complementaria los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria para encontrar un diagnóstico general de los niveles de inglés y el estado institucional. Los docentes fueron escogidos de forma libre en la participación con un tope de 15 docentes y tres directivos. Se encuentra que dentro de la muestra algunos estudiantes, maestros y directivos docentes han tomado cursos básicos de Inglés sin tener constancia en su aprendizaje.

En este sentido la propuesta se desarrolla en las diferentes gestiones, las cuales son propuestas a partir del programa Colombia Bilingüe y la guía 34 de autoevaluación institucional, respondiendo de esta manera a los requerimientos establecidos por el MEN.

## Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos en la investigación propuesta se realizara aplicando **Pruebas estandarizadas e inventarios**: Estas pruebas o inventarios miden variables específicas, como la inteligencia, la personalidad en general, la personalidad autoritaria, el razonamiento matemático, el sentido de vida, la satisfacción laboral. Las cuales son aplicadas por el ICFES anualmente a los estudiantes del grado 11°, OPT para grados 9° diseñadas por Cambridge y pruebas APTIS diseñadas por el British Council para maestros.

De otra parte después de analizar el objetivo de la presente investigación se ha incluido la encuesta o cuestionario, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008) citado por Sampieri 2010, esta técnica permite un alcance masivo de sujetos y es poco costosa; los inconvenientes se derivan de la necesidad de formular preguntas claras y la poca recuperación de cuestionarios contestados. En los **cuestionarios** se plantean dos tipos de preguntas las cerradas y las abiertas. Para esta investigación se emplean las preguntas cerradas son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Son más fáciles de codificar y analizar. Estas pruebas son diseñadas con el acompañamiento de consultores académicos del Ministerio de Educación Nacional enfocados a la verificación de condiciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del Inglés en las instituciones públicas.

## Ciclos de la investigación.

La investigación-acción se planifica a través de ciclos. En el primer ciclo se detecta el problema aplicando pruebas diagnósticas y encuestas, se analizan los antecedentes y referentes, se realiza el planteamiento del problema y se elabora el marco teórico.

En el segundo ciclo, se elabora el plan, atendiendo a los objetivos, se plantean las estrategia, acciones, recursos y programación de tiempos; esto dio lugar al diseño metodológico, la elaboración de instrumentos, selección y evaluación de algunos de

los recursos educativos abiertos existentes, la aplicación, tabulación de los resultados sobre niveles de dominio del inglés y las encuestas sobre necesidades institucional en cuanto a condiciones institucionales para la implementación de un programa de bilingüismo y la elaboración de la propuesta.

El tercer ciclo consiste en implementar y evaluar el primer plan de acción o mejoramiento a nivel institucional donde se interviene las diferentes gestiones atendiendo a la guía 34 propuesta por el MEN y las orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del componente del Inglés. Las estrategias, acciones y los recursos seleccionados son organizados según las condiciones de calidad y los niveles de aprendizaje de Inglés para cada conjunto de grados. Las evaluaciones son aplicadas a través de pruebas estandarizadas para medir el nivel de inglés y cuestionarios para verificar el avance en la optimización de las condiciones de calidad atendiendo a los objetivos trazados a corto, mediano y largo plazo.

En el cuarto ciclo, se da el proceso de retroalimentación, tomado un espacio para analizar y reflexionar sobre lo evaluado en el anterior ciclo, de esta forma se puede iniciar nuevamente el proceso de la elaboración del siguiente plan de acción que se traza anualmente. Mediante el proceso de triangulación entre objetivos, plan de acción y resultados, se realizan los ajustes correspondientes frente a nuevos diagnósticos para continuar con el ciclo de la Investigación-Acción en el proceso de fortalecimiento del componente del inglés en la ENSA.

## **Resultados**

Se inició con el diagnóstico con acompañamiento del Ministerio de Educación; seguido se elaboró un plan de mejoramiento institucional en el área de inglés en el cual participo padres de familia, estudiantes, docentes y directivos.

En cuanto a la gestión administrativa se ha realizado la gestión de recursos tecnológicos y didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje del inglés, la asignación de espacios físicos para el desarrollo de las clases, se han realizado convenios y alianzas con el centro de Idiomas de la Unillanos para fortalecer el aprendizaje disciplinar, acompañamiento de nativos hablantes en inglés en el aula de clase y el intercambio de estudiantes internacionales, se ha creado convenio para la realización de campamentos en inglés para estudiantes, se creó el equipo de bilingüismo institucional.

En cuanto a la gestión académica se ha realizado la resignificación del plan de estudios involucrando las competencias ciudadanas acogiendo los ejes de globalización, convivencia y paz, salud y medio ambiente propuestos por el MEN; en el desarrollo del eje temático de convivencia y paz se han desarrollado proyectos de aula enfocados a la sensibilización frente al conflicto armado como lo es "Cartas de Paz" un proyecto que sensibilizo a los estudiantes del grado 10° frente a las consecuencias del conflicto y creo un espacio de reconciliación al intercambiar cartas en inglés con los soldados del programa de inglés "Soldados heridos en combate" del

Ministerio de Defensa; del mismo modo actividades de intercambio cultural como el "Intercultural Day" que se ha realizado a nivel institucional, donde se busca resaltar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias para lograr una mejor convivencia en la escuela y a nivel global en la actividad ha participado toda la comunidad académica; en el mismo eje de convivencia y Paz se ha desarrollado el proyecto de "Equity in Inequity around the world" con estudiantes de grado 9° el cual está encaminado a identificar y proponer soluciones a las problemáticas de equidad e inequidad a nivel local y mundial, lo cual le ha permitido a los estudiantes aprender una segunda lengua y reconocer los diferentes factores que afectan o favorecer el propósito de hacer de Colombia un territorio de Equidad, Paz y educación. Para la inclusión de dichos ejes temáticos se han tenido en cuenta el currículo sugerido, la adecuación pedagógica y metodológica, los derechos básicos de aprendizaje, entre otros documentos repuestos por el MEN.

Se ha creado una estrategia didáctica teniendo en cuenta el modelo didáctico del pentágono y la didáctica del inglés, en el 2015 la institución fue reconocida por la propuesta de plan de estudio; en el año 2016 el MEN exalto el desarrollo de las nuevas didácticas como experiencia significativa del programa Colombia Bilingüe en el departamento del Meta y en el 2017 nuevamente fue seleccionada como mejor experiencia significativa de la región centro sur. Adicionalmente, se han desarrollado proyectos aula como: English Day, Gastronomy festival, Bussiness fair, international festivities, Cross-curricular Day, intercultural Day, entre otras. Se han adecuado espacios bilingües y Cross curriculares en la institución.

En cuanto a la gestión de talento humano se han capacitado los docentes de inglés en cuanto a metodología y didáctica, en currículo para el área inglés, en el dominio de la lengua, se han capacitado los docentes de inglés a través de inmersiones en Inglés durante los años 2011 inmersión en villa de Leyva-Colombia, 2014 curso de inglés para docentes en San Andrés Islas-Colombia, 2015 curso de inglés para docentes en USA, y 2017 curso de profesionalización docente en India. Actualmente los docentes de primaria reciben clases de inglés con un formador nativo y un grupo de docentes de secundaria están inscritos para un curso de inglés virtual con el British Council. Como instrumentos de medición se han aplicado pruebas anuales a estudiantes de grado 9° y 11° estandarizadas por el MEN como son las pruebas OPT para 9° y Saber 11°, y a docentes de inglés que demuestran el avance de estudiantes y docentes frente al nivel de dominio de la lengua realizando cortes comparativos cada dos años donde se ha evidenciado el incremento del dominio en 0,5% cada dos años. Dichas pruebas han sido pruebas estandarizadas gestionadas ante el Ministerio de Educación Nacional y Cambridge por solicitud de la institución y el grupo de investigación de Inglés. Del mismo modo el avance se ha visto en las pruebas APTIS presentadas por maestros lo que muestra que la institución en los últimos años ha mejorado la cualificación docente con resultados iniciales de dominio de inglés básico por parte de los maestros, actualmente se tiene maestros en nivel A2 en básica primaria, B1 y B2-C1 en secundaria.

## **Bibliografía**

Congreso de Colombia. Ley 1651 del 12 de julio de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 11 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo.

Hernández Sampieri, R & Fernández, C. 2010. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. Cap.4 Pp 50- 73. México, D.F.

Ministerio de Educación Nacional. 2009. Portal Colombia Aprende, informe de ejecución Programa de Bilingüismo en Colombia: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312132.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2014). Programa Nacional de Inglés "Very Well" Tomado de: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional & McKinsey & Co. Documento de socialización Programa "Very Well" 2015-2025: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Monje, C. 2011. Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana.

Morán, A. (1999). La docencia en forma de investigación: Perspectivas de un modelo educativo. U. Centro de Estudios sobre la Universidad. Ed. Reencuentro, No. 26. Recuperado de: [https://issuu.com/ctimana/docs/la\\_docencia\\_en\\_forma\\_de\\_investigacion\\_moran](https://issuu.com/ctimana/docs/la_docencia_en_forma_de_investigacion_moran)

Pons, L. & Cabrera, J. La investigación -acción. Tomado de: [http://189.210.152.179/moodle/pluginfile.php/297867/mod\\_resource/content/1/3el\\_documento\\_investigador\\_en\\_educacionpqn.pdf](http://189.210.152.179/moodle/pluginfile.php/297867/mod_resource/content/1/3el_documento_investigador_en_educacionpqn.pdf)



## Diagnóstico de necesidades lingüísticas de un grupo de inmigrantes haitianos en Tijuana

Priscila Gisela Martínez Garza [martinez.priscila@uabc.edu.mx](mailto:martinez.priscila@uabc.edu.mx)

Lic. en Docencia de Idiomas y Maestría en Lenguas Modernas

María del Rocío Domínguez Gaona [rocio\\_dominguez@uabc.edu.mx](mailto:rocio_dominguez@uabc.edu.mx)

Doc. en Ciencias Educativas

Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California

Mexicali, B.C., México

### Resumen

El propósito de esta ponencia es compartir avances de los resultados de una investigación que se lleva a cabo en el presente año, la cual tiene como objetivo identificar las necesidades lingüísticas de un grupo de personas de la comunidad haitiana en Tijuana, quienes están interesadas en ingresar a la universidad. Uno de los temas que dan sustento a este diagnóstico de necesidades lingüísticas es la integración sociolingüística, tema de gran relevancia en el estudio de la lengua y las migraciones de acuerdo con Moreno-Fernández (2013). Otros temas como la competencia comunicativa y la interferencia son considerados también en este estudio sociolingüista. Además de los otros factores que se involucran en este estudio sociolingüista, como lo son la competencia comunicativa y la interferencia. La muestra del estudio se estableció por conveniencia, ya que se entrevistaron a las personas de nacionalidad haitiana disponibles con un nivel de estudios medio superior. Se ubicaron 15 participantes, cuya edad oscila entre los 22 y los 30 años. La metodología que se empleó para realizar este diagnóstico es de corte cualitativo, ya que se empleó una entrevista semiestructurada para recolectar los datos. Las preguntas guía de la entrevista fueron tomadas y/o adaptadas de un cuestionario sobre el empleo y la formación de migrantes en Murcia y para su análisis se empleó un análisis de contenido. Se identificó que, en su proceso de adaptación, la interacción entre estos inmigrantes y la comunidad de acogida ha sido limitada por falta de dominio del español, causando problemas con su integración. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de fortalecer la enseñanza de español para extranjeros con propósitos de inmersión.

**Palabras Claves:** Necesidades lingüísticas, integración sociolingüística, competencia lingüística, Comunidad haitiana en México.

### Introducción

El presente trabajo de investigación surge debido a la necesidad de apoyar a la población de inmigrantes haitianos legales que radica actualmente en la ciudad de Tijuana, México, ciudad fronteriza con los Estados Unidos de América. Este trabajo

busca primeramente identificar las necesidades lingüísticas actuales que presentan los inmigrantes haitianos cuya estancia ya es legal en este país, pero que no han podido integrarse a la sociedad completamente debido a la falta de una competencia comunicativa adecuada. Por ello, se pretende que este análisis sea de beneficio para la comunidad de extranjeros que reside en la frontera de Tijuana, de manera que se conozcan sus necesidades lingüísticas y así integrarlos en un curso o una secuencia de cursos en el nivel apropiado de español que les permita alcanzar su integración a la comunidad mexicana, siendo capacitados a través de este proyecto para así obtener mayores oportunidades de empleo, mejores puestos en los lugares en que laboran actualmente y acceso a estancias académicas.

A continuación, dentro del marco teórico, se presentarán los conceptos claves que se buscan abordar a través de este trabajo, tales como: la integración, las necesidades lingüísticas, la integración sociolingüística, el contacto lingüístico, la interferencia y la competencia comunicativa. Además, se planteará la problemática actual que viven los haitianos en la ciudad, lo que nos lleva al establecimiento de los objetivos para el desarrollo de diagnóstico y su respectiva justificación sustentada por datos recientes de esta problemática aun no tratada.

### **Marco teórico**

El enfoque de este análisis de necesidades es sociolingüista y no solamente lingüista, ya que el interés radica en el modo y los resultados que existen en esta relación entre la lengua y el entorno en el que se usa. Dentro del marco de la lingüística migratoria, existen distintas estrategias de aculturación que usan los migrantes al encontrarse en contacto con otras lenguas, situación en la cual entran en un proceso donde deciden adoptar una nueva lengua, mantener la suya o simplemente ignorar las otras.

La integración es una de estas estrategias, Gugenberger (2007) la define como “tener interés en saber y hablar las dos lenguas” (p.22). La integración es una cuestión evidentemente social, un proceso donde individuos se ven en la necesidad de interactuar debido a la interdependencia que existe en las relaciones socioeconómicas, siendo ésta “un proceso bi-direccional, de continua reproducción y renovación, por el cual residentes e inmigrantes organizan su actividad dentro de una comunidad de acogida” (Moreno-Fernández, 2009, pp.131-132). Dicho proceso analiza los distintos factores que intervienen en el proceso de integración, tales como el origen de esas migraciones, la comunidad receptora y las dinámicas de interacción que se llevan a cabo.

La integración sociolingüística ha sido un tema de gran relevancia para la sociología dentro del estudio de la lengua y las migraciones. De acuerdo con Moreno-Fernández (2013) la integración sociolingüística implica un proceso de adaptación, en el que influyen diversos factores, como son el repertorio lingüístico de migrantes y comunidades de acogida, las consecuencias sociales y lingüísticas del contacto de lenguas y la forma en que son usadas las lenguas dentro de la convivencia social (p.73). En cuanto al proceso de adaptación de los haitianos, la interacción entre inmigrantes haitianos y la comunidad de acogida ha sido limitada por la falta de

habilidades comunicativas del idioma dominante, que en este caso es el español. En consecuencia, se ha generado una necesidad específica de enseñanza de español para extranjeros.

Una consecuencia natural de las migraciones es el contacto lingüístico. La migración “es un evento en la historia de un individuo o grupo que puede causar contactos lingüísticos, sean éstos entre lenguas en el sentido común o dialectos o variedades de otro tipo es un hecho evidente y conocido” (Zimmermann y García, 2007, p.8). Las condiciones de la comunidad haitiana son específicas y relevantes. Albicker, Félix, París, Pérez y Velasco (2017) mencionan que, por un lado, tenemos la lengua materna de los haitianos que es el kreyòl haitiano (94.7%), lengua de base lexificadora francesa con una fuerte esencia de grupos africanos; seguida por el francés (58%), en aquellos que lograron asistir a la escuela, como tercera lengua el portugués (45.8%) debido a su estadía en Brasil en la mayoría de ellos y algunos hablan el español (30.4%).

Por lo que Albicker, et al., (2017) concluyen que la comunidad de inmigrantes que llegaron a la frontera de Tijuana, en su mayoría (72 %), hablan más de un idioma y 45 % de ellos dicen hablar entre tres y cinco idiomas; mismos que les han permitido hacer uso de un gran repertorio lingüístico para comunicarse dentro de la comunidad de acogida. Estas estrategias les han permitido involucrarse en el área laboral y social, como lo afirma Jansen (2015) en su estudio: “los hablantes pueden usar características de su repertorio lingüístico de una manera dinámica y flexible para posicionarse dentro de la esfera social” (p.76). De esta manera, los haitianos han hecho uso del repertorio lingüístico, por ejemplo, el portugués lo han empleado como auxiliar para aprender la lengua vehicular (español). Su repertorio lingüístico se conforma de palabras sueltas, fonemas y extranjerismos de las lenguas más similares al español, como lo son el francés y el portugués, de las cuales conocen reglas de uso, no solo gramaticales, sino también contextuales.

En consecuencia, encontramos la aparición de la interferencia lingüística, concepto que se explica a continuación. El verbo “transferir” es definido por diccionarios como pasar o llevar algo desde un lugar a otro, sin embargo, Weinreich fue el primero en proponer el término “interferencia” para referirse a “una desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas, como resultado del contacto lingüístico” (Weinreich 1953, p. 29, citado en Menéndez, Menéndez y Morales, 2003, p. 68). Es común observar en casos de interferencia que los hablantes quebranten las reglas gramaticales de una lengua voluntaria o conscientemente, así lo confirma Silva-Corvalán (2001) al decir que “los hablantes transfieren rasgos fonológicos, morfológicos, léxicos y/o sintácticos de una lengua a otra” (p.287). A pesar del conocimiento de las lenguas que tiene el grupo de inmigrantes y del manejo del español, su competencia comunicativa no ha sido muy efectiva.

En cuanto a la competencia comunicativa, el concepto fue acuñado por Hymes (1995), quien tenía por objeto integrar la teoría lingüística dentro de la comunicación. El español Carlos Lomas (1999) menciona que la competencia comunicativa es una capacidad cultural tanto del oyente como del hablante real para comprender y producir enunciados convenientes de acuerdo con las distintas intenciones de comunicación

en comunidades de habla específicas. Así que la competencia comunicativa según Sánchez Carrón (2015) es, pues, una habilidad complicada que envuelve corrección en lo gramatical, la claridad y aceptabilidad, la cual debe ser ajustada en un contexto y fluidez. Dentro del enfoque comunicativo, Stubb (1983, citado en Sánchez Carrón, 2015, p.52) considera que, para alcanzar la fluidez, el hablante debe tener “la habilidad de improvisar, mantener la continuidad de la producción y de la comprensión, responder inmediatamente a enunciados inesperados, realizar cambios rápidos de tema y de hablante, etc.” Por lo que la habilidad de usar distintas estrategias para comunicarse en la comunidad de acogida no es suficiente para un grupo de inmigrantes que buscan integrarse, ya que involucran distintos factores, especialmente si se busca insertarse en el área académica.

La migración es un fenómeno social internacional, por lo que la frontera de Tijuana no ha sido la excepción, ya que “el arribo de cientos de haitianos a Tijuana comenzó a registrarse en mayo de 2016” (Alarcón y Ortiz, 2017, p. 174). Dicha situación emerge de distintos factores internos de su país de origen, tales como el terremoto de 2010 y el paso del huracán Matthew, los cuales cobraron la vida de miles de personas y la pérdida de sus pertenencias, trabajos y familias en Haití. Estos desastres naturales y problemas de salubridad han sido algunos de los distintos factores que han obligado a grandes cantidades de haitianos a viajar durante meses en busca de asilo político en los Estados Unidos, utilizando la frontera Tijuana-San Diego como una de sus rutas de acceso.

Sin embargo, es de notar que a pesar de que “países como Ecuador, Venezuela, Bolivia, Chile y Brasil ofrecieron beneficios y asilo a los haitianos, la crisis política brasileña fue uno de los factores que provocó una oleada migratoria hacia Estados Unidos” (García-Lira, 2016). Miles de ellos consiguieron cruzar a Estados Unidos, pero debido a las políticas migratorias de ese país, los haitianos decidieron ya no intentar solicitar asilo político. Así mencionan algunos de los periódicos, entre ellos Semple (2016) que menciona que durante el gobierno de Obama se buscó detener la gran ola de migrantes haitianos con destino a Estados Unidos, se anunció que se reforzaría la política migratoria relacionada con los haitianos, por lo que establecieron que aquellos que acudieran a la frontera estadounidense podían ser enviados de regreso a Haití.

A finales de 2016 y principios del 2017, El Colegio de la Frontera Norte (Colef) en colaboración con la Comisión Nacional para los Derechos Humanos (CNDH) trabajaron en un informe final titulado *Emergencia migratoria y solidaridad de la sociedad civil en Tijuana, 2016-2017*, en el cual Albicker, Félix, París, Pérez y Velasco (2017) describen las características sociodemográficas de esta población migrante. En este informe final, presentan los resultados de la encuesta aplicada a inmigrantes haitianos albergados en Tijuana, los cuales revelan que los conocimientos lingüísticos y los niveles de escolaridad resultan ventajas significativas, las cuales hacen posible la inserción de estos inmigrantes en la comunidad de Tijuana. Sin embargo, también se reveló que más de dos terceras partes no dominan el español y que esta población expresó en escrito el deseo por tener clases de español para integrarse mejor en las diferentes áreas, tanto en lo laboral como en el seguimiento de sus estudios.

En cuanto a esta evidente necesidad de aprendizaje de español por parte de esta comunidad migrante, se pretende ayudar a aquellos inmigrantes que han tomado la decisión de hacer su vida en México y que buscan integrarse a la comunidad en los distintos ámbitos de la sociedad, principalmente laboral y educativo. Salinas (2018) señala que “las autoridades del Instituto Nacional de Migración (INM) revelaron que cerca de dos mil 890 haitianos [sic] lograron obtener el permiso humanitario para residir en México.” En vista de estos datos, podemos ver que la estadía a largo plazo de haitianos en el país es una realidad actual. El proceso de adaptación de los haitianos en la frontera se ha visto afectado por la falta de competencia comunicativa de la lengua dominante, que en este caso es el español.

## **Metodología**

El trabajo de investigación se enmarcó dentro de un estudio cualitativo cuyo principal objetivo fue identificar las necesidades lingüísticas de los inmigrantes haitianos, las cuales influyen en su integración dentro del área académica en la comunidad de acogida. La muestra del estudio se estableció por conveniencia, para lo cual se ubicó una asociación, la Organización No Gubernamental (ONG) “Espacio Migrante”, que brinda apoyo a esta comunidad y facilitó el contacto de 15 personas con el fin de llevar a cabo una entrevista. Sus edades oscilan entre los 22 y los 30 años; su lengua materna es el criollo haitiano (kreyòl), la segunda lengua es el francés y la tercera es el portugués, este último debido a su trayectoria migratoria (COLEF, 2016). Para efectuar la selección de esta muestra se tomaron en cuenta ciertos criterios como fue contar con estudios medio superior, ser apoyados por Espacio Migrante (ONG) y tener intenciones de realizar estudios superiores en México.

Cabe señalar que se tuvieron que realizar varias visitas previas a Espacio Migrante tomando en cuenta la noticia periodística sobre los 15 jóvenes que hicieron examen para ingresar a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y no fueron aceptados. La principal técnica de recolección de información seleccionada fue la entrevista semiestructurada. Las preguntas guía de la entrevista fueron tomadas y/o adaptadas de un cuestionario empleado por Red2Red Consultores sobre el empleo y la formación de migrantes en Murcia (Servicio Regional de Empleo y Formación, 2008). La entrevista contempló tres tipos de preguntas: sociodemográficas, estudios realizados y percepción de necesidades formativas y lingüísticas. Estas últimas cuestionaban sobre sus intentos y posibilidades de aprender la lengua española y su conocimiento en relación con su posible ingreso a la universidad. Para analizar las respuestas se emplea el análisis de contenido (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), el cual nos permitirá identificar los temas y categorizar las respuestas de los participantes.

## **Resultados**

Dentro de las preguntas consideradas en la entrevista, se han recopilado los comentarios más sobresalientes de cada uno de los tres bloques antes mencionados. Primeramente, el bloque 1 referente a las características socio-demográficas, arrojó

que los participantes mostraron interés en quedarse en Tijuana para estudiar la universidad y trabajar. Seguido del bloque 2, el cual reveló que todos los participantes cuentan con preparatoria terminada y buscan la profesionalización y que los sectores económicos que les interesa son: psicología, administración, idiomas e ingeniería industrial. Finalmente, el bloque 3 sobre las acciones formativas y la percepción de necesidades, reveló la opinión de los inmigrantes, quienes expresan no estar preparados para la universidad con el nivel de español con el que cuentan actualmente y quienes dicen estarlo, expresan que necesitan subir su nivel. Sin embargo, expresaron que no se sienten preparados para ingresar a la universidad con el nivel de español que tienen actualmente y que no conocen algún curso de español que les proporcione el nivel que necesitan para el nivel académico requerido.

Además, los resultados han revelado que el proceso de adaptación de los haitianos y su interacción con la comunidad de acogida ha sido limitado por falta del dominio del español, causando problemas en su integración. Por ejemplo, los sonidos de los fonemas “/b/” y “/v/”, entre otros problemas con el vocabulario y la conjunción de los verbos. Lo que los ha llevado al uso de su repertorio lingüístico; el creole haitiano, francés y en algunos casos el portugués. Agregando que esperan hablar más y entender a la gente en un nivel más alto, ya que lo requerirán al ingresar a la universidad. Además, el participante 2 dice que dentro de sus metas es “hablar más, comprender más, no hablar básico, hablar más y entender más, entender a la gente, español alto y no básico... un nivel para entender a la gente... si entro a la universidad también voy a tener tarea y si me ponen como entrevista, debe tener un español alto no básico porque la persona que va a pasar la entrevista no va a entender nada.”

## **Conclusión**

Este diagnóstico ha revelado la importancia de conocer las necesidades lingüísticas reales que tienen los inmigrantes con deseos por estudiar en un país extranjero. De manera que al conocer los factores que se desarrollan en un contacto lingüístico como este, se logren fortalecer los diseños de programas y cursos de enseñanza de lenguas en distintos contextos, como es en este caso, del español para extranjeros con propósitos de inmersión. Por lo que los resultados de este trabajo son la primera parte de un proyecto de tesis titulado "Diseño de un curso de español para la integración lingüística de haitianos en la frontera Tijuana-San Diego" y espera resolver una necesidad actual en los estudiantes de lenguas en un contexto específico. Este trabajo de investigación en proceso busca servir como orientación a los profesores y a los responsables de las organizaciones que brindan apoyo a los grupos de haitianos que residen en la ciudad, de manera que sirva como base formal para un futuro diseño de curso o secuencia de cursos de español con el sustento de teorías lingüísticas y educativas, que generen una mejor integración lingüística del grupo de haitianos en la ciudad de acogida.

## Referencias

- Albicker S., Félix C., París D., Pérez G., y Velasco L., (2017). Emergencia migratoria y solidaridad de la sociedad civil en Tijuana, 2016-2017. México: El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de <http://observatoriocolf.org/wpcontent/uploads/2018/02/haitianos-version-final-1.pdf>
- Alarcón Acosta, R., y Ortiz Esquivel, C. (2017). Los haitianos solicitantes de asilo a Estados Unidos en su paso por Tijuana. *Frontera norte*, 29(58), 171-179.
- COLEF (2016, 3 de octubre). Migrantes haitianos viajan a Tijuana porque no conocen otra frontera. El Colef Press [en línea] Recuperado de <https://www.colef.mx/saladeprensa/?p=29960>
- García-Lira, J. (2016, 12 de octubre). La tragedia que persigue a los haitianos hasta México. *La Expansión en alianza con CNN*. Recuperado de: <http://expansion.mx/>
- Gugenberger, E. (2007). Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, 5(2 (10)), 21-45. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41678299>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Lobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Jansen, S. (2015). Ethnic difference and language ideologies in popular Dominican literature: the case of Haitianized speech. *International Journal of the Sociology of Language*, 233, 73-96.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, F. G., Menéndez, M. V. G., y Morales, H. L. (2003). *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra.
- Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5 (2), 67-89.
- Moreno-Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración 1 (1)*, 121-156.
- Salinas, A. (2018, 29 de enero). Tijuana arropa a haitianos; se cuelan en todo tipo de trabajos. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2018/01/29/1216696>
- Sánchez Carrón, I. (2015). Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura. [Tesis doctoral]. Universidad Antonio de Nebrija, Facultad de Filología, España.
- Semple, K. (2016, 3 de octubre). Los haitianos están desesperados ante la decisión de Estados Unidos de cerrarles las puertas. *The New York Times ES* [en línea] Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2016/10/03/los-haitianos-estan-desesperados-ante-la-decision-de-estados-unidos-de-cerrarles-las-puertas/>

- Servicio Regional de Empleo y Formación (2008). Estudio de las necesidades formativas de la población inmigrante de la región de Murcia. Murcia, España: SEF.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Zimmermann, K., y García, L. M. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 5 (2), 7-19.



## Las Prácticas de Literacidad Empleadas por los Formadores de Docentes de Lenguas en UABC-México

María del Rocío Domínguez Gaona [rocio\\_dominguez@uabc.edu.mx](mailto:rocio_dominguez@uabc.edu.mx)

Myriam Romero Monteverde [romero.myriam@uabc.edu.mx](mailto:romero.myriam@uabc.edu.mx)

Jitka Crhová [jcrhova@uabc.edu.mx](mailto:jcrhova@uabc.edu.mx)

Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California

Mexicali, B.C., México

### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar los resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue indagar las prácticas de literacidad de los formadores de profesores de lenguas durante las clases relacionadas con la metodología de enseñanza de lenguas en una universidad pública. Este estudio se realizó con la finalidad de caracterizar la forma en que se están formando los docentes de lenguas con miras a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la formación que se brinda. Para realizar el proyecto se empleó una metodología cualitativa, utilizando marcos narrativos para obtener los datos. Los participantes del estudio fueron los profesores de las materias de metodología, un total de 10. Primeramente se definió el perfil de estos profesores mediante la revisión de su currículum vitae. Acto seguido, se aplicó el instrumento de los marcos narrativos para posteriormente analizarlos mediante la técnica del análisis de contenido. Entre los principales resultados se encontró que este grupo de profesores cuenta con formación y experiencia en el área de la enseñanza de lenguas y con al menos el grado de maestría. En relación a las prácticas de literacidad se identificó que los docentes emplean textos académicos del área en el idioma inglés y que promueven la comprensión lectora y la redacción en inglés; así como el empleo del estilo de APA.

**Palabras clave:** Prácticas de literacidad, formación de docentes de lenguas, el uso de la lectura y la escritura.

### Introducción

La Facultad de Idiomas (FDI) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en el estado de Baja California, México, tiene como objetivo principal ofrecer servicios de calidad (Facultad de Idiomas, 2015a) a través de sus programas educativos a nivel licenciatura y posgrado (Facultad de Idiomas, 2015a), en los que se compromete a formar integralmente profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas. Por lo que en su interés de garantizar que esta formación se lleve a cabo bajo parámetros de calidad, se preocupa por guiar a los docentes para que sus prácticas se apeguen a una metodología de formación actual y adecuada para el contexto regional. Es por lo anterior que se decidió realizar este proyecto de investigación que aborda la formación docente de los estudiantes en la Licenciatura en Docencia de Idiomas, hoy reestructurada como Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (LEL), por medio de la investigación de las prácticas de la literacidad que llevan a cabo los formadores de

docentes de lenguas que enseñan las materias de metodología, área de formación importante para la formación de profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es por lo anterior que se define como objetivo del proyecto caracterizar las prácticas de literacidad de los formadores de profesores de lenguas extranjeras en la UABC con el fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la formación de estos profesionales.

## **La formación de docentes de lenguas**

Dado que el presente trabajo se ubica en el ámbito de la formación de docentes de lenguas es que se explican brevemente las implicaciones de este tipo de formación. La formación docente de profesores de lenguas es un proceso en el que se involucran diferentes elementos que se tienen que tomar en cuenta, tales como el conocimiento sobre las teorías de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento del área o temática que se va a enseñar (la lengua), las actitudes y habilidades que tenga el profesor para poder llevar a cabo su función y las políticas y metas del contexto de enseñanza, por mencionar algunos.

Richards y Farrell (2005) explican que la naturaleza de la formación de docentes de lenguas es un fenómeno complejo que involucra numerosas circunstancias que se deben considerar al diseñar un programa de formación, entre los que se encuentran algunos procesos de tipo cognitivo que implican creencias, valores y auto-monitoreo. Estos autores mencionan que es importante explorar las creencias de los profesores o futuros profesores, ya que éstas se perciben como una influencia importante en su actuación como docentes en el futuro. Así mismo, creen que se debe de tomar en cuenta la construcción personal y la práctica reflexiva en la que el profesor se adentra en un proceso de revisión de las experiencias que permiten una mejor comprensión de la práctica docente y las rutinas de este quehacer. Por otro lado, el desarrollo de habilidades en la formación de docentes de lenguas incluye también la capacidad del profesor de cuestionar y dar explicaciones a los estudiantes sobre la profesión; así como presentar nuevo lenguaje que enriquezca su acervo lingüístico, entre otras.

En relación a los programas de formación docente se deben prever dos tipos de formación, la inicial o teórico-práctica y la formación en su ejercicio profesional. En cuanto a la segunda, existen situaciones que deben atenderse como las metas institucionales y personales y la formación en sí que implica el aprendizaje de teorías y su aplicación, el establecimiento de metas inmediatas y de corto plazo (Richards y Farrell, 2005). También existen diferentes opiniones sobre cómo se deben de estructurar los programas de formación docente, autores como Wallace (1991) y Richards (2010) han sugerido procedimientos para formar docentes de lenguas que van desde el diseño de cursos de formación docente pertinentes que incluyan la observación, la supervisión y las sesiones de microenseñanza; hasta estrategias didácticas precisas como son las sesiones tipo conferencia (*lecturing*), el trabajo en grupos en la forma de seminarios, tutoriales, talleres, sesiones prácticas, simulaciones, estudios de caso, juegos, retroalimentación grupal y acompañamiento a colegas.

No obstante, es importante resaltar que, además de estas estrategias, los formadores también hacen uso de la lectura y la escritura resaltando su importante papel en la formación de profesionales de la enseñanza de lenguas. Cabe mencionar que estas habilidades del lenguaje no solamente les permiten a los estudiantes adquirir conocimientos; sino que también les permiten mejorar el manejo de la lengua, especialmente en contextos en los que no se les prepara para enseñar la lengua materna, sino una lengua extranjera. Es principalmente por esta razón que se realiza este proyecto de investigación.

### **La formación de docentes de lenguas en México**

Con el fin de ubicar al lector en el contexto de la formación de docentes en México es que se presenta la siguiente información. En el último reporte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se ubicaron alrededor de 120 opciones de formación de docentes de lenguas a nivel licenciatura (ANUIES, 2017).

No obstante, es importante analizar la forma en que los docentes se preparan en este país para cumplir con su labor de manera exitosa. Sobre este tema, Encinas, Busseniers y Ramírez (2007) han concluido en su análisis de la situación que los programas de las Universidades Públicas en esta área tienen diferentes giros como el de centrarse solamente en la docencia; mientras otros hacen una serie de combinaciones interesantes como es la traducción, la literatura, el turismo y el comercio. Sin embargo, las universidades privadas casi siempre se combinan con el turismo y el comercio exterior y “sólo unas cuantas tienen la opción de docencia” (p. 23), lo cual podría deberse a la intención de brindar un mayor campo de acción al profesionista.

En México se cuentan con estrategias que aportan al desarrollo profesional docente en lenguas extranjeras (principalmente en lengua inglesa), ya que existen algunas asociaciones con el compromiso de fomentar el desarrollo científico y profesional de los profesores del área. Ejemplo de estas es la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés (MEXTESOL), la cual tiene entre sus objetivos promover el desarrollo profesional de los profesores de inglés (MEXTESOL, 2018). Además, diversas universidades (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara, Universidad de Sonora, etc.), han implementado congresos o simposios relacionados con la enseñanza de lenguas en donde docentes e investigadores presentan trabajos de investigación, ponencias y talleres en temáticas relacionadas con la didáctica de lenguas (técnicas, actividades, problemáticas, etc.), que le permiten a los docentes de los diferentes niveles educativos tener una perspectiva más amplia de lo que se puede hacer para mejorar su práctica docente. Estos eventos académicos son un medio para que el docente se actualice en las nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, reflexione sobre su práctica y construya conocimiento profesional a través de la colaboración con docentes y expertos en el área.

Otra opción de formación y/o actualización para docentes en servicio es el convenio con el Gobierno de Estados Unidos, el cual ofrece cursos de verano para el desarrollo profesional de docentes del idioma Inglés, este programa, COMEXUS (United States-Mexico Commission for Educational and Cultural Exchange), atendió 720 profesores de 2002-2011. En 2012 el programa expiró; sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), continuó organizando y patrocinando a profesores de universidades y escuelas públicas de nivel básico para que siguieran tomando los cursos de verano en universidades de Estados Unidos. Para el 2014 ya se habían formado aproximadamente 240 profesores más. El objetivo del programa era proveer métodos y técnicas de enseñanza que mejoraran la práctica docente, instrucción en el uso de tecnología para el aprendizaje, desarrollar habilidades para colaborar con pares y para la resolución de problemas del currículo y de evaluación (Keogh, 2015).

## **Las prácticas de literacidad**

En este apartado se explica el concepto de prácticas de literacidad y se presenta un modelo para su análisis. Barton y Hamilton (2000, p. 7) definen el concepto desde la línea de investigación denominada los Nuevos Estudios de Literacidad como “las formas culturales de utilizar la lengua escrita que la gente emplea en sus vidas”, es decir, con todas aquellas actividades y actuaciones en las que una lengua juega un papel importante. Estas prácticas involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales de manera que se puedan observar (Street, 2003).

Los textos en las prácticas de literacidad juegan un papel destacado. Barton y Hamilton (2000), manifiestan que las investigaciones de esta naturaleza son en parte estudios de los textos que se manipulan o que se producen partiendo del supuesto de que la literacidad es “un grupo de prácticas sociales que se observan a través de eventos y están mediadas por textos escritos” (p. 11). Asimismo, Fairclough (2003) menciona que los textos, al igual que los eventos, son causados por diferentes factores que hacen que tengan ciertas características y que representen las estructuras sociales, las prácticas y los ‘agentes sociales’; lo que desde una visión sociocultural nos permite conocer la forma en que las personas pueden actuar e interactuar de forma oral o escrita. Por lo que cuando hablamos de texto nos referimos tanto a los escritos como a los orales o visuales (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1995). Igualmente, en el estudio de las prácticas de literacidad se estudian eventos que involucran textos de la vida cotidiana y personales que permitan aprender sobre las prácticas sociales (Barton y Hamilton 2000).

Con el fin de analizar las prácticas de literacidad basándonos en las narraciones de los formadores de docente, se empleó el marco de referencia de Pardoe e Ivanič (2007), ya que nos ayuda a identificar nueve aspectos de las prácticas que permite la caracterización de las mismas. Es importante mencionar que los autores desarrollaron este marco con el fin de describir el uso que se le da a la lectura y la escritura en la educación superior. Este marco consiste en una serie de cuestionamientos, tal como se ilustra en la Tabla 1, que responden al qué, quién, cómo y porqué se lee y se escribe en este nivel de educación superior. Se definió que al contestar estas

preguntas se podrían caracterizar las prácticas de literacidad, las cuales siempre involucran, ya sea de manera observable u oculta, las respuestas a estas preguntas.

Tabla 1 *Marco de referencia para el análisis de las prácticas de literacidad*

<b>Nueve aspectos de una práctica de literacidad</b>			
	<b>¿Qué?</b>	<b>¿Por qué?</b>	<b>¿Quién?</b>
	<b>Tema</b>	<b>Propósito (s)</b>	<b>Audiencia (s)</b>
	<b>Estilos, diseños + convencionalismos</b>	<b>Flexibilidad + dificultades</b>	<b>Roles, identidades + valores</b>
<b>¿Cómo?</b>	<b>Modos + tecnologías</b>	<b>Acciones + procesos</b>	<b>Interacción, colaboración + uso de fuentes</b>

Pardoe & Ivanič, 2007

### **Contexto del estudio**

A continuación se presenta brevemente el contexto del estudio de manera que los resultados se comprendan mejor. En 2015-2 se reestructuró el plan de estudios, lo cual implicó también un cambio en el nombre de la licenciatura: Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Este programa educativo está distribuido en ocho semestres, es decir, cuatro años de educación superior en total. Estos semestres se encuentran compuestos por materias que atienden las necesidades de las etapas escolares: básica, disciplinaria y terminal. Este programa incluye algunas competencias relacionadas con el uso de la lectura y la escritura que se mencionan a continuación tal como se incluyen en el plan de estudios:

“Utilizar saberes de la enseñanza de lenguas, para expresarse en forma oral y escrita mediante los procesos académicos que demanda la disciplina, con respeto y responsabilidad.

Conocimientos: Conceptos básicos de la lingüística y las ciencias del lenguaje. Terminología especializada de la descripción lingüística. Terminología especializada de la didáctica de las lenguas.

Habilidades: Extraer información de textos académicos. Sintetizar información del área disciplinaria. Analizar discursos académicos. Expresarse en forma oral y escrita en el ámbito académico.”

“Elaborar y presentar documentos académicos relacionados a la enseñanza de lenguas, mediante la aplicación de los elementos discursivos para el desarrollo de una cultura de difusión del conocimiento con sentido de compromiso”.

También se especifican algunos conocimientos en el área de la lingüística como son los “conceptos básicos de la lingüística y las ciencias del lenguaje; Terminología especializada de la descripción lingüística; Terminología especializada de la didáctica de las lenguas” y algunas habilidades como son “aplicar los elementos discursivos; expresarse en forma oral y escrita en el ámbito académico” (Facultad de Idiomas, 2015b, p. 161).

Lo anterior nos demuestra el interés de desarrollar la lectura y la escritura académica durante el curso del programa educativo, razón por la cual los docentes-formadores de profesores de lenguas deben contribuir al desarrollo de estas dos habilidades.

## Metodología

### Enfoque de investigación

Con el fin de dar respuesta a los objetivos antes mencionados y a las siguientes preguntas de investigación: ¿Quién está formando a los docentes de lenguas en Baja California?, ¿Cómo están siendo formados los docentes de lenguas a UABC?, ¿Cuáles son las prácticas de literacidad que emplean estos docentes en la formación de los estudiantes de las licenciaturas en enseñanza de lenguas? y ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad tienen los docentes para mejorar la formación de profesores de lenguas?, se seleccionó una metodología cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Para desarrollar el proyecto primeramente se identificaron a los docentes de las materias de corte metodológico de los programas de Docencia de Idiomas y de Enseñanza de Lenguas. Acto seguido se procedió a definir el perfil de estos docentes para lo cual se les solicitó su curriculum vitae. Para describir las prácticas pedagógicas y de literacidad se emplearon marcos narrativos, instrumentos que se describen posteriormente.

### Muestra

Para determinar quiénes serían los participantes del estudio se procedió a revisar los horarios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas y la Licenciatura en Enseñanza de lenguas y se ubicaron 11 profesores que fungían como instructores en las clases de metodología en el segundo semestre de 2017. Sin embargo, solamente se logró la respuesta de 10 de ellos. En la Tabla 2 se muestran las materias de metodología que se ubicaron en los distintos horarios y modalidades con el fin de saber cómo localizar a los profesores. Cabe mencionar que algunos de ellos daban más de una de estas materias o daban la misma en dos grupos diferentes.

Tabla 2 *Identificación de materias de metodología en los horarios de Tijuana*

<b>Materias de metodología</b>	<b>Modalidad</b>
Corrientes Contemporáneas de la Enseñanza de Lenguas	Presencial
Inglés para Propósitos Específicos	Presencial
Manejo de Grupo	Presencial
Enseñanza de Inglés a Adolescentes	Semipresencial
Competencia Docente	Presencial
Enseñanza de la Lectura y la Escritura	Presencial
TIC y Tratamiento de Lenguas	Distancia
Enseñanza de Inglés a Adultos	Distancia

<b>Materias de metodología</b>	<b>Modalidad</b>
Metodología de la Enseñanza de la Gramática	Presencial
Enseñanza de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva	Presencial
Enseñanza del Español como Segundo Idioma I	Distancia
Formación para la Certificación en la Enseñanza del Idioma Inglés	Presencial
Autonomía del Aprendizaje	Distancia
Didáctica	Presencial

En los resultados se describe el perfil de los participantes, ya que uno de los objetivos era identificar el perfil de los formadores del eje de metodología.

### **Instrumento**

Para identificar las prácticas de literacidad que se gestan en las aulas se procedió a elaborar un marco narrativo. Los marcos narrativos es una metodología utilizada dentro de la investigación, los cuales son una especie de estructura narrativa, un esqueleto con ideas que deben ser completadas. Nos permiten de manera práctica y concisa obtener las narrativas para posteriormente interpretarlas (Barkhuizen, 2014; Barkhuizen y Wette, 2008). Este enfoque sugiere una aproximación cualitativa hacia el objeto de estudio, el cual se concibe como el estudio que utiliza historias o narrativas como datos; las cuales están situadas, construidas y moldeadas por un contexto sociocultural y socio-histórico (Clandinin, 2013).

El instrumento de los marcos narrativos tuvo como objetivo conocer la forma en que los profesores usan la lectura y la escritura en sus clases de metodología en la Licenciatura en Docencia de Idiomas y Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. El instrumento se dividió en dos partes con 9 módulos con oraciones incompletas. La primera parte que contemplaba los módulos 1 al 5 indagaban en términos generales la forma en que los profesores de metodología usan la lectura y la escritura en el aula para que los estudiantes desarrollen las habilidades docentes. El primero y el segundo de estos módulos indagaban sobre la lectura. El primero preguntaba sobre qué les solicitaban leer, en qué formato, cada cuándo y con qué objetivo. El segundo era sobre lo que los alumnos debían hacer con el texto, lo que deberían saber, las dificultades que enfrentaban, el idioma de los textos empleados y las razones de esta predilección de parte del profesor. El tercero, el cuarto y el quinto se referían a la redacción de textos y se les indagaba sobre los mismos aspectos que en los módulos de lectura. Los bloques 6 al 9 tuvieron la intención de que el profesor reflexionara sobre la forma en que emplea la lectura y la escritura. Se les cuestionó sobre algunos materiales que generalmente se emplean como son las presentaciones electrónicas, los documentos entregables, los artículos y textos académicos. También se les pidió reflexionar sobre las dificultades que enfrentan al emplear actividades de lectura y de redacción en el aula como tareas y sobre sus planes a futuro para solucionarlas.

## **Método de análisis**

Para analizar los marcos narrativos y las entrevistas se empleó el análisis de contenido para identificar los principales temas. El análisis de contenido es una técnica cuantitativa-cualitativa que permite la identificación de categorías en un texto, y puede llevarnos a la generalización de resultados (Kohlbacher, 2006) y que sin duda nos lleva a un análisis cualitativo interpretativo (Mayring, 2000). Para la validez de la codificación se contó con la participación de dos de los investigadores, mismos que determinaron los temas por consenso. Además se empleó el marco de referencia de Pardoe e Ivanič (2007), que permite la identificación de nueve aspectos de las prácticas que permitió describirlas, explicando qué, quién, cómo y porqué se lee y se escribe desde la perspectiva de los profesores-formadores.

## **Resultados**

Los resultados se reportan tratando de responder las preguntas de investigación planteadas: 1. ¿Quién está formando a los docentes de lenguas en Baja California?, 2. ¿Cómo están siendo formados los docentes de lenguas a UABC?, 3. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas y de literacidad que emplean estos docentes en la formación de los estudiantes de las licenciaturas en enseñanza de lenguas? y 4. ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad tienen los docentes para mejorar la formación de profesores de lenguas?

### **Perfil de los profesores participantes del estudio**

La primera pregunta es ¿Quién está formando a los docentes de lenguas en la UABC? Se encontró lo siguiente. El rango de edad va de los 30 a los 70 años, donde la media es de 50 años. Son siete mujeres y tres hombres. Por otro lado se observa que los formadores de docentes están plenamente comprometidos con su trabajo docente, ya que se identificó que la mitad de estos son profesores de tiempo completo, cuatro son técnicos académicos de tiempo completo y solamente uno es de asignatura. También se constató que su escolaridad es alta; todos tienen grado de maestría y cuatro de doctorado. Nueve cuentan con formación en la enseñanza de lenguas, ya sea a nivel licenciatura, maestría o doctorado. Además la mayoría sustenta certificaciones externas en la lengua o en la enseñanza de lenguas. También se encontró que todos han asistido a congresos académicos, han participado como ponentes; sin embargo solamente siete cuentan con publicaciones.

### **Las prácticas de literacidad**

En este apartado se trata de responder las interrogantes dos y tres: ¿Cómo están siendo formados los docentes de lenguas a UABC?, y de manera específica ¿Cuáles son las prácticas de literacidad que llevan a cabo estos docentes en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas? Como se indicó en la metodología, se empleó el marco de referencia de Pardoe e Ivanič (2007), que permite la identificación de nueve aspectos de las prácticas que permitió describirlas,



explicando qué, quién, cómo y porqué se lee y se escribe desde la perspectiva de nuestros informantes, los profesores-formadores de las clases de metodología.

A continuación se describen de manera ejecutiva los resultados que se obtuvieron de los diferentes bloques de los marcos narrativos y sobre cada una de las habilidades (lectura y escritura); incluyendo en paréntesis la parte de la idea que se les proporcionó a los docentes en el marco narrativo.

a) En cuanto a los tipos de textos que leen y escriben los estudiantes: (*les solicito a los estudiantes que lean/escriban*), se encontró que leen textos académicos: artículos, capítulos de libro, ensayos, estudios de caso; y escriben experiencias de la clase, reflexiones sobre las lecturas, reportes de lectura, párrafos, resúmenes, síntesis, ensayos, descripciones, narraciones. Además de que los temas sobre los que leen y escriben (*sobre ...*) están relacionados con la metodología de enseñanza de lenguas.

b) El modo de los textos que solicitan a los alumnos leer y escribir (*los cuales generalmente son...*): leen textos digitales e impresos, la mayoría están en inglés y solo 3 manifestaron que están en español. 3 profesores les solicitan escribir textos en formato impreso y 5 en formato digital, 2 en ambas formas. La mayoría les pide escribir en inglés y solamente 3 en español.

c) Los propósitos de que lean y escriban los estudiantes difieren: (*con el fin de que...*). Leen para obtener información, comparar y contrastar información, discutir en clase, presentar en clase, conocer distintos puntos de vista, familiarizarse con los temas, comprender los temas, incrementar su acervo académico, y prepararse para realizar ejercicios. Por otro lado, los estudiantes escriben para que expresen sus experiencias, reflexionen, plasmen sus opiniones, sinteticen textos e ideas, demuestren que se aprendió y que hubo comprensión, aprendan vocabulario técnico, apoyen el desarrollo de la redacción, haya un aprendizaje significativo.

d) Los procesos que emplean los estudiantes para leer y escribir: (*Para leer/redactar estos textos les pido a mis estudiantes que...*) para leer toman notas, subrayan, escriben reflexiones, escriben síntesis, realizan organizadores gráficos, responden cuestionarios, presentan el contenido con juegos, sketches, reportes; analizan y elaboran ejercicios. Al escribir se les pide a los estudiantes que revisen antes de entregar el texto: gramática, ortografía, mantener la extensión fijada, incluir referencias, título, utilizar APA, sigan las características del escrito solicitado y que lean antes.

e) Entre las convenciones que se les solicita a los estudiantes están las siguientes: (*Considero que cuando los estudiantes escriben/leen deben saber...*): en lectura se emplean estrategias de lectura tales como identificar las ideas principales y las secundarias, inferir, tomar apuntes, demostrar capacidad de análisis, tener un propósito para leer, conocer temas académicos previos, contar con otros conocimientos de otras materias, entender palabras técnicas y manejar el idioma inglés. En cuanto a la escritura se les solicita emplear uso correcto de gramática, vocabulario, puntuación, ortografía, uso de APA, citas; conocer las partes de un texto;

redactar diferentes tipos de párrafos; mantener siempre la coherencia y cohesión del texto y parafrasear los textos citados.

f) Entre las dificultades que los profesores identifican en sus estudiantes están las siguientes (*Lo que más se les dificulta al leer/escribir*): en la lectura los profesores mencionaron la comprensión, la síntesis e identificación de las ideas principales, el análisis crítico, hacerlo (no están acostumbrados), tomarse el tiempo y la terminología. En cuanto a la escritura mencionaron la gramática, la terminología, el estilo APA y la puntuación.

g) Entre las oportunidades que ellos perciben en los estudiantes al leer y escribir coincidieron en que les ayuda a mejorar el uso del inglés.

h) Sobre los textos que emplean al leer y escribir la mayoría están en inglés solo 3 profesores manifestaron que los textos que usan están en ambos idiomas (español e inglés), lo cual responde a que, en general, tanto la clase como los materiales se manejan en inglés; además de que la información en este idioma está más actualizada, deben leer en varios idiomas, la bibliografía es en inglés y porque su profesión lo amerita.

i) Por otro lado, también están las preguntas ¿a quién, para quién y con quién leen y escriben?, es decir quién es la audiencia, cuáles son sus papeles, su identidades y valores se encontró que los estudiantes leen y escriben los estudiantes para y con sus compañeros y sus profesores. Los profesores son profesionales de la enseñanza de lenguas, formados en programas académicos ingleses y nacionales. Los autores que leen, en su mayoría, son especialistas en el área y son de habla inglesa. Además, se percibió que los profesores valoran los textos académicos y sus convencionalismos, los textos en inglés, la gramática, la ortografía, las habilidades de lectura, el estilo APA.

Por último, para responder la última pregunta ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad tienen los docentes para mejorar la formación de profesores de lenguas? Entre las fortalezas encontradas en el manejo de la lectura y la escritura en las clases de metodología están las siguientes: la mayoría de los profesores le solicitan a los estudiantes que lean y escriban en el idioma inglés, lo cual fortalece el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, apoyando así las competencias del programa de la licenciatura. Los estudiantes están desarrollando la literacidad académica al familiarizarse con el vocabulario técnico del área de la enseñanza de lenguas, así como el estilo académico de APA. También los estudiantes están aprendiendo de autores reconocidos internacionalmente que reportan información actualizada de este campo del conocimiento. En cuanto a las áreas de oportunidad encontramos que se deben reforzar las estrategias lectura de comprensión como son identificar la idea principal, inferir diferentes tipos de información (por ejemplo, vocabulario), entre otras. En la escritura se requiere mejorar la gramática, la puntuación, el vocabulario técnico y el estilo APA.

## **Conclusiones**

En cuanto a las prácticas de literacidad se observó que estas se distinguen por lo siguiente: Los profesores solicitan a los estudiantes leer textos de temas relacionados con su área de conocimiento y de autores reconocidos, en formato digital. Lo anterior con el fin de aprender sobre la materia, compartir con sus compañeros y demostrarle al maestro que comprendió el texto. Posteriormente se les pide escribir (principalmente en el idioma inglés) en forma digital, siguiendo el estilo APA. Esto con el objetivo de demostrar su comprensión de lo leído, así como reflexionar y opinar sobre su área de estudio.

Los profesores promueven la lectura y la escritura en inglés porque creen que apoyan la política lingüística de la institución (los estudiantes ingresan con el nivel B1 y deben egresar con el nivel C1 del MCER). Además, valoran la investigación que se realiza en el área, a los autores reconocidos que publican en esta lengua y el conocimiento que se genera en esta lengua.

Los profesores piden a sus alumnos que utilicen las técnicas de comprensión de lectura (tomar notas, sintetizar, analizar, etc.), y toman muy en cuenta al revisar los trabajos escritos, los requerimientos establecidos: gramática, ortografía, referencias, APA, entre otros.

Las dificultades que los docentes perciben en las prácticas de literacidad de sus estudiantes son 1) en la lectura la comprensión: identificar ideas principales, analizar críticamente y la terminología del área y 2) en la escritura: principalmente la gramática, APA y puntuación.

Por otro lado, los profesores emplean textos digitales debido a que valoran el cuidado del medio ambiente, política institucional enunciada en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2019 de la UABC.

En suma, el trabajo les permitió a los docentes-formadores reflexionar sobre quiénes son los docentes, qué papel juegan la lectura y la escritura en el aula, cómo se preparan para enseñar, qué dificultades tienen los estudiantes, cómo se puede apoyarlos y qué se valora más en estos ejercicios de lectura y escritura, entre otras cosas.

## **Propuesta**

Con el fin de apoyar el desarrollo de las competencias que se mencionan en el plan de estudios: “Utilizar saberes de la enseñanza de lenguas, para expresarse en forma oral y escrita mediante los procesos académicos que demanda la disciplina, con respeto y responsabilidad y 5. Elaborar y presentar documentos académicos relacionados a la enseñanza de lenguas, mediante la aplicación de los elementos discursivos para el desarrollo de una cultura de difusión del conocimiento con sentido de compromiso. Se propone integrar el desarrollo de la literacidad académica a sus materias por medio de la enseñanza de estrategias de lectura y de escritura de una

manera consciente, implementando un currículo paralelo para el desarrollo de la literacidad académica; incluir los lineamientos del estilo APA como parte de los contenidos de los cursos de manera que el manejo de este estilo académico no quede fuera.

Además, se espera que este análisis proporcione la información necesaria para reconocer la forma en que se educa a los docentes en la Facultad de Idiomas de la UABC, identificando las fortalezas y áreas de oportunidad. También se desea que se pueda elaborar un plan de acción para fortalecer los programas de esta institución en el área de la enseñanza de lenguas, ya sea con la propuesta bosquejada brevemente en este documento, o bien con alguna otra.

## Referencias

- ANUIES (2017). Anuario estadístico. Técnico superior y licenciatura 2015-2016. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System*, 47, 12-27.
- Barkhuizen, G. y Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 1(36), 372–376
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic, (Eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Nueva York: Routledge
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA., EE.UU: Left Coast Press.
- Encinas, F., Busseniers, P. & Ramírez, J.L. (2007). Conformación y consolidación en México del área de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la investigación. En J.L. Ramírez-Romero (Coord.), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (pp. 19-32). México: Pearson.
- Facultad de Idiomas (2015a). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California.
- Facultad de Idiomas (2015b). Propuesta de Modificación del Programa Educativo de Licenciatura en Docencia de Idiomas a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum:Qualitative Social Research*, 7 (1-30).
- Keogh, R. (2015). Long-term Impact of Teacher Training for Mexican English-language Teachers. *Theses and Dissertations*. 31. Recuperado de, <https://scholarworks.uark.edu/etd/31>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum:Qualitative Social Research*, 1 (2).
- MEXTESOL (2018). About MEXTESOL. Disponible en: <https://mextesol.org.mx/>

- Pardoe, S. e Ivanič, R. (2007). Literacies for learning in further education. DVD film + booklet. Universidad de Lancaster. Disponible en [www.lancaster.ac.uk/LFLFE](http://www.lancaster.ac.uk/LFLFE).
- Richards, J. C. & Farrell, S. C. (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2010). Competence and-Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41, 101-122.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995). Constructing an integrated, inquiry-oriented approach in classrooms: A cross case analysis of social, literate and academic practices. *Journal of classroom Interaction*, 30 (2), 1- 15.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

## La Cultura Chicana en la Clase de Inglés como Lengua Extranjera

Anna V. Sokolova G.

[anvisog@yahoo.com](mailto:anvisog@yahoo.com)

Profesora de lenguas extranjeras

Universidad Autónoma Metropolitana

Ciudad de México, México

### Introducción

Con el inicio del enfoque comunicativo en los años 1980 y el método orientado a la acción a principios del siglo XXI en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, ha crecido el uso de novelas, revistas, periódicos, poemas, canciones, postales, periódicos como recursos didácticos auténticos en el salón de clase de la lengua meta con el fin de promover la comunicación y también proporcionar un conocimiento más profundo del lenguaje real. Varios especialistas en lenguas (Collie y Slater, 2002; Godard, 2015; entre otros) han resaltado el papel motivador de textos literarios dado que estos últimos se caracterizan por una riqueza cultural excepcional, fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, además, mejoran su pensamiento crítico e inteligencia emocional. Asimismo, la literatura es rica en el lenguaje, de ahí, aporta en gran medida al desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendientes.

En el caso del inglés, contamos con una enorme cantidad de obras literarias escritas en esta lengua por los autores provenientes no solo de los Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, sino de muchos otros países del mundo de World Englishes. Por lo tanto, el acercamiento a la literatura en este idioma se puede considerar como un medio excepcional de descubrir y entender diferentes culturas de habla inglesa así como conocer las variedades del inglés que existen actualmente en el planeta.

Lo que concierne a los Estados Unidos, su literatura destaca por su multi- e interculturalidad debido a la presencia de los escritores tanto de origen anglosajón como de otros grupos étnicos. En esta relación, la literatura chicana caracterizada por narraciones de las experiencias de los mexicanos-estadounidenses ocupa un lugar especial y, de ahí, importante en la sociedad norteamericana desde la perspectiva histórica, sociocultural y política de esta nación.

### Chicanos: Historia y Actualidad

El 13 de mayo de 1846, el Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica declaró la guerra a México. Esta guerra terminó dos años después con la derrota de las fuerzas mexicanas y la proclamación del Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848. México perdió casi la mitad de su territorio a favor de los Estados Unidos cediéndoles Arizona, California, Nuevo México, Utah, Nevada y algunas regiones de Colorado. El Río Grande pasó a ser la nueva frontera entre los Estados Unidos y México. Miles de

mexicanos se convirtieron en extranjeros en su propia tierra. Las leyes contenidas en el tratado, protectoras de los derechos de los mexicanos radicados en esos estados, fueron sistemáticamente violadas. A los antiguos pobladores de estos territorios se les prohibió la práctica del idioma materno y de sus costumbres; sus propiedades fueron arrebatadas por medios ilegales y sus derechos a la educación y al empleo fueron condicionados.

Ahora bien, el término “chicano” comenzó a usarse en los años cincuenta del siglo pasado con el surgimiento del Movimiento chicano<sup>7</sup> – el movimiento de protesta contra la discriminación hacia la población de origen mexicano en los Estados Unidos. En el ámbito de la política y derechos sociales, su objetivo era desafiar las convenciones raciales que mantenían a los ciudadanos mexicano-estadounidenses marginados, y mostrar la condición de chicanos con orgullo.

Una de las teorías para explicar el origen etimológico de la palabra “chicano” consiste en que se trata de una derivación de “mexicano”. De esta última palabra deriva “xicano”, y dado que la *x* suele tener sonido de *ch* en el español de los mexicanos, el vocablo original terminó en el actual “chicano”.

*El Diccionario esencial Santillana de la lengua española* ofrece la siguiente definición de “chicano”: “la minoría de origen mexicano asentada en Estados Unidos” (1991: 227). Cabe mencionar que los chicanos representan un grupo bastante heterogéneo; algunos acaban de llegar a los Estados Unidos, otros pertenecen a la primera, segunda, etc. generación de inmigrantes. Algunos de los integrantes de este grupo hablan español e inglés y otros sólo una de estas lenguas.

En el arte, los chicanos han expresado su visión del mundo a través de las artes plásticas, la literatura, el cine, música e, incluso, de las artes corporales, con un conjunto de símbolos y figuras en los tatuajes.

Hay que resaltar que el término “chicano” tiene que ver no solo con el lugar de nacimiento o el origen de una persona, sino también depende de cuestiones relacionadas con identidades. Al respecto, Anzaldúa (1999: 85) habla de una “identidad doble”: “We don’t identify with the Anglo-American cultural values and we don’t totally identify with the Mexican cultural values. We are a synergy of two cultures with various degrees of Mexicanness or Angloness”. Así, algunas de las características sobresalientes de la literatura chicana son su interculturalidad, la asunción de una identidad híbrida y mestiza donde se combinan la cultura mexicana y la anglosajona.

## **Literatura Chicana como Recurso Didáctico**

La literatura chicana merece una atención especial por la calidad de sus obras y por el elevado número de autores que quieren expresarse en un mundo literario

---

<sup>7</sup> *El Movimiento chicano* de la década de los 1960 también llamado *El Movimiento chicano por los derechos civiles* o simplemente *El Movimiento*, fue un movimiento por los derechos civiles cuyo objetivo era empoderar a la población estadounidense de ascendencia mexicana.

oponiéndose y luchando contra la discriminación y la falta de visibilidad de la clase trabajadora mexicana en los Estados Unidos. Varios de los escritores chicanos destacan como defensores de sus raíces indígenas en los esfuerzos de mantener una identidad múltiple con la que aprenden a vivir, la identidad que a veces se convierte en su razón de ser y que les diferencia de aquellos que tienen una única identidad.

Cabe recalcar que la literatura chicana abre las puertas al mundo chicano, representando así un recurso inagotable que se puede utilizar en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La contribución de los autores que visualizan la cultura chicana, basada en experiencias individuales y/o colectivas, nos ofrece la posibilidad de trabajar los temas que tratan de la cultura chicana, de esta forma integrando parte de este mundo en la adquisición de la lengua meta. Se puede utilizar esta literatura para discutir las cuestiones como la migración, la familia, los derechos humanos, entre otras. Asimismo, gracias a su enfoque multicultural, las obras literarias chicanas ofrecen posibilidades incontables para tratar temas interculturales como, por ejemplo, la construcción de identidades y la noción de pertenencia – asuntos que aportan a la competencia intercultural de los alumnos. Además, se pueden abordar diversas experiencias interculturales de los estudiantes en sus encuentros con el *Otro*.

La literatura chicana incluye todos los géneros - cuento, novela, poesía, drama, ensayos, etc. y ha sido escrita tanto en inglés como en español y también en una mezcla natural de inglés y español llamada Spanglish, Tex-Mex o pocho. Sus autores usan técnicas experimentales, como la combinación de géneros o múltiples narradores, y, en especial, el bilingüismo que es a menudo intencionado y provocativo.

A partir de todas estas consideraciones a favor de introducir la literatura chicana en cursos de inglés, a continuación se presenta un serie de actividades orientadas a una mejor comprensión del mundo chicano a través de la lectura de textos literarios de esta corriente.

### **Proyecto: La Literatura Chicana En La Clase De Ingles**

El proyecto de enseñanza-aprendizaje del inglés basado en la literatura chicana contempla la lectura gradual de obras literarias de diversos escritores chicanos por los alumnos de diferentes niveles de dominio de la lengua inglesa. Las actividades y tareas dentro de este proyecto están divididas en tres grupos: pre-lectura, lectura y post-lectura.

El proyecto tiene la finalidad de que el alumno:

- obtenga conocimientos de la cultura chicana;
- haga conciencia sobre el uso del lenguaje en la literatura chicana;
- reflexione sobre su propio uso de diferentes idiomas, en particular, sobre el cambio de código;
- desarrolle su concepción de la relación entre cultura e interculturalidad;
- alcance una mayor conciencia de su propia cultura;
- fomente su competencia intercultural.



El propósito del proyecto es el desarrollo de dos competencias – la lingüística y la intercultural – de los aprendientes. En esta relación, cabe recordar que la competencia lingüística se refiere al conocimiento del alumno y su capacidad de usar los recursos formales para que los mensajes puedan ser reunidos y formulados (Council of Europe, 2001: 109), en contraposición al conocimiento y las competencias necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua y/o el significado así como la utilización de la lengua que dependen del hablante, del destinatario y de otras características contextuales.

Tales conocimientos y destrezas lingüísticos consisten de las siguientes competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica.

La competencia intercultural, por su parte, trata de la capacidad de reflexionar sobre similitudes y diferencias entre propias experiencias culturales y las culturas de los países de habla meta; se desarrolla continuamente y a largo plazo conduce a la comprensión de diferentes culturas.

Ahora bien, la primera fase del proyecto consiste en que los alumnos realicen una serie de tareas cuyos resultados se presentarán en forma escrita y también oral frente al grupo en el salón de clase. Estas tareas consisten en:

- revisar la historia del Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848;
- investigar sobre el origen del término “chicano”;
- discutir las aportaciones de los chicanos a la vida de la sociedad norteamericana;
- hablar de la literatura chicana en términos de sus características (géneros literarios, corrientes, escritores, temas, etc.).
- 

En el presente trabajo se dan a conocer algunas de las actividades relacionadas con la lectura de las obras literarias de José Antonio Burciaga (1940-1996), poeta, autor de cuentos y ensayos de origen mexicano, quien exploró los problemas de la identidad de los chicanos en los Estados Unidos. Su obra *Undocumented Love* recibió American Book Award otorgado por Before Columbus Foundation en 1992. Burciaga publicó, entre otros libros, *Spilling the Beans: Loteria Chicana*, *Drink Cultura*, *Weedee Peepo*, *The Last Supper of Chicano Heroes*. *The Last Supper of Chicano Heroes* (2008) es una compilación de ensayos que proporcionarán a los alumnos mexicanos de inglés la posibilidad de descubrir, por una parte, interesantes detalles y hechos acerca de la historia de los Estados Unidos, sus costumbres y fiestas, sus personajes de cine, literatura, sus cantantes y, por otra parte, sobre la vida de los mexicanos-estadounidenses en este país.

Burciaga seeks the roots of his Chicano heritage in Mexico and Texas, telling today’s Mexican Americans how the Chicano movement has changed their lives for the better. His personal anecdotes of growing up a stranger to both of his native lands speak to today’s immigrants, especially the second and third generations” (Library Journal, 1993).

A menudo, en este libro Burciaga utiliza el humor aun cuando narra las experiencias de desigualdad y dificultades que los chicanos viven en la sociedad norteamericana.

Esta técnica literaria ayudará a los estudiantes a querer explorar la cultura de los chicanos.

Antes de leer el libro, los alumnos investigarán el origen de su título. En esta relación, cabe recordar que José Antoniό Burciaga destacό no solo como autor de ensayos, poemas y cuentos, sino tambiћn como pintor e ilustrador grЀfico. Su mural “The Last Supper of Chicano Heroes” (“La Ultima Cena de los Hћeros Chicanos”) en la residencia estudiantil *Casa Zapata* de la Universidad de Stanford donde Burciaga viviό como becario residente junto con su esposa de 1985 a 1994, se considera hoy como una de las obras mЀs importantes del Movimiento chicano.



Este mural fue el resultado de una encuesta entre 100 estudiantes de la Universidad de Stanford y 100 activistas chicanos. Burciaga (1988) dice al respecto:

I had intended to depict the Last Supper; Christ and his 12 apostles were to be portrayed dining on tortillas, tamales and tequila instead of bread and wine. I dropped that idea when some students expressed dismay at my mixing humor with religion. That’s when I decided to replace the religious figures with 13 Chicano heroes. (citado en Alvero Koski, 2012)

Entre los personajes incluidos en este mural, encontramos a los mexicanos como la pintora Frida Kahlo, el comediante Cantinflas asЀ como a los no mexicanos como Martin Luther King Jr. y Che Guevara.

Ahora bien, el libro “The Last Supper of Chicano Heroes” se abre con el ensayo “Bilingual Cognates”. Para introducirnos al tema, el autor nos cautiva con el bello poema llamado “Bilingual Love”:

Your *sonrisa* is a sunrise  
that was reaped  
from your smile

sewed like a *semilla*  
into the *sol*  
of my soul  
with an ardent *pasion*,  
passion *ardiente*,  
sizzling in a *mar de amar*  
where more is *amor*,  
in a sea of *si*  
filled with the *sal* of salt  
in the *saliva* of the *saliva*  
that gives *sed*  
but is never sad.

Two tongues that come together  
is not a French kiss  
but bilingual love.

La lectura de este poema ayudará a los alumnos a apreciar los dos idiomas – su lengua materna, el español y la lengua extranjera, el inglés– gracias al potencial lingüístico y también estético de ambas lenguas mostrado por Burciaga a través del uso de la técnica de cambio de códigos con base en cognados. Burciaga dice al respecto: “I am caught by Spanish and English words that look alike but don't mean the same thing, like *sonrisa* and *sunrise*. The smile is like a sunrise, and words similar to *sol* and *soul* are metaphorically similar” (citado en Hansen, 1995). La lectura de esta poema permite suponer el cambio de código en cada mismo renglón a partir de palabras cognadas con sonidos similares será un desafío para los estudiantes en el sentido de que les hará discutir sobre la riqueza lingüística de los dos lenguajes y las posibilidades únicas que proporciona en este caso, en particular, el bilingüismo.

Así, el tema central del ensayo “Bilingual cognates” es el bilingüismo en la relación de los aspectos lingüísticos de tipo fonético, semántico y ortográfico de ambos idiomas así como problemas culturales. Burciaga desarrolla esta cuestión en forma de anécdotas tomadas de la vida real y basadas en el mal entendimiento o, incluso, el desconocimiento de la cultura del Otro.

Las siguientes dos anécdotas, por ejemplo, hablan de la confusión que tendrán algunos mexicanos estadounidenses en cuanto a la pronunciación de los nombres de Vincent Price, un actor estadounidense, y El Benny Lechero, un personaje de cine. Las similitudes y diferencias entre los nombres originales y los que perciben los oídos de algunos chicanos resultan en la comicidad:

- *Vincent Price has been known as “beans and rice” or viceversa.*
- *El Benny Lechero was actually a short serial movie character in the fifties known as “The Vanishing Shadow”.*

En este ensayo “Bilingual Cognates”, Burciaga narra otros casos para mostrar que si no cognados, entonces algunas palabras traducidas erróneamente de una lengua a la otra también pueden producir efectos graciosos:

- *My mother once called her comadre, and the woman’s German-born husband answered. “Lucina is not in”, he said in perfect Spanish, “she is out buying groceries” (Groceries are coarse, vulgar statements and acts).*
- *My friend Rana has forever confused his Spanish with his English. As a high schooler, he was dazzled by a beautiful young woman and greeted her with “How are you going?” from “Cómo te va?”.*

El sentido del humor con el cual Burciaga presenta las situaciones donde se desconoce la cultura del *Otro* motivará a los alumnos a conocer más detalles acerca de la vida en los Estados Unidos para evitar situaciones cómicas al visitar este país. Ahora bien, los chicanismos – palabras o conjuntos de palabras en inglés pronunciadas a la castellana (por ejemplo, “chansa” de “chance”, en inglés), ayudarán a los alumnos entender mejor su propia cultura. En este sentido, cabe mencionar que varios chicanismos han formado parte del habla popular o caló en México. Como lo menciona Burciaga, el actor de cine mexicano Tin Tan y el cantante mexicano Juan Gabriel fueron muy influyentes en introducir chicanismos en nuestro país.

Finalmente, Burciaga nos narra una de sus anécdotas favoritas sobre cómo nuestras mentes bilingües que pueden funcionar de manera aparentemente correcta, no obstante, pueden producir un mal entendimiento en conversaciones con el Otro, incluso, situaciones cómicas. Así, un amigo de Burciaga - Darío - preguntó a un compañero:

*“Hey Dario, where does the Lone Ranger take his trash?” Dario didn’t know, so Ed sang him the answer to the tune of the television show’s theme: “To the dump, to the dump, to the dump! Dump! Dump!...”*

*Dario laughed heartily and then went to ask a couple the same question. But Dario always had to polish his English. He cleared his throat, something he always did, and asked, “Where does the Lone Ranger dispose of his debris” The couple didn’t know, so Dario sang the answer: “Ta-da-da, ta-da-da, ta-da-da-da-da...” The couple stared at him.*

Para entender el carácter gracioso de esta historia, los alumnos investigarán sobre the Lone Ranger (el Llanero Solitario), el personaje que apareció por la primera vez en un programa de radio estadounidense en 1933, luego en tiras cómicas, historietas, películas y en 2013 en la nueva versión de Disney *El Llanero Solitario*. Cabe aclarar que en la cultura popular estadounidense circulan numerosas anécdotas sobre El Llanero Solitario, varias de ellas incluyen preguntas similares a la que hicieron a Darío, amigo de Burciaga. Estas preguntas usualmente ya tienen respuestas, y las pronuncian con el ritmo y prosodia que coinciden con el ritmo de la melodía de fondo en las películas El Llanero Solitario - la obertura *Guillermo Tell* de Gioachino Rossini.

## Conclusión

La introducción de la literatura chicana en la enseñanza de inglés nos permite aprovechar de innumerables posibilidades de trabajar con diversos aspectos de la cultura e interculturalidad y también con la riqueza lingüística de la lengua meta. De este modo, se ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar su interés por la lengua-cultura anglófono, en particular, de la cultura chicana. Así, se incrementa la conciencia de los estudiantes acerca de la construcción de las tres identidades: la propia, la chicana y la anglo-sajona.

## Referencias Bibliográficas

- Anzaldúa, Gloria (1999). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. 2a ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Alvero Koski, E. (2012). "Murals Mirror Movement", en *The Stanford Times*. Recuperado el 30 de julio de 2018 en <https://www.stanforddaily.com/2012/05/02/murals-mirror-movements>
- Burciaga, J.A. (2008). *The Last Supper of Chicano Heroes: Selected Works of José Antonio Burciaga*. The University of Arizona Press.
- Collie, J. y Slater, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diccionario esencial Santillana de la lengua española (1991). Madrid: Santillana.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Éditions Didier.
- Hansen, A. (1995). Burciaga speaks about writing, culture. Recuperado el 30 de julio de 2018 en <https://www.baylor.edu/lariatarchives/news.php?action=story&story=8596>.

## Enseñanza Media Fortalecida en Inglés en el Colegio Distrital Porfirio Barba Jacob, Un Caso Exitoso de Evaluación Permanente

Juanita López

Brigitte Berrio

[sjuanitalop@yahoo.com](mailto:sjuanitalop@yahoo.com)

I.E PORFIRIO BARBA JACOB

Medellín, Colombia

### Resumen

El artículo presenta un resumen del proceso desarrollado para implementar un programa de inglés elaborado por dos docentes de un colegio distrital en Bogotá, Colombia. La implementación tiene en cuenta las evaluaciones externas como referentes para evidenciar los avances en las diferentes etapas de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero. Durante la práctica docente se adoptó el concepto de evaluación, presente en el Proyecto Educativo Institucional como proceso permanente, flexible, cualitativo, formativo y sumativo. La propuesta de las docentes busca llevar a la realidad los procesos de evaluación diariamente, con cursos numerosos, carentes de motivación y en un contexto social vulnerable. Después de seis años de implementación las estadísticas muestran que hubo un avance de 10 puntos en las pruebas SABER 11.

**Palabras Clave:** Evaluación, valoración, periodos, proyecto, práctica, pruebas, medición, tiempo.

### Introducción

Al llegar a la institución distrital PORFIRIO BARBA JACOB, ubicada en la localidad séptima de Bosa, en 2012, las docentes asignadas para Media Fortalecida en inglés encontramos que los niveles de conocimiento y aplicación de este idioma eran muy bajos igual que el grado de motivación para el aprendizaje del mismo. Las características del contexto y las observaciones directas nos llevaron a elaborar un proyecto de investigación–acción-participación (Burns, 2009) llamado “Aprendizaje del inglés a través del fortalecimiento de la cultura y la identidad nacional”, este tenía como objetivo fortalecer la cultura propia y la identidad para contrastarla con las influencias extranjeras presentes en el aprendizaje de una lengua y facilitar la asimilación de las mismas.

Durante estos años, la valoración y evaluación permanente de las actividades realizadas nos ha permitido evidenciar un avance progresivo en los resultados de pruebas externas presentadas por los estudiantes de grado once, quienes culminan un trabajo de dos años de profundización en inglés partiendo en su gran mayoría de nivel A-.

Las autoras de este trabajo tenemos claro que la evaluación es un proceso permanente, flexible, formativo, cualitativo y cuantitativo que proporciona información relevante sobre las etapas adelantadas, para hacer las modificaciones pertinentes a fin de que los educandos aprovechen el tiempo y las actividades propuestas para un aprendizaje significativo del idioma extranjero que está directamente relacionado con la cantidad de horas de exposición a la lengua.

Teniendo en cuenta lo anterior presentamos la organización del trabajo desarrollado en el aula de los años 2012 a 2017 enfocándonos en siete aspectos relacionados con la Evaluación del Aprendizaje, que explicaremos a continuación:

### **El Tiempo en el Aprendizaje del Inglés es...Oro**

Para el aprendizaje de un nuevo idioma se necesita tiempo y dedicación. Entre más constante sea la exposición a este mayor será el avance. El Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de Lenguas (CEFR, 2001) establece que los niveles de inglés son A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Basadas en nuestra experiencia de 6 años en el programa de Media Fortalecida y teniendo en cuenta investigaciones recientes (González, 2017) se requiere entre 200 y 1.200 horas de trabajo según el nivel que se desee alcanzar:

<b>Nivel de examen de inglés en Cambridge</b>	<b>(nº de horas aproximada)</b>
C2 Cambridge Inglés: Proficiency (CPE)	1,000-1,200
C1 Cambridge Inglés: Advanced (CAE)	700-800
B2 Cambridge Inglés: First (FCE)	500-600
B1 Cambridge Inglés: Preliminary (PET)	350-400
A2 Cambridge Inglés: Key (KET)	180-200

Sin embargo, el número de horas de intensidad necesita ser complementado con una organización metodológica bien estructurada. Nuestro programa de Media Fortalecida ofrecía a los estudiantes diez horas de profundización en inglés en jornada contraria con dos profesoras de planta de la Secretaría de Educación. Las docentes después de analizar el contexto, diseñamos un currículo donde se trabajaban los temas básicos para la comunicación como son: comidas, deportes, adolescencia, salud, turismo, cultura colombiana y otros. Se programaron clases de dos horas y media de duración con cada docente, donde se incluían tareas para desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje; hablar, escuchar, leer y escribir.

Estos ejercicios se recopilaron en cuatro cuadernillos o módulos semestralizados. Las actividades se planeaban de manera que mientras unos estudiantes trabajaban unos

ejercicios, los otros recibían retroalimentación por parte de la docente, quien contaba con tres o cuatro minutos para monitorear diariamente a cada joven, revisando su lectura oral, su pronunciación, comprensión de lectura, textos escritos o chequeando su escucha al responder preguntas.

## **Valorando el Trabajo Diario**

En nuestro rol de docentes la evaluación ha sido un proceso relevante que nos ha permitido analizar resultados y planear acciones para mejorar. Bullock (2016) plantea que la teoría de valoración para el aprendizaje o *assessment for learning*, es también conocida como la evaluación formativa que busca que los docentes empleen la información recolectada para ajustar las estrategias de enseñanza y para que los estudiantes adapten sus estrategias de aprendizaje al tomar un rol activo, se auto-regulen y continúen su aprendizaje a través de la vida.

Teniendo en cuenta que en nuestro contexto son pocos los estudiantes que tienen claros sus objetivos de aprendizaje o carecen de hábitos de estudio como hacer tareas, repasar, reforzar, trabajar, desarrollar las actividades y/o estudiar para las evaluaciones; decidimos asignar sellos diarios por el desarrollo y sustentación de actividades en cada bloque de clase con el fin de que aprovecharan el tiempo, prestaran atención, completaran los ejercicios, escucharan y hablaran en inglés.

Al momento de presentar evaluaciones escritas se observaron en los estudiantes comportamientos de dependencia del grupo, copia y autoengaño; por eso se intentaron otras formas de abordar una prueba, por ejemplo:

- Evaluación grupal: se distribuía una prueba con diferentes tareas para que se desarrollara en grupos de 4 o 6 estudiantes, se encontró inicialmente que ellos se repartían los ejercicios y no había comunicación, discusión o trabajo colaborativo. Por esto, fue necesario reorganizar los equipos para que les permitieran socializar con otros integrantes de un curso y asumir roles más propositivos.
- Flexibilización del tiempo y las condiciones para presentar pruebas teniendo en cuenta que se intentaba la comprensión de ciertos conocimientos en contextos distintos. Se organizaron concursos como la Olimpiada de conocimientos de inglés, donde competían por equipos o cursos. En algunos casos se presentaban las preguntas y cada estudiante tenía fichas con las diferentes opciones A,B,C o D y levantaban la que creían correspondía a la respuesta correcta, en ese momento se daba la retroalimentación a todo el grupo.
- Diseño de pruebas por parte de los propios estudiantes para sus compañeros, se evidenció que al momento de presentar pruebas “formales”, los jóvenes tenían dificultades para la comprensión de los diferentes tipos de ejercicios, para manejar adecuadamente el tiempo, presentaban poca familiaridad con la estructura de los exámenes y poca participación en simulacros. Debido a esto, se les explicó cuáles eran los objetivos de los exámenes y que tipo de ejercicios permitían la evaluación



de estos, luego ellos procedieron a crear sus propias pruebas, aplicaron y monitorearon los resultados.

- Elaboración de preguntas a partir de un texto. Se explicaron diferentes tipos de lectura y la formulación de preguntas para promover la comprensión activa.
- Formulación de preguntas abiertas para fomentar el uso de la lengua y el pensamiento crítico.

A pesar de estas estrategias, se vio la necesidad de realizar evaluaciones escritas donde primara el esfuerzo y el desempeño de cada individuo.

De la misma manera, como estrategia de motivación para las clases, se usaron algunos principios de “Gamificación” (González, 2017), como son:

1. Definición del objetivo: al comienzo de la clase se escribía en el tablero cuales eran los objetivos de la sesión de trabajo y las actividades que se desarrollarían.
2. Tareas sencillas, cortas y viables: los ejercicios estaban diseñados con un nivel de complejidad que incluía conocimientos previos, conocimientos nuevos y relaciones que les permitieran avanzar manteniéndolos concentrados en el desarrollo de los mismos.
3. Divertido: muchas actividades incorporaban acciones de búsqueda de información, seguimiento de pistas, competencia entre equipos, asignación de tiempos fijos para cierto tipo de actividades y reglas acordadas por consenso.
4. Progreso: periódicamente se preguntaba y corroboraba cómo cada estudiante iba alcanzando el número de sellos establecidos para el periodo escolar, ahí se determinaba quienes necesitaban actividades adicionales o de refuerzo para mejorar su desempeño.
5. Recompensas: involucramos la asignación de sellos adicionales y premios como salir un poco antes del salón de clase cuando las actividades se realizaban apropiadamente, también se hacía el reconocimiento de los estudiantes que se destacaban y se motivaba a los jóvenes para que continuaran mejorando.
6. Redes sociales: en algunas oportunidades se han utilizado recursos informáticos libres y allí los estudiantes han podido observar el desempeño de sus compañeros y estableciendo conteos de puntajes sobresalientes, medios y bajos lo cual ha servido como estímulo para muchos jóvenes, ya que sabemos que les gusta jugar, competir entre ellos y recibir reconocimiento; en nuestra experiencia la mayoría de los educandos respondió muy positivamente.

### **Demostrando el Saber**

Después de lograr que nuestros estudiantes trabajaran activamente en clase queríamos comprobar qué habían aprendido en una actividad diferente a la evaluación escrita o bimestral. Decidimos implementar la teoría del Aprendizaje Basado en Tareas cuya definición “aprender haciendo” (Schuetz, 2018) se adaptaba a nuestro objetivo de enseñanza- aprendizaje. El autor plantea que éste modelo busca desarrollar conocimientos y habilidades a través de un proyecto participativo con retos y problemas del mundo real dando como resultado que los educandos adquieren claves del conocimiento, comprensión y habilidades para ser exitosos.

Al final de cada período lectivo los jóvenes mostraban la aplicación de los conocimientos adquiridos en clase, así que se programaban presentaciones en público, donde ellos de manera individual o grupal exponían sus habilidades para preparar una receta, personificar a un deportista famoso, enseñar los sitios turísticos de un lugar o argumentar sobre temas médicos o problemáticas adolescentes. Los mismos estudiantes evaluaban las presentaciones de sus compañeros a través de rúbricas sencillas donde calificaban aspectos como: pronunciación, claridad del discurso, recursos audiovisuales, manejo del espacio y expresión corporal asignando una calificación promediando los criterios mencionados.

### **Las Pruebas Estatales miden Competencias Básicas para Todos**

El Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior- (ICFES 2017), ha establecido las competencias básicas en inglés. Para ello diseñó la prueba SABER 11 tomando como referencia el examen internacional Cambridge con 7 partes:

<b>Parte</b>	<b>Actividad</b>	<b>Competencia</b>
1	Avisos	Lexical
2	Definiciones	Lexical
3	Diálogos	Pragmática
4	Completar un texto	Gramatical
5	Lectura literal	Comprensión de lectura literal
6	Lectura inferencial	Comprensión de lectura inferencial
7	Completar un texto	Uso del lenguaje

Tabla diseñada por las autoras de este trabajo.

Con los resultados, los jóvenes son clasificados en los niveles del Marco Común Europeo de referencia para lenguas (CEFR, 2001) A-, A1, A2, B1 y B+, siendo el A- una categoría creada en Colombia para los educandos que no manejan lo más básico del idioma y B+ para aquellos que se acercan al nivel B2 (ver apéndice n° 1).

Una de las principales dificultades para aprender inglés que los estudiantes manifestaban era la escasez de vocabulario que manejaban al llegar a grado décimo, notamos que ellos hablaban de memorización de listas de palabras y cuando llevaban

diccionario buscaban cada término conocido o no; esto hacía que en ejercicios calculados para cinco o diez minutos tardaran muchísimo más tiempo del presupuestado. Por lo anterior, se establecieron unas estrategias para la adquisición de vocabulario de uso cotidiano que a la vez incrementara sus habilidades en todas las áreas del aprendizaje de una lengua extranjera (Van Gemert, 2017):

- Exposición reiterada de palabras claves en diferentes contextos, se utilizaron videos, audios y ejercicios de complementación y comprensión de lectura.
- Definición de términos mediante la asociación de conceptos y definiciones de forma oral y escrita. Corrección de pronunciación de forma individual y grupal por repetición y explicación.
- Categorización y funcionamiento de grupos de palabras (preposiciones, conectores, verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios y palabras específicas y / o técnicas).
- Preguntas sobre el funcionamiento del lenguaje y algunas reglas de uso, por ejemplo:
- What is the synonym of “remember”? The word “play” can be used in different contexts, which?
- Elaboración de cuadros comparativos, mapas mentales y uso de organizadores gráficos para reforzar la evocación de significados.
- Como parte de la nota final de cada período y siguiendo la normatividad del SIE los estudiantes presentan una evaluación bimestral tipo SABER, diseñada por las docentes incluyendo las 7 partes del examen donde con las temáticas vistas en el periodo académico se obtiene información acerca del alcance de logros puntuales correspondientes al currículo y la planeación periódica. Además, este test sirve también como preparación para la presentación de la prueba estatal SABER 11.

## Análisis de Resultados de Evaluaciones Externas

Los siguientes cuadros presentan los resultados históricos de la evaluación SABER 11 de los estudiantes del colegio Porfirio Barba Jacob entre los años 2012-2017.

Año	Mat.	Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Inglés	Razo. Cuantit	Comp. Ciuda.
2011	44,72	44,9	41,06	45,22	44,64	41,61	42,11		
2012	44,71	41,45	40,55	44,15	44,75	42,8	45,94		
2013	43,64	44,45	38,88	43,90	44,48	45,49	47,82		
	Mat.	Sociales y ciudadanas		Ciencias Naturales			Inglés		
2014	49.3	51.8		51.5			54,20	49.8	52.4
2015							52,20		
2016							52		
2017	47	50		52			53		

Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
A-			10 13.69%	17 22.07%	21 36.9%	16 23,18%	21 33,33%	85
A1			38 52.05%	36 46.75%	33 47.7%	34 49,27%	21 33,33%	162
A2			23 31.50%	14 18.18%	6 10.8%	14 20,28%	16 25,39%	63
B1			1 1.36%	7 9.09%	2 3.1%	5 7,24%	5 7,93%	20
B+			1 1.36%		1 1.58%			2
NP				3	1			
Total			73	77	66	69	63	
Puntaje Inglés Colegio	42.11	45.94	47.82	54.20	52.20	52	53	

Número

de estudiantes y sus porcentajes en los niveles del Marco Común Europeo

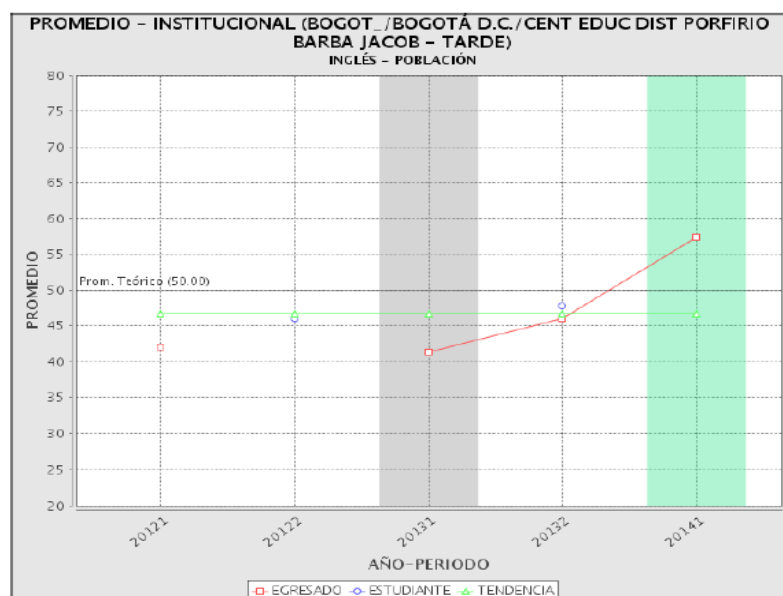


Gráfico tomado de: [www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/)

Al analizar las gráficas anteriores, se observa que hemos logrado que 20 estudiantes obtengan nivel B1 y B+; también se evidencia que hubo un incremento de 63 estudiantes que obtuvieron calificación A2.

En el nivel A1 se identifica una fluctuación pero se mantiene una media de (32,4) lo que indica una leve mejoría teniendo en cuenta que en las pruebas de entrada previas al inicio del curso (Apéndice 2) la mayoría de estudiantes se ubica en nivel A-.

Al revisar los resultados individuales de los jóvenes en la prueba SABER 11, encontramos que ellos tenían niveles aceptables en comprensión de lectura literal y reconocimiento de avisos. Pero en lectura inferencial, crítica y uso del lenguaje estos eran insuficientes. Por esto, nos dimos a la tarea de revisar las listas de vocabulario Cambridge: Starters, Movers y Flyers; KET y PET propuestas para cada nivel y adaptarlas a los temas de la malla curricular para que con diferentes tipos de ejercicios y exposición los estudiantes aumentaran su léxico.

En el 2017, los educandos de grado 10 presentaron la prueba Pre-Saber, donde el 72% de los estudiantes quedaron ubicados en A- y el 28% en A1. (Apéndice n° 3) y en el 2018, los mismos estudiantes de grado 10 (2017) ahora en grado 11 presentaron la prueba internacional TOEFL ITP donde todos quedaron clasificados en el nivel A2 y los mejores resultados se muestran a continuación:

**AFTERNOON SHIFT:**

López Oscar	450	Bernal Sebastián	440	Chavarro	Karen
420					
Mora Johnan	420	Villada Laura	420	García	Daniel
417					
Gamez Hasbleidy	417	Lasprilla David	413	Barrera	Johan
413					
Barragán Sergio	413	Guauque Johan	413		

**BEST LISTENING SCORE**

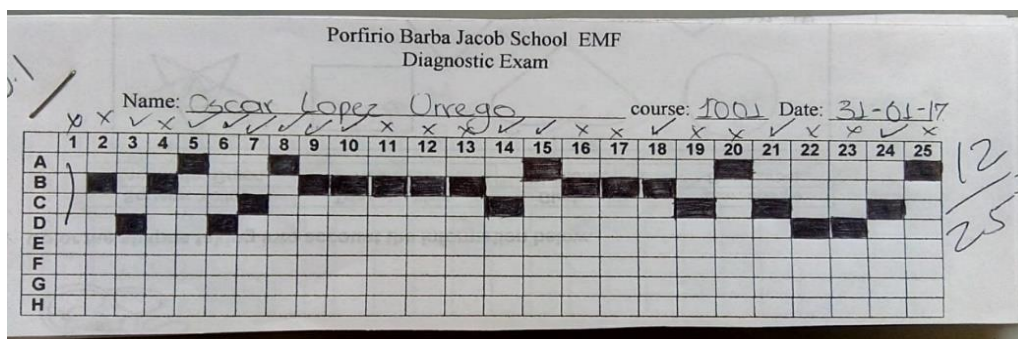
Garcia Daniel 47 B1

**BEST STRUCTURE SCORES**

Barragán Sergio 46 B1 Bernal Sebastián 43 B1 López Oscar 43 B1

**BEST READING SCORE**

Mora Johnnan 45 B1



Porfirio Barba Jacob School EMF  
Diagnostic Exam

Name: Johnnan Mora course: 10.02 Date: January 31st

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B																									
C																									
D																									
E																									
F																									
G																									
H																									

Prueba Diagnóstica Estudiante Johnnan Mora 1002-2017

Todos los resultados de las pruebas estatales se han constituido en un termómetro que nos indica de donde parten los estudiantes y donde deberán llegar.

### Orientaciones para Alcanzar Objetivos Nacionales

La adquisición de una segunda lengua ha pasado de ser una necesidad a ser una obligación y se ha convertido en un valor agregado para que las personas puedan ser más competentes y productivas en este mundo globalizado. El dominio del idioma inglés permite encontrar un mejor acceso a la educación, participar en intercambios, aplicar a becas y obtener salarios más altos.

El plan de desarrollo: “Bogotá Mejor para Todos” en el ítem de educación enfatiza el derecho de los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, la creación de una red de innovación para el maestro, el fortalecimiento de la Educación Media, el uso y apropiación de TIC, el fortalecimiento de los currículos para la transformación de las prácticas en el aula y el fortalecimiento de los programas de aprendizaje del inglés, entre otros.

En los últimos años la Secretaría de Educación del Distrito Capital ha impulsado la enseñanza del idioma inglés, ha focalizado instituciones con el Ministerio de Educación y se ha promovido la adopción y/o adaptación de un currículo sugerido de inglés. Se han realizado capacitaciones sobre los contenidos de los textos *English Please* y *Way to Go*, las secuencias didácticas, el aprovechamiento de los materiales disponibles online, jornadas de inmersión, exámenes internacionales, estrategias metodológicas, observaciones de clase y diversos talleres para docentes y estudiantes.

Dichas capacitaciones han sido insumos importantes y han contribuido para la organización del trabajo al interior de la institución con relación al programa de Media Fortalecida el cual ha incrementado los niveles de conocimiento y uso del inglés durante los 6 años de ejecución.

### Uso de TIC

Aunque no se cuenta en la institución con un aula adecuada como laboratorio de idiomas, las docentes han llevado a clase: videos, audios y material autentico para promover el desarrollo de las cuatro habilidades. También se han sugerido páginas y recursos informáticos disponibles online de manera gratuita para que los estudiantes refuercen sus conocimientos.

## **Conclusiones**

Alcanzar los objetivos pedagógicos en una clase, supone no solo la adaptación de unas condiciones materiales y logísticas, también requiere una planeación estratégica según las características de los contextos a intervenir y la evaluación, ya sea estandarizada o focalizada se constituye en un importante insumo que proporciona información relevante para el direccionamiento de un área determinada en una institución. Hacer un seguimiento sistemático nos permitió medir la efectividad de los cuadernillos, los proyectos, las evaluaciones tipo SABER, las evaluaciones bimestrales y las actividades de clase.

Es muy importante que los resultados de las pruebas nacionales sean analizados con mayor profundidad en las instituciones educativas para que de manera sistemática y lógica redunden en planes de acción concretos para mejorar las competencias básicas de los estudiantes, que los capaciten para competir en un mundo cambiante. Es necesario reconocer que la evaluación integral comprende varias fases entre ellas la auto-evaluación y la discusión o retroalimentación con el docente, la experiencia nos ha demostrado que los estudiantes tienen poca conciencia de su propio proceso de aprendizaje y del alto porcentaje de trabajo personal que se requiere para desarrollar comprensión, esto se convierte en una dificultad al momento de calificar su desempeño y establecer estrategias de mejoramiento ya que en muchos casos el joven se asume a si mismo como sujeto “pasivo-receptor de”, sin reflexionar sobre sus habilidades para aprender, sus estilos de aprendizaje o qué estrategias funcionan mejor para él o simplemente los adultos ignoran sus argumentos o sugerencias porque no se establecen los espacios para el dialogo pedagógico permanente entre los principales actores de la educación

## Referencias Bibliográficas

- BULLOCK, D. (2016) Assessment for Learning. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-learning>
- BURNS, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR, Common European Framework of Reference for language learning, teaching, assessment (2001) Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- GONZÁLEZ, A. (2017) *Los seis principios de gamification*. Recuperado Octubre 4 de 2018 de: <https://www.merca20.com/los-6-principios-de-gamification/>
- GONZALEZ, D. (2007) Educación: ¿Cuántas horas, meses, años para aprender inglés u otro idioma? Recuperado de: <https://revistaeducacionytecnologia.wordpress.com/2017/02/22/educacion-cuantas-horas-meses-anos-para-aprender-ingles-u-otro-idioma/>
- ICFES (2017) Saber 11: Prueba de Inglés. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-11-estudiantes/informacion-general-del-examen>
- SCHUETZ, R. (2018) *Project-Based Learning: Benefits, Examples, and Resources*. Recuperado de: <https://www.schoolology.com/blog/project-based-learning-pbl-benefits-examples-and-resources>
- SED: SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, (2017) Informe de Gestión Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para todos. Recuperado Septiembre 28 de 2018 de: [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra\\_Entidad/Gestion/RendicionCtas/2018/PW\\_CBN-1014\\_Informe\\_de\\_Gestin\\_Plan\\_de Desarrallo BMPT - DICIEMBRE 2017.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/RendicionCtas/2018/PW_CBN-1014_Informe_de_Gestin_Plan_de Desarrallo BMPT - DICIEMBRE 2017.pdf)
- Van Gemert, L. (2017) Strategies for Teaching Vocabulary theory and technique. Recuperado Octubre 15 de 2018 de: <http://www.giftedguru.com/strategies-teaching-vocabulary-theory-technique/>



## Apéndice 1

### NIVELES DE DESEMPEÑO PRUEBA SABER 11

NIVEL	PUNTAJE	DESCRIPTOR
A-	0-47	El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.
A1	48-57	<p>El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor siempre que este hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
A2	58-67	<p>El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
B1	68-78	<p>El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p>

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones

o explicar sus planes.

**B+**

79-100

El estudiante promedio clasificado en este nivel supera las preguntas de mayor complejidad de la prueba

## Apéndice 2

COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB  
ENSEÑANZA MEDIA FORTALECIDA 2015  
EXAMEN DE CLASIFICACIÓN GRADO DÉCIMO

NAME \_\_\_\_\_ SCORE \_\_\_\_\_

Elige la respuesta correcta

1. John is going to the party with \_\_\_\_\_. a. I b. we c. us d. he
2. Where is the book? \_\_\_\_\_ is on the table. a. he b. it c. she d. the
3. Whose house is it? It is \_\_\_\_\_ house. a. him b. Michael c. he d. Michael's
4. What color is your car? \_\_\_\_\_ car is blue. a. I b. my c. me d. it
5. I want \_\_\_\_\_ apple and two oranges. a. an b. a c. it d. the
6. I live in an apartment. \_\_\_\_\_ apartment is big. a. an b. a c. it d. the
7. The cat is \_\_\_\_\_ the box. a. at b. for c. in d. of
8. Where is John? He is \_\_\_\_\_ home. a. at b. in c. on d. to
9. He runs \_\_\_\_\_ Mondays and Fridays. a. in b. on c. at d. to
10. There \_\_\_\_\_ three glasses of water. a. is b. are c. am d. an
11. There is not \_\_\_\_\_ milk. a. much b. many c. some d. none
12. He doesn't have \_\_\_\_\_ money. a. some b. many c. any d. none
13. They \_\_\_\_\_ got a car. a. not b. do not c. no d. have not
14. \_\_\_\_\_ she like ice cream? a. do b. do not c. does d. does not
15. He never \_\_\_\_\_ vegetables. a. eats b. eat c. is eating d. are eating
16. What are you doing now? \_\_\_\_\_. a. I study b. I be studying c. I am study d. I'm studying
17. You're lying! I \_\_\_\_\_ you! a. don't believe b. am not believing c. not believe d. believe
18. How do I speak English?  
A. You perfectly speak English. B. You speak English perfectly  
C. Perfectly you speak English D. You speak perfectly English

19. They are moving to Barcelona, \_\_\_\_\_ they really like Madrid.

- A. however
- B. because
- C. and
- D. therefore

20. New York is \_\_\_\_\_ than Los Angeles.

- A. more big
- B. the biggest
- C. big
- D. bigger

21. I like that dress, but it's \_\_\_\_\_ than this one.

- A. expensiver
- B. expensive
- C. more expensive
- D. expensivest

22. She enjoys \_\_\_\_\_ in the mornings.

- A. running
- B. to run
- C. runs
- D. run

23. They decided \_\_\_\_\_ to Australia in May.

- A. moving
- B. to move
- C. move
- D. moved

24. They \_\_\_\_\_ a movie yesterday afternoon.

- A. have seen
- B. seen
- C. saw
- D. had seen

25. I \_\_\_\_\_ three exams already this week.

- A. have
- B. had
- C. has
- D. have had

**INGLÉS**

**Niveles de desempeño**

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño.

0%	B+	El estudiante promedio clasificado en este nivel supera las preguntas de mayor complejidad de la prueba.
0%	B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>Puede identificar la descripción de experiencias y acontecimientos en pasado y presente; deseos, aspiraciones, opiniones y planes para el futuro.</li> </ul>
0%	A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>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).</li> <li>Sabe identificar términos sencillos sobre aspectos del pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</li> <li>Es capaz de comprender textos sencillos y coherentes sobre temas familiares.</li> </ul>
28%	A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas.</li> <li>Puede reconocer el lenguaje adecuado para pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</li> <li>Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor.</li> </ul>
72%	-A1	El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

## **Gestión De Aula De Un Ambiente B-Learning Para El Fortalecimiento Del Aprendizaje Del Inglés De Los Estudiantes De Grado Décimo Del Ied “La Amistad” Jornada Tarde**

*Esperanza Joya Cruz*

[ejoyac@gmail.com](mailto:ejoyac@gmail.com)

*Licenciada en Lenguas Modernas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

*Especialista en Administración Educativa. Universidad de la Sabana*

*Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa*

*Bogotá, Colombia*

### **Resumen**

En este artículo se exponen los resultados obtenidos en la investigación de un proceso de gestión de aula donde se aplica una experiencia en un ambiente de aprendizaje b-learning, llevada a cabo con los estudiantes de la Jornada de la tarde de grado décimo de la IED LA AMISTAD, de la localidad de Kennedy y en Bogotá.

La Gestión del ambiente de aprendizaje b-learning combina las clases presenciales de inglés con actividades on-line, donde se incorpora el uso de videos de you tube con el fin de potenciar las habilidades “Listening and Speaking” para fortalecer el aprendizaje del inglés, contribuyendo a mejorar el desempeño de los estudiantes; inicia con un diagnóstico para detectar las falencias en el aprendizaje del inglés, luego se gestionó el ambiente desde la motivación, la potenciación de los aprendizajes, la evaluación del progreso y la proyección de los aprendizajes. Primero se aplicó un ejercicio de “Listening” a partir de la audición de una canción, luego los estudiantes evaluaron su nivel de audición a través de una encuesta on-line, esto permitió establecer qué tipo de videos y actividades debían realizarse en la plataforma EDMODO. Igualmente se hizo una actividad de “Speaking”, también se aplicó una encuesta para conocer como evaluaban su nivel de habla en inglés; posteriormente se aplicó el ambiente de aprendizaje b-learning. Se observó cada una de las sesiones para ver como interactuaban los estudiantes con el ambiente, por último, se volvió a aplicar el mismo ejercicio de “Listening” para comprobar si habían mejorado en este aspecto. Con relación a “Speaking” los estudiantes realizaron un TV-show para comprobar los avances en esta habilidad. Finalmente se presenta las conclusiones y las recomendaciones basadas en los resultados de la investigación. Estos indican que los procesos de gestión del ambiente b-learning contribuyeron a fortalecer las prácticas, desde el liderazgo el docente, para potenciar el aprendizaje del inglés.

## **Introducción**

La investigación respondió a la necesidad de empezar un proceso de bilingüismo en el colegio LA AMISTAD, Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad de Kennedy; donde se desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje en los niveles de preescolar, educación básica y media para la transformación y la cualificación de los contextos de vida. Se educa población en edad escolar, extra edad y adulta en las jornadas diurna y nocturna, en el marco de las pedagogías contemporáneas, orientadas por profesionales en educación que promueven la formación integral, el desarrollo de competencias y el fortalecimiento de los énfasis en comunicación, biotecnología, tecnología e informática, pedagogía, patrimonio y turismo y educación artística para ofrecer una educación académica de calidad, donde el aprendizaje del inglés es vital en el aprendizaje; es así, que se reconoció la importancia de mejorar el aprendizaje de este idioma, con el fin de que los estudiantes, en una sociedad, se abran con mejores recursos a un mundo global, que cada vez exige personas competentes, especialmente en el aspecto productivo y de formación, para lo cual la comunicación en otra lengua es indispensable. Además, los estudiantes no están ajenos al manejo de este idioma, ya que cotidianamente tienen contacto a través de la televisión por cable, el manejo de las tecnologías informáticas y comunicativas, lo que les permite tener un vínculo con el bilingüismo.

Se quiso fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas, la comprensión del vocabulario, de la gramática y por ende la interpretación y producción del texto oral y escrito, de tal manera que el estudiante fuera competente en la segunda lengua. En este sentido, se buscó que el estudiante fuera capaz de usar la lengua materna o la segunda lengua en cualquier circunstancia que se requiriera. Se hizo necesario tener en cuenta las políticas públicas educativas de nuestra ciudad en la que se determina la obligatoriedad en la implementación del bilingüismo y el uso de las TIC, desde nuestras aulas y espacios escolares, integrando diferentes actividades para mejorar el nivel de inglés en la institución, por lo tanto, se propuso un ambiente b-learning para los estudiantes de grado décimo de la jornada tarde donde se usó herramientas tecnológicas, que permitieron comprobar que si se puede potenciar el aprendizaje del inglés.

A pesar de las buenas intenciones del MEN y la Secretaria de Educación Distrital (SED), en las instituciones Distritales, la asignación académica es de 3 horas semanales para fomentar el aprendizaje del inglés de los estudiantes, así que el tiempo es muy poco para facilitar el desarrollo de las mismas, las prácticas de enseñanza responden a unos estándares y Derechos Básicos del Aprendizaje del inglés (DBA) propuestos para lograr los niveles señalados por el Marco Común Europeo, pero las didácticas para lograrlo aún no se han consolidado. Razón por la cual, ésta experiencia, en el ambiente b-learning de aprendizaje del inglés, contribuye a mejorar el tiempo y el espacio para alcanzar el objetivo de la adquisición del inglés al ritmo de cada estudiante.

## **Diseño Metodológico**

En cuanto a la metodología de investigación, ésta fue de corte cualitativo y su enfoque, investigación –acción. El método se centró en la observación directa, es decir observación de la realidad, basada en la recolección de la información de la interacción de los estudiantes en el ambiente b-learning, de las actividades presenciales y los resultados visibles en la plataforma Edmodo. La población de estudio estuvo conformada por 30 estudiantes de grado décimo de la jornada de la tarde de la IED LA AMISTAD, quienes pertenecen al énfasis de Comunicación y Biotecnología, reciben tres horas a la semana la clase de inglés.

Según (Oriz & Borjas, 2008) La Investigación acción aplicada en esta investigación se pudo resumir así:

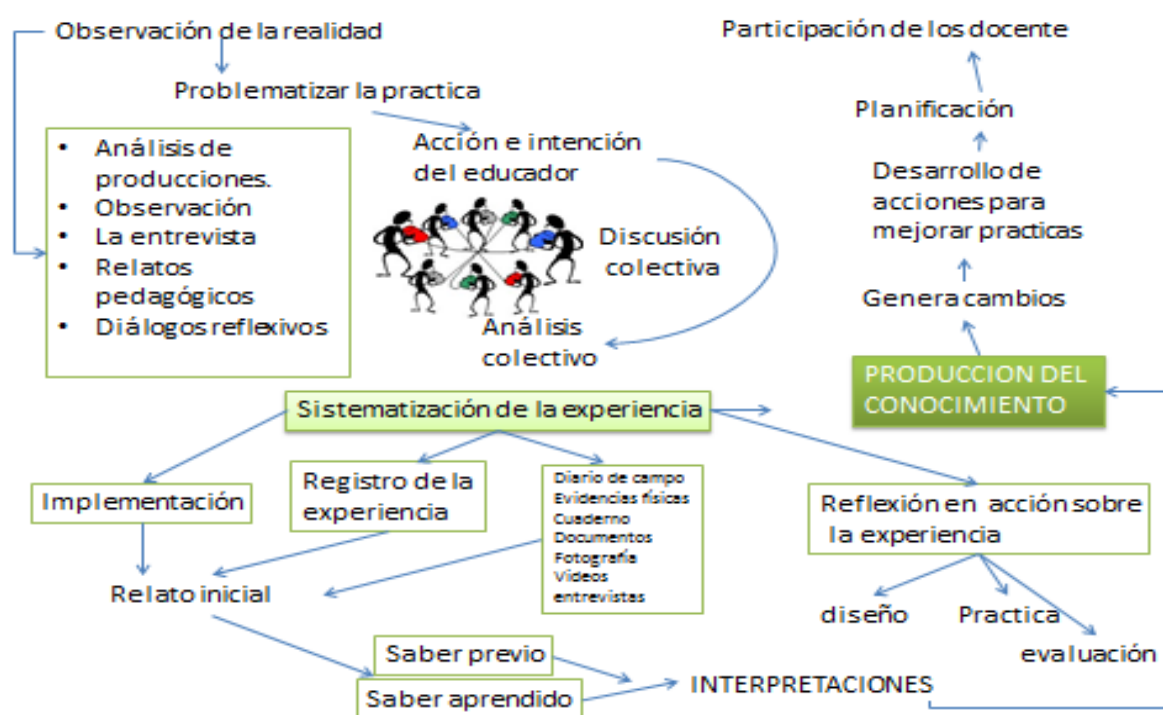


Ilustración 1 (Propia)

### Presentación De La Experiencia

El colegio LA AMISTAD IED, está vinculada al programa Media Fortalecida, su mayor fortaleza son los énfasis. La enseñanza del inglés se debe mejorar, ya que forma parte del núcleo común de estos énfasis y en los últimos 4 años, los estudiantes de la jornada de la tarde han obtenido bajos resultados en las pruebas saber 11 en el área de inglés, este ha sido “A”, según el Marco Común Europeo (Años 2013 a 2016):

AÑO	IED LA AMISTAD		
	INGLÉS JORNADA TARDE		
	PROM	DESVIACIÓN	MCE



2013	45,67 %	9,64	A
2014	50,86 %	6,73	A
2015	47,61 %	7,08	A
2016	49,96 %	9,46	A

Tabla 1 Tomada de Archivo IED LA AMISTAD (Orientación JT)

Por otro lado, el aprendizaje de los estudiantes no responde al objetivo propuesto para el trabajo en la Media Fortalecida, donde requieren realizar lecturas, expresarse de manera oral y escrita en inglés con relación a cada énfasis, porque existen vacíos con relación a lo propuesto en la programación de la asignatura, el vocabulario es escaso, y les falta más conocimiento a nivel gramatical, estos resultados se pudieron comprobar cuando se aplicó una actividad lúdica donde los estudiantes a través de un juego tenían que armar una pequeña historia uniendo fichas. El 83% de estudiantes no identificaron verbos, y el 80% no tenían conocimiento de vocabulario; lo que les impidió comprender lo que cada ficha decía, por lo tanto, crear la secuencia de la historia les costó trabajo. Sin embargo, los docentes vienen realizando actividades de tipo gramatical usando guías, talleres y algunas actividades lúdicas; razón por la cual se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el fin de detectar como se realizaban los procesos de aprendizaje el año anterior, los resultados del cuestionario indicaron que:



Estos resultados indican que el tipo de actividades, que se vienen realizando en el aula, aun no les permite alcanzar el nivel A1 o B+.

Lo anteriormente descrito permite establecer como problema de investigación: La carencia de un ambiente de aprendizaje que favorezca el desempeño de los estudiantes en inglés y los resultados en las pruebas en ésta asignatura; por tal razón existe la necesidad de contribuir con un proceso pedagógico de aula que fortalezca el aprendizaje del inglés para mejorar los resultados de los estudiantes.

Estas condiciones llevaron a la formulación de la pregunta de investigación:

**¿Cómo desde la gestión de aula se puede crear un ambiente de aprendizaje b-learning para mejorar el nivel de desempeño de inglés en los estudiantes de grado décimo de la jornada de la tarde de la IED “LA AMISTAD”?**

Entonces, se centró esta investigación en torno al *objeto de estudio* que es la *gestión de aula*, específicamente el *campo de investigación*, es el desarrollo de *ambientes de aprendizaje b-learning*, es decir, donde se integren diferentes actividades alrededor

de una situación de aprendizaje del inglés, dando posibilidad al desarrollo del bilingüismo.

El objetivo de esta investigación fue: **Gestionar desde el aula la creación de un ambiente b-learning que permita favorecer el aprendizaje del inglés para mejorar el nivel de desempeño en los estudiantes de grado décimo de la jornada tarde del IED La Amistad.**

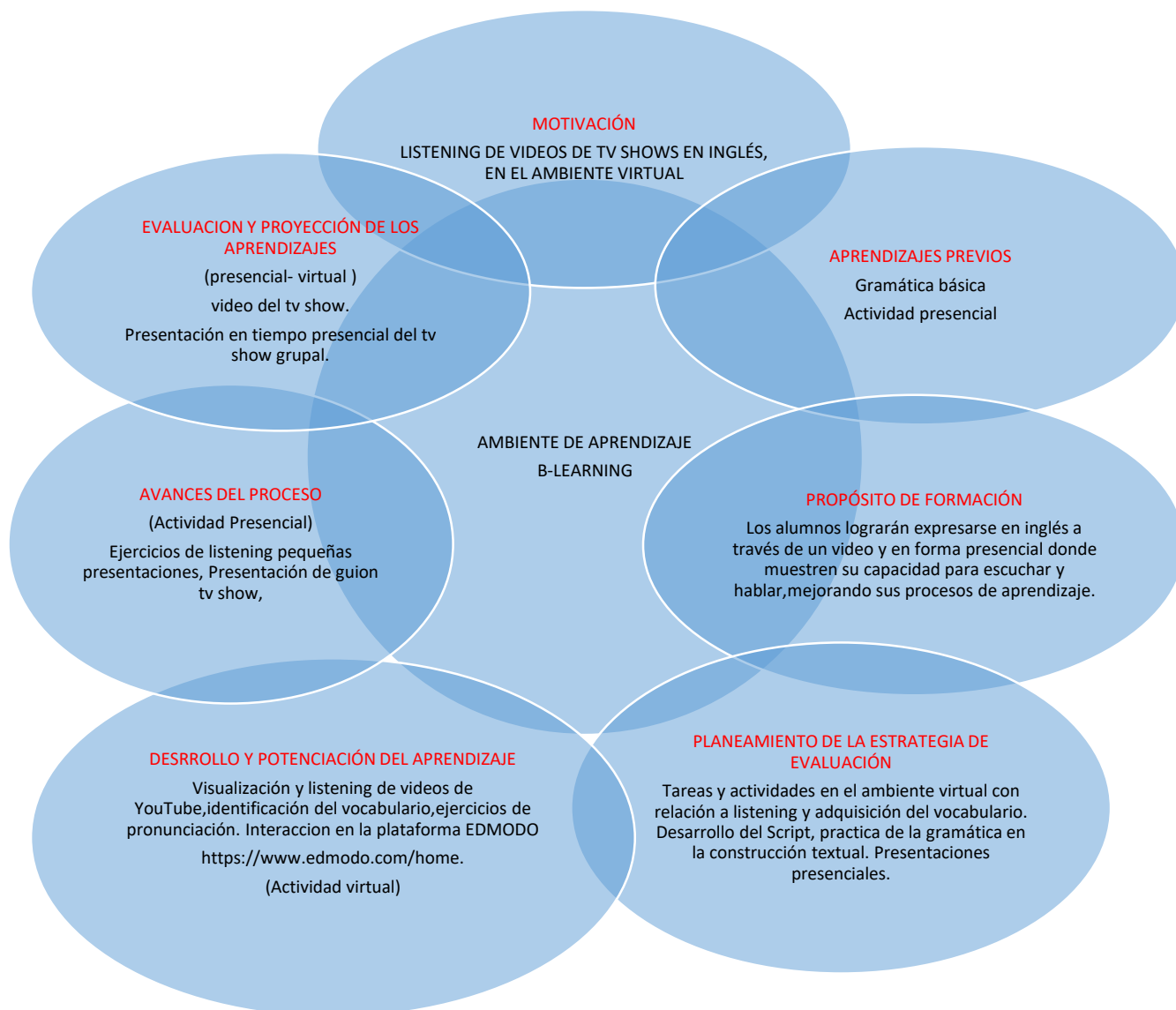
Para lograr este objetivo se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los resultados de los procesos de aprendizaje en años anteriores a través de un cuestionario para determinar cuáles son las falencias que se presentan.
- Determinar los componentes de los procesos de gestión de aula evidenciando la planeación, diseño, implementación del ambiente b-learning.
- Aplicar el ambiente de aprendizaje b-learning donde los estudiantes interactúen de acuerdo a su necesidad de aprendizaje, para analizar el impacto en la adquisición de la lengua.
- Reflexionar sobre los resultados de la interacción del estudiante con el ambiente-learning para validar la propuesta con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje del inglés

La implementación se inició desde el aprendizaje a partir del ambiente virtual, donde se fue registrando la experiencia a través de evidencias físicas, documentos y otras formas de observación que permitieron hacer un relato inicial, para dar lugar a la interpretación de los datos mismos y finalmente se generó la producción del conocimiento con relación a la enseñanza y aprendizaje del inglés generando cambios para desarrollar nuevas acciones que mejoren las practicas, en especial lo relacionado con el uso adecuado del CRI Centro de Recursos de Inglés.

Se diseñó un ambiente de aprendizaje B-Learning para lograr el mejoramiento en cuanto la adquisición del inglés como segunda lengua.

## MOMENTOS DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE B-LEARNING



Adecuación de un ambiente de aprendizaje aplicado al ambiente b-learning. Se puede afirmar que debe haber un responsable con capacidad de liderazgo, que sea capaz de planear, tomar decisiones y de trabajar en equipo. (Fuentes., 2001) La fortaleza de la gestión escolar radicó en conocer muy bien la identidad y la filosofía institucional, en interactuar con cada una de las instancias de la institución y teniendo presente la relevancia, la eficacia, equidad y la eficiencia en todos los procesos educativos y su relación con el proceso de aprendizaje. Efectivamente, la gestión de aula fue un proceso pedagógico que iba de la mano de la gestión escolar. Así mismo la gestión de ambientes virtuales, por ende, la gestión del conocimiento, se estructuró de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de la población investigada, se enfatizó en el diseño de un ambiente B-learning que dependió en gran medida de la intención del aprendizaje en entornos virtuales con relación a las TIC aplicadas a la educación y la interacción en el aula a través de la realización de un proyecto.

Conocer los alcances de los ambientes virtuales en la enseñanza del inglés, específicamente los ambientes B-learning de aprendizaje, fue fundamental para generar nuevas estrategias de enseñanza a través de las tecnologías y el trabajo en el aula, estas contribuyeron a formar capacidades, ya que el estudiante pudo

interactuar y por ende desarrollar otras competencias donde se pudo integrar diferentes áreas.

El ambiente se da a partir de las tecnologías usadas en internet, las herramientas virtuales que permiten una interacción consciente de aprendizaje, autónomo y colaborativo. Este proceso formativo parte del principio de una educación asincrónica, es decir se hace en línea, pero en momentos diferentes a la clase presencial. Se busca optimizar recursos físicos y de talento humano, así como facilitar los tiempos para lograr el aprendizaje.

Se trata de una enseñanza a través de la red, así lo afirma María del Carmen Llorente Cejudo, cuando plantea que, para muchos ha sido considerada como una segunda revolución educativa, ella considera que cualquier forma virtual en red hace parte de ese ambiente e-Learning: Cursos virtuales, correos electrónicos, webquest, web y otras herramientas virtuales que permitan desarrollar procesos formativos. (Cejudo, 2010)

Por otro lado, Barbera afirma que existen tres niveles de formación e-learning: primero el que se hace vía correo electrónico con el docente, allí los estudiantes hacen una interacción a través de este medio. Un segundo nivel que se remite al recurso imprescindible como es la página web, aquí ya aparecen otros recursos como son otros enlaces, foros, paginas especializadas, videos you tube, juegos, etc. Finalmente, un tercer nivel es cuando hay entornos virtuales de formación como son los cursos y se realiza seguimiento. (Barbera, 2013) Existen diversos cursos virtuales, en una variedad como lo son Moodle, Clarline, e-learning entre otros.

Existen dos formas de comunicación cuando se crean ambientes b-learning, ya que es un aprendizaje donde se mezclan la sincrónica y la asincrónica. Cuando se habla de sincrónico, se relaciona a una interacción en “vivo” entre el docente y sus estudiantes, actividad que se realiza en el salón de clase, en presencia. Mientras que lo asincrónico refiere al tiempo que usa el estudiante fuera del aula, en el que participa, aunque no esté en el salón, en el ambiente virtual, da uso de las herramientas tecnológicas como los foros y los correos electrónicos.

Los procesos de formación formales como no formales, actualmente depende en gran medida del uso de las TIC, los docentes no pueden conformarse con sus prácticas tradicionales, pues la globalización ha llevado a los estudiantes a nuevas formas de interacción para lograr el aprendizaje.

De acuerdo con lo que plantea, María del Carmen Llorente Cejudo, en su texto Formación semipresencial B-learning, las practicas han evolucionado y ya no solo se trata de actividades solo en el aula, sino que se complementan con entornos virtuales, es decir se amplían los escenarios de formación más allá de la cuatro paredes del aula y la enseñanza se vuelve más flexible, creando espacios de autoformación. (Cejudo, 2010). De la misma manera se incorporan escenarios con multitud de medios, hipertextuales e hipermedias de gestión del conocimiento. Así como también se genera procesos de formación a través de la red.

El aprendizaje B-learning combina la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad del e-learning. Según, (Cejudo, 2010) investigaciones recientes demuestran que la modalidad semipresencial es más efectiva, los estudiantes aprenden más, y disfrutan más que si lo hacen exclusivamente con la enseñanza online o solo presencial. Además, se sabe que la educación semipresencial, b-learning requiere de la gestión del docente para garantizar un sistema organizado donde se utilicen los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos para alcanzar las metas deseadas, así como la formación integral del educando.

Por lo tanto, la gestión de proyectos dentro del ambiente b-learning, fue un elemento que buscó la integración de las diferentes áreas de conocimiento alrededor de una situación problémica en la enseñanza del inglés, es el caso de este ejercicio académico donde los estudiantes se apoyaron en la tecnología y la virtualidad para realizar un tv show, donde se pudo potenciar sus habilidades comunicativas.

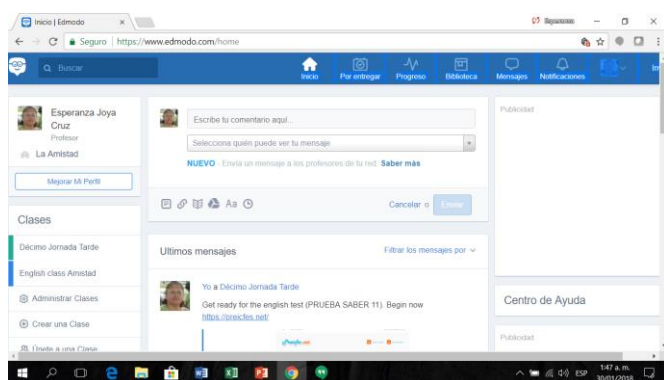
Esta investigación se enfocó en el fortalecimiento de la competencia comunicativa, para mejorar el aprendizaje del idioma, por lo tanto, la gestión del conocimiento se estructuró de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de la población.

Es así que, la integración de la enseñanza del inglés con actividades de audición de videos de "YouTube" desde una plataforma virtual, fue una estrategia para el trabajo en el aula, entonces, se aprovechó la plataforma EDMODO y un grupo creado en FACEBOOK como recurso virtual para trabajar con el estudiante de manera asincrónica buscando que la audición de estos videos fortalezca las habilidades comunicativas. Por lo tanto, se hizo una descripción de estas dos herramientas virtuales, de tal forma que se evidenció la organización de la planeación de las clases, el tipo de actividad, el liderazgo del docente, el objetivo de aprendizaje y la forma de evaluación. Es decir, que se logró el aprendizaje mediante una serie de actividades que apuntaron al fortalecimiento de la competencia comunicativa, que fue la intención de la implementación del ambiente B-learning, donde el desarrollo de cada una de las actividades fue dando herramientas para la adquisición de la segunda lengua de una manera más significativa para el estudiante.

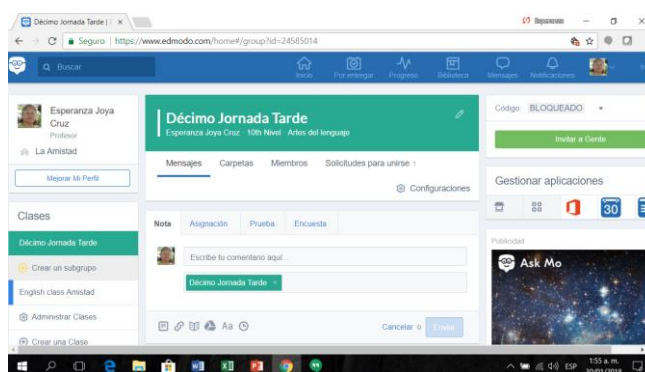
Finalmente se profundizó en qué tipo de actividades del ambiente B-learning fortalecieron las habilidades comunicativas, especialmente las que fortalecieron el "Listening y Speaking", pues fueron las habilidades que se quieren mejorar con esta propuesta de investigación. Entonces, el aporte teórico dio a entender que los sitios virtuales en internet son espacios académicos donde se gestionan cursos completos, se planifica el conocimiento, se desarrollan habilidades y se potencian estructuras metacognitivas que permitió al estudiante desarrollar pensamiento crítico y creativo; se reflexionó a partir de los resultados, el análisis de la experiencia, ya que formaron parte del análisis teórico existente, con los procesos metodológicos y las nuevas concepciones pedagógicas a partir de la investigación que brindó y orientó a los compañeros docentes posibilidades para mejorar la gestión de aula, en cuanto a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, en nuestro caso, inglés, donde se desarrollan ambientes bilingües con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas en ambientes de aprendizaje b-learning , apoyados con las TIC.

La aplicación del ambiente de aprendizaje del inglés b-learning, proporcionó al educando una ayuda educativa para desarrollar las habilidades de escuchar y hablar en inglés. La idea de crear un ambiente de aprendizaje, desde la plataforma EDMODO, fue proporcionar elementos didácticos en un ambiente de aprendizaje B-learning; el estudiante pudo tener momentos para leer, escuchar, escribir y desarrolló la capacidad para hablar, en la medida que se construía textos en inglés, se fue incrementando esta habilidad. Por otro lado, el desarrollo de la creatividad fue otro factor que motivó a la producción de un ambiente b-learning. Para el estudiante fue muy motivador poder crear nuevas estrategias de aprendizaje a través del uso de las TIC.

Los resultados de la interacción del estudiante con la plataforma se evidencian así:



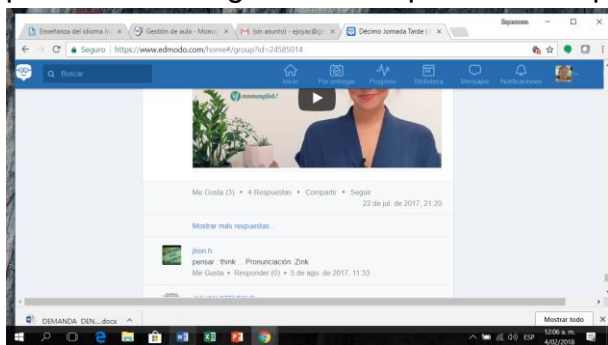
En la presentación el estudiante pudo elegir a que clase deseaba ingresar. Aparece la foto de la docente y los datos de identificación, lo que generó confianza en ellos y en los padres de familia. Clase específica para grado décimo: El estudiante selecciona a qué curso quiere ingresar.



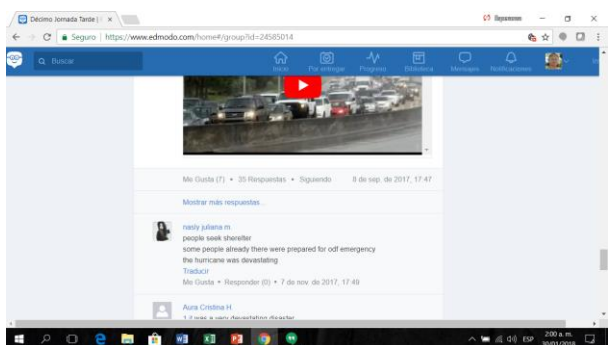
Una vez identificado el curso, el estudiante ingresa para hacer el seguimiento y desarrollo de todas las actividades. La participación de los estudiantes en cada actividad fue buena, sin embargo, hubo casos donde el estudiante, olvidó la clave y no ingresaba dejando a un lado su responsabilidad; posteriormente la retomaron en otro momento, fuera del tiempo estipulado.

Desarrollo de actividades:

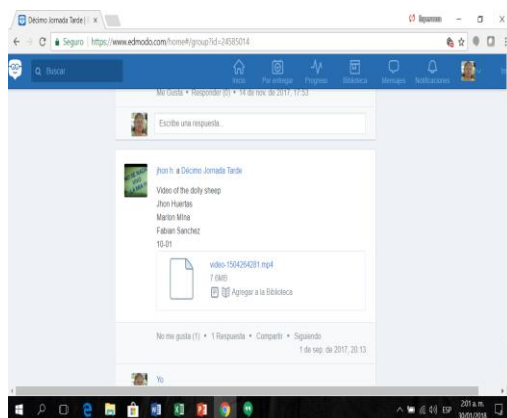
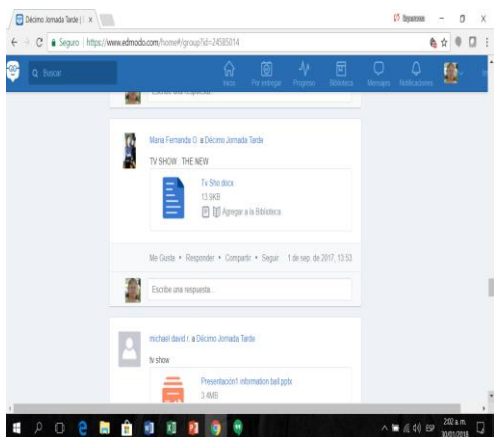
En este aspecto las actividades quedan registradas en la plataforma, así el docente puede hacer seguimiento al proceso de aprendizaje.



La audición de los videos la realizaron los estudiantes, cuantas veces ellos quisieron, ya que la plataforma pudo usarse en cualquier momento, se dio un aprendizaje asincrónico.



En la plataforma se evidenciaba la entrega de los guiones y videos del TV\_show. Todos los compañeros pudieron ver los trabajos, y luego retroalimentarlos en el momento presencial.



## Conclusiones

Los docentes deben apropiarse de las diferentes didácticas para lograr que los estudiantes aprendan el inglés potenciando las cuatro habilidades, el cuestionario permitió identificar las falencias con relación a como se venía enseñando, así que esta investigación demostró que desarrollando actividades donde se potencie “Listening and “speaking” se mejora el aprendizaje.

La primera tarea que se realizó fue la planificación a partir de los resultados de la encuesta con relación a la actividad de listening y speaking de los estudiantes, fue una etapa fundamental para el diseño del ambiente b-learning, fue claro que cada uno de los momentos del aprendizaje garantizó que el resultado fuera exitoso en la medida que la evaluación fue constante y de continua retroalimentación. Esto permitió a la docente establecer cuales eran las dificultades de aprendizaje, y por ende cada actividad se planeó esperando que el resultado de aprendizaje se realizara de manera paulatina pero efectiva.

La estructura se inició a través de un encuentro presencial en el aula donde los estudiantes manifestaron no haber desarrollado este tipo de actividad donde se potenciara el aprendizaje del inglés, desde el listening y el speaking. Posteriormente se les brindó confianza para que lograran la interacción con el entorno virtual, lo que permitió flexibilidad en el manejo del tiempo de los estudiantes con relación a las actividades planteadas en la herramienta virtual, se seleccionó el entorno virtual EDMODO, ya que la Secretaría de Educación de Bogotá, no habilitó el entorno Moodle, sin embargo los estudiantes ya venían interactuando con el grupo Student's Amistad, en el FACEBOOK, donde tuvieron la oportunidad de hacer varias audiciones, pero posteriormente solo lo hicieron desde EDMODO.

La Institución IED LA AMISTAD cuenta con un Centro de Recursos de Inglés, son 40 computadores, donde se pudo realizar las actividades de la plataforma EDMODO sin dificultad, además se contó con el tiempo de los estudiantes fuera del aula presencial. La novedad de este recurso fue acogida por los estudiantes, ya que esta plataforma virtual tiene una similitud con la red social FACEBOOK.

La interacción de los estudiantes con los videos de you tube, que se usaron como recurso auditivo dentro de la herramienta virtual, propiciando que el estudiante los escuchara varias veces, logrando así la asimilación de la pronunciación e identificación del vocabulario. El ambiente b-learning fue significativo en la medida que los estudiantes interactuaban con la herramienta y luego se reforzó en el aula de manera presencial.

La riqueza de la buena práctica radicó en la **gestión** que se hizo para garantizar una mayor eficacia en el aprendizaje del inglés desde la planeación, ya que se tuvo en cuenta las debilidades de los estudiantes para potenciarlas, se seleccionó el enfoque significativo, los objetivos y la actividad que se desarrollaría con los estudiantes. Así mismo la propuesta que se realizó a través de la plataforma EDMODO, iba arrojando



el progreso del estudiante, lo que hizo que cada uno tomará conciencia en su avance en cuanto el aprendizaje de vocabulario y las actividades de Listening, garantizando una evaluación permanente.

Este ejercicio permitió la lectura hipertextual en inglés, ya que el estudiante no solo se remitió a cada una de las actividades, sino que exploró otros espacios virtuales similares a lo planeado en el entorno propio para la clase. Los objetivos que se plantearon fueron aquellos que precisaron el grado de aprendizaje en cada sesión, correspondieron a ir incrementando el vocabulario y reforzando el contenido conceptual y gramatical que iban adquiriendo en cada audición.

Es importante señalar que el grado de planificación de la acción formativa dependió de las habilidades que se querían potenciar: Listening and Speaking, sin embargo, también se desarrollaron habilidades de escritura cuando se solicitó al estudiante escribir un guion. Así como en otras ocasiones dependió de las actividades presenciales donde se generó procesos de aprendizaje a través de la interacción con los compañeros y la docente.

Esta clase de ambientes de aprendizaje permite al profesor encontrar una variedad de metodologías posibles para el aprendizaje, pues la cantidad de herramientas y entornos virtuales, combinadas con las actividades presenciales, motivan al estudiantado a alcanzar buenos niveles de aprendizaje, ya que el estudiante no se limita en su proceso, ya que se ajusta a los diferentes estilos de aprendizaje.

La enseñanza de las capacidades requiere de una práctica constante, para el desarrollo cognitivo que permita al estudiante interactuar con la lengua en proceso de aprendizaje. Es importante entonces, seleccionar las diferentes e-actividades teniendo en cuenta que se va a reforzar, que se va a potenciar y cual resultado se quiere alcanzar. Se trata de pensar que actividades más usuales pueden desarrollar en la temática que garanticen la acción formativa teniendo en cuenta las características de los estudiantes con relación al estilo de aprendizaje.

El seguimiento de la evaluación fue contundente, el proceso se verificó de manera virtual y presencial. Desde lo virtual se pudo ver el progreso del estudiante desde la plataforma (ver evidencias) y desde lo presencial se dio desde las diferentes interacciones en público donde se vio el progreso en cuanto Speaking y Listening. Los contenidos previstos en esta aplicación se derivaron de los objetivos planteados en esta experiencia, están inmersos en cada audición. Es decir, forma parte de la actividad de formación de los estudiantes, están con relación a conocimiento de vocabulario, estructuras, actitudes y habilidades de los estudiantes. Estos fueron indicadores relevantes que se dieron en el ambiente B-learning. A través de cada ejercicio los contenidos están inmersos a partir de los procesos de producción y aplicación, sin embargo, es importante que el docente verifique mediante los resultados que realmente esos contenidos fueron abordados.

Se permitió la profundización del vocabulario en la medida que se iban desarrollando las actividades, de tal manera que estas fueran significativas para el estudiante, las canciones generaron motivación por ende hubo apropiación del vocabulario.

El seguimiento del proceso de formación de los estudiantes, estuvo estrecho con relación a la metodología y planificación que se hizo con anterioridad, sin embargo, se tuvo especial relevancia con cuestiones, tales como la asistencia a las sesiones presenciales y virtuales establecidas, así como el seguimiento a las tareas y actividades. Aunque la mayor parte del aprendizaje es de cada uno de los estudiantes a veces nos encontramos con algunos que son apáticos a cualquier actividad que se plantee.

Finalmente, la herramienta de comunicación del profesor líder con los estudiantes fue de vital trascendencia, ya que el contacto con los estudiantes tenía que ser de contacto permanente, tanto sincrónica como asincrónica, es decir que tanto el docente como el alumno debe dar cuenta de su proceso de enseñanza y a aprendizaje. El análisis de los resultados permitió establecer que este tipo de ambientes de aprendizaje b-learning, contribuyen notablemente al mejoramiento del aprendizaje del inglés. En la plataforma educativa EDMODO quedó la evidencia del progreso de los estudiantes, esto motiva al estudiante y genera otro proceso que es la metacognición, es decir que el mismo se hace seguimiento para ver como aprende.

## **Reflexiones**

Existe diversidad de definiciones en torno al término de competencia, por lo tanto, los docentes deben ver cuáles son los conocimientos y destrezas de los estudiantes y a partir de esto potenciar los aprendizajes. El trabajo en el aula debe ser tan lúdico como lo fue en la plataforma virtual. Es importante que se seleccionen actividades del agrado del estudiante, para que no se pierda la motivación.

Por otro lado, establecer la habilidad a potenciar, importante redactarla desde el inicio de la planificación didáctica, porque esta es la que va a definir la capacidad individual de los estudiantes, para así plantear actividades específicas de formación. Se busca entonces, que el docente antes de diseñar actividades en la plataforma, primero haga un reconocimiento de las falencias, y luego sí, diseñe el ambiente.

Primero se debe ver cuál es la finalidad de la tarea dejada para el trabajo virtual, esta debe ir de la mano con la planeación, objetivo de aprendizaje, y estrategia de evaluación. Una vez planificados los principales elementos que conforman la acción educativa se procede a diseñar las actividades de tal manera que se involucren los contenidos dentro de un posible proyecto, donde hay trabajo en equipo para lograr el propósito de aprendizaje.

Comenzar a diseñar los contenidos en el ambiente b-learning es muy complicado, por eso se sugiere se realice propuestas de proyectos donde se involucren los contenidos, se debe ver en que el material de trabajo responda a las necesidades específicas de cada grupo. Sin embargo, el docente selecciona recursos como web,

videos, lecturas hipertextuales, ejercicios gramaticales entre varias páginas web. Las actividades deben ser secuenciales, de tal forma que se pueda visualizar el progreso se los estudiantes.

Se recomienda el asesoramiento personalizado de los estudiantes en cuanto al conocimiento de la herramienta virtual, ya que, si no se dan explicaciones claras, el estudiante puede tener dificultad para el trabajo en red, o conocimiento de las fechas, es necesario que conozcan el calendario del curso virtual tanto en forma global como específica. Así como dar instrucciones claras sobre la calidad del trabajo que ellos presenten.

Las instituciones educativas deben adoptar modelos b-learning que enriquezcan las prácticas pedagógicas para programar nuevas unidades didácticas para dirigir la enseñanza en la modalidad semipresencial de tal manera que contribuya al mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que la selección de las actividades en la plataforma permite al estudiante flexibilizar el aprendizaje, mejorar sus tiempos y su práctica individualizada respetando el ritmo de aprendizaje, por tal razón se recomienda generar proyectos interdisciplinarios flexibles donde el estudiante pueda aproximarse al bilingüismo desde las diferentes áreas del saber. Finalmente, se recomienda a los directivos docentes y docentes capacitarse para desarrollar habilidades de gestión en ambientes de aprendizaje, ya sea virtual, b-learning o presencial, ya que si el docente asume el liderazgo el estudiante también genera y auto gestiona su aprendizaje.

## **Bibliografía**

- Sharifa , N., & Hassan Zaka, M. (2012). Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners. *Procedia*, 441 – 447. doi: CC BY-NC-ND license
- Asamblea General de las Naciones Unidas . (1948). Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948. [Por la cual se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos]. París, Francia.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989. [Convención sobre los Derechos del Niño]. París, Francia.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia del 4 de julio de 1991. Bogotá, D.C., Colombia.
- Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí” [Tesis de Grado]*. México, D.F.: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Barbera, E. (2013). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Bolaños, B. (2012). *Pensamiento crítico: formar para atreverse. [Tesis de maestría]*. Cartagena: Universidad San Buenaventura.
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: visión general de su desarrollo*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Norte.
- Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica [Trabajo de grado]*. Ibagué: Universidad del Tolima .

- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*. 76 (5), 409-422.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. 7 (13), 45-60.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6, 63-80.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid : Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2003). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Obtenido de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cejudo, M. d. (2010). *Formación Semipresencial apoyada en la red*. Bogota: Ediciones de la U.
- Celis, A. Y. (2012). Understanding the Effectiveness of Peer Tutoring as a Process to Improve English. *Opening Writting Doors*.
- Celis, B. C. (2001). *Revistas de investigación*. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/4143>
- Colombia Aprende. (2013). *Colombiaaprende.edu.co*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Colvin, J. W. (May de 2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 165, 181.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Condemarin, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. [Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Conrad, E. (1974). *Peer Tutoring: A Cooperative Learning Experience*. Tucson.
- Departamento de Lenguas Extranjeras y Comunicación. (2016). FOLLETO DE PROYECTOS DE AULA Y EVENTOS. Pamplona.
- Díaz, P. (2008). *Gestión del cronograma del proyecto. Gerencia de proyectos para organizaciones de desarrollo*. Washington, D.C.: PM4DEV.
- Dominique-Esther Seroussi, R. S. (January de 2017). Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning. *International Education Studies*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/308899113>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de Artículos: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Franco, Y. (2014). *Población y Muestra. Tamayo y Tamayo*. Obtenido de Blog: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/poblacion-y-muestra-tamayo-y-tamayo.html>
- Fudge, I. (1998). *Peer Tutoring Programs*. Canada.
- Fuentes., X. V. (2001). Reflexión en torno a la Gestion de Aula y a la Mejora de Procesos de enseñanza. *Chile*.
- Ghiso, A. (2011). *El taller en procesos investigativos interactivos.En textos y Argumentos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.

- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative reseacrth in education settings* . Albany: University of New York Press .
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.C.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, R. M. (2015). Colombia Bilingue . *COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025*.
- Husain, N. (31 de March de 2015). *Language and Language Skills*. Associate Professor in Education , West Bengal: Maulana Azad National Urdu Univesity .
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid : Siglo XXI.
- Jaimes, G., & Callejas, M. (2009). *La autonomía, los procesos de Pensamiento y las TIC's. Competencias del Siglo XXI. Aplicación en escuelas colegios y universidades*. Bogotá, D.C.: Limusa.
- Jolibert, J. J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Madrid: Cirujano.
- Kharousi, D. S. (2012). What Positive Impacts Does Peer Tutoring Have Upon The Peer Tutors at SQU? *Sultanate of Oman, Sultan Qaboos University*.
- Kolko, V., & Jones , M. (s.f.). The Psychosocial Growth of Peer Mentors.
- Lipman, M. (1987). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*. (3), 7-12.
- Loke, A., & Chow, F. (2006). Learning partnership--the experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study. *Epub*, 237-44.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. XXXVII (20), 41-60.
- López, M., & Crisol, E. (2010). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. Escuela Abierta. *Revista de Investigación Educativa*. 15, 9-31.
- Lozada, N. (2004). Reseña "Sociología de las organizaciones" de Antonio Lucas Marín y Pablo García Ruiz. *Sociológica*. 19 (54), 283-288.
- Lynn S. Fuchs, D. F. (1994). The Nature of Student Interactions During Peer Tutoring With and Without Prior Training and Experience . *American Educational Research Journal* , 31(1), 75-103.
- Maheady, L., & Gard, J. (2010). Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Hammill Institute on Disabilities*. doi:10.1177/1053451210376359
- Martell, J. (2012). *La importancia del pensamiento crítico*. Obtenido de <https://elartedepensar.wordpress.com/2012/02/17/la-importancia-del-pensamiento-critico/>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Unesco.
- Martínez, M. (2015). *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos. [Tesis de maestría]*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Medway, F. (2013). A Social Pshycological Analysis of Peer Tutoring. *Journal od Developmental Education*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje: Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *Metodología educativa I. Jornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (págs. 101-116). La Coruña: Universidade da Coruña.

- Nagles, M., Estupiñan, A., & Velásquez, A. (2015). *La escuela enredada desarrolla el pensamiento crítico [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nickerson, R. (1988). On improving thinking through instruction. En E. Z. Rothkopf, *Review of Research in Education 15*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nurhidayah Mohd Shariff \*, M. H. (2012). Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners. *ELSEVIER*, 441-447.
- Odendahl, W. (October de 2016). Promoting Student Engagement through SkillHeterogeneous Peer Tutoring. *Interface*, 119-154. doi:DOI:10.6667/interface.1.2016.26
- Oriz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participación Aportes de Orlando Fals Borda. *Espacio abierto*, Volumen 17.
- Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. [Tesis de maestría]*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Piedra, C. (2013). *La importancia de una argumentación adecuada*. Obtenido de EL TELÉGRAFO: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton-piedra/34/la-importancia-de-una-argumentacion-adecuada>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. [Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. [Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. [Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia Nacional de la República de Colombia. (2013). Decreto 1620 del 15 de marzo de 2013. [Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y ... ]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Rayenne Dekhinet, K. T. (March de 2008). Let Me Learn with My Peers Online!: Foreign Language Learning Through Reciprocal Peer Tutoring. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(3). Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss3/2>
- Rayenne Dekhinet, K. T. (March de 2008). Let me Learn With my Peers Online!: Foreign Language Learning Through Reciprocal Peer Tutoring. *INNOVATE*, 3(1). Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss3/2>
- Rodríguez, S. (2015). *Uso de blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Bogotá.
- Roscoe, R., & Chi, M. (December de 2007). Understanding Tutor Learning: KnowledgeBuilding and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. doi:10.3102/0034654307309920
- Seroussi, R., & Sharon. (January de 2017). Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning. *International Education Studies*, 10(1). Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/308899113>

- Siancas, M. (2010). *La importancia de producir textos en la educación primaria*. Obtenido de Temas Educativos: <http://www.marysi14.blogspot.com.co/2010/08/la-importancia-de-producir-textos-en-la.html>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: developing transferable skills. *Research-publishing.net*.
- Tiwari, M. (July de 2014). Peer Tutoring: A Step Foward Toward Inclusion. *Educationia Confab*, 3(7).
- Tobón, S. (2013). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. México, D.F.: CIFE.
- Topping, K. J. (Oct de 1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3448075>
- Topping, K. J. (oct de 1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Springer, Higher Education*, 32(3), 321-345. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3448075>
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI,.
- Vargas, M. (1995). *Talleres de escritura literaria*. Buenos Aires: Ecos Editores.
- Velásquez, M., & Figueroa, H. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda del salvador [Tesis de maestría]*. San Salvador: Universidad Tecnológica El Salvador.
- Vergara, D., & Vargas, E. (2015). *Producción textual escrita en estudiantes de educación superior en la modalidad a distancia [Tesis de maestría]*. Barranquilla : Universidad de Simón Bolívar.
- Villarini, A. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. *Perspectivas Psicológica*. 3 (4), 35-42.
- Vygotsky, L. (1999). *Teoría e método em psicología*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*. 32 (1), 109-127.

# **Implementación de otros espacios pedagógicos como estrategias que promueven el bilingüismo en una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira**

Claudia María Grisales Vera

[claumagrisales@gmail.com](mailto:claumagrisales@gmail.com)

I.E Alfonso Jaramillo Gutierrez

Pereira, Colombia

## **Resumen**

El proyecto de bilingüismo de la IE Alfonso Jaramillo Gutiérrez de Pereira-Risaralda se fundamenta en la necesidad de los estudiantes de la educación pública de adquirir habilidades en la lengua extranjera mediante la aplicación de estrategias metodológicas institucionales que se enfocan en el aumento de la intensidad horaria y en posibilitar espacios adicionales a los académicos que les permitan utilizar el conocimiento adquirido en el idioma de manera funcional y cotidiana, apuntando al perfil de estudiante que proyecta la institución; un ser humano reflexivo en permanente crecimiento personal, respetuoso y comprometido con el desarrollo sostenible y social, con sentido de pertenencia concedora de su cultura y su nación, con habilidades de liderazgo y emprendedor.

Según este propósito, hemos implementado instrumentos de cambio pedagógico a lo que los estudiantes y la comunidad en general han respondido de manera comprometida y responsable, aprovechando tiempo y espacios adicionales a la jornada regular. Igualmente, como estrategia para equilibrar los grupos en las diferentes maneras y ritmos de aprendizaje así como los niveles de desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera, se institucionalizó la nivelación por grados con miras a su mejoramiento académico. Como complemento a las estrategias didácticas, tenemos encuentros con estudiantes en clubes de conversación, además nuestra gran experiencia ha sido los campos de inmersión para estudiantes y este año para docentes.

Adicionalmente, aportando a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, se ofrecen opciones de articulación técnica que conllevan a adquirir herramientas útiles para su continuidad educativa y finalmente laboral. Por otro lado, se ha logrado gestionar alianzas con entidades e instituciones quienes con su aporte son estímulo para seguir desarrollando procesos que apuntan al alcance de nuestras metas como institución pública de excelencia y continuar transformando nuestra región y así mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

## **Introducción**

La institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez de la ciudad de Pereira, se incluye en el programa Colombia Bilingüe, con su proyecto piloto bilingüe, acogándose a las políticas educativas del Ministerio de Educación nacional. Por tanto, se realiza una



actualización del mismo desde la Ley General de Educación (1994) la cual establece para la educación básica primaria: “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y en relación con los objetivos específicos de la educación básica secundaria: “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (1994).

De allí nace la inquietud de fortalecer el dominio de un idioma extranjero en este caso el inglés, ya que es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural, económico, etc. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a gran variedad de campos laborales y educativos que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua amplía las oportunidades además de ser una habilidad esencial en el mundo globalizado, el cual exige poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un rol decisivo en el desarrollo del país.

Con base en lo descrito, nuestra institución desarrolla diversas estrategias metodológicas que posibilitan mejorar el desempeño de los estudiantes y a evidenciar el aprendizaje de la lengua extranjera de manera diferente. Tanto docentes como estudiantes están en una transformación pedagógica que conlleva al uso funcional del idioma.

## **Planteamiento del problema**

### **Descripción del problema**

Ante la necesidad de los estudiantes de estar a la vanguardia de las exigencias globales entre ellas la de desarrollar habilidades comunicativas que posibiliten acceder a todo tipo de conocimiento a la vez que comprender los procesos de desarrollo de las naciones, el Ministerio de Educación Nacional implementó su Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, las instituciones educativas asumieron la responsabilidad de emprender acciones que conlleven al mejoramiento de los niveles de inglés. En nuestro caso, después de analizar los diversos contextos en los que los estudiantes jaramillistas se desenvuelven, de estudiar los niveles de desempeño en el idioma extranjero y los resultados en sus pruebas, se determina entonces ¿De qué manera una institución educativa pública como la nuestra puede hacer posible el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en el idioma extranjero? De este modo se diseñaron las modificaciones y estrategias curriculares que apuntaran al alcance de las metas acordes a las políticas educativas regionales y nacionales.

## Objetivos

El principal objetivo del proyecto es tener estudiantes y egresados capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten a la institución en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.

### Objetivos específicos

- Reconocer el idioma Inglés como herramienta fundamental para la interacción en el mundo globalizado.
- Alcanzar niveles mínimos en las competencias lingüísticas acordes al Marco Común Europeo.
- Estimular al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades.
- Crear sistemas de significación que permitan la adquisición, la explicación y el manejo del sistema lingüístico de la mano con la interpretación de textos que permitan adquirir coherencia oracional, global, lineal y pragmática.
- Promover la ética de la comunicación lo que permita la identificación cultural del estudiante y con ello, el desarrollo del pensamiento crítico con lo cual es posible comprender, argumentar e informar sobre el conocimiento adquirido.
- Promover el desarrollo de competencias para una formación integral para la vida tratando de encontrar una mediación entre lo evaluado por pruebas censales externas y que a la luz de la política educativa es indicador de calidad y lo que pide el contexto extra e intra escolar ya que, como plantea Perrenoud (2012) “Los seres humanos, en su mayoría no estudian por estudiar, sino para emprender acciones”.
- Formar en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a los principios democráticos, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; a través de la reflexión crítica de la cultura nacional, en un entorno institucional proyectado al bilingüismo desde lo local, regional y mundial en el marco de la realidad de nuestro país que afronta los retos de un proceso de posconflicto.
- Motivar el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento lógico-matemático, que le permita al estudiante pasar de lo concreto a lo abstracto, integrando el área con los proyectos institucionales de bilingüismo y plan lector encaminados a la transformación del proyecto de vida de los estudiantes.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional teniendo en cuenta el mejoramiento cultural y de la calidad de vida por medio de la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos y habilidades.
- Promover en los estudiantes y la comunidad educativa la capacidad para crear, adoptar la tecnología que se requiera en el desarrollo del sector laboral-productivo y en la vida cotidiana.

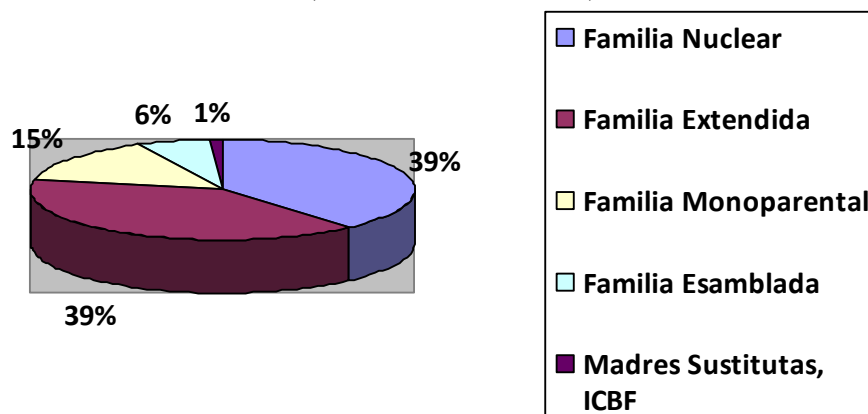
## Metodología

### Analisis contextual

La sede central se sitúa en un sector de estrato socioeconómico que oscila entre el nivel 4 y 5, sin embargo, los habitantes de esta localidad no pertenecen a su población principal; así pues, los barrios en los que se enfoca la institución educativa son localidades que cuentan con una estratificación económica medio baja y con características asimilares a el sector en el que se encuentra ubicada. Esto indica que la población cercana prefiere o se ve obligada a desarrollar prácticas no concisas para mantener a sus familias a través del empleo informal.

### Tipos de familias de la institución

Teniendo en cuenta el estudio del contexto Institucional, es de vital importancia conocer el contexto en el cual los estudiantes se desenvuelven, el núcleo familiar al cual pertenecen, los niveles de aprendizaje y conocimientos adquiridos hasta el momento y las situaciones sociales y culturales. En general, todo lo que rodea la Institución educativa es parte de su contexto e influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no podemos educar a los estudiantes lejos de su realidad sino atendiendo a sus necesidades y expectativas en las cuales están inmersos, es por ello que se empieza realizando una mirada minuciosa de las fichas socio-familiares y psicosociales de los estudiantes; institucionalmente, de esta revisión se encuentra



lo siguiente:

### Análisis intraescolar

El contexto en el que se entretajan todas las actividades y relaciones estudiantiles, se presenta en un ambiente donde predomina el respeto, la igualdad, la inclusión y la armonía, factores que promueven una disposición idónea para la formación de procesos curriculares y extracurriculares, esta particularidad permite que haya una mejor apropiación de los fines institucionales que se presentan desde la visión y filosofía de la institución; por otro lado, se facilita gracias a esto, la adaptación de nuevos estudiantes, docentes, directivos, entre otros.

Ser parte de la familia Jaramillista es un estilo de vida fácil de apropiarse y fácil de defender con pensamiento crítico, con actividades sociales, culturales, artísticas y

deportivas que envuelven al estudiante en una cultura única e irrepetible en la ciudad y en el país.

Los jóvenes crecen como en familia, afianzan valores y normas que los hacen pertinentes de una sociedad inclusiva, donde no hay más diferencias que el deseo de superación y de colaboración mutua, lejos del egoísmo y el deseo de progresar de manera individual, acá se respira libertad, alegría y sueños de superación apoyados en proyectos de vida fortalecidos en el respeto por los demás.

### **Análisis de los resultados en pruebas saber y en el índice sintético de calidad educativa –isce-.**

La institución educativa se ha caracterizado por mejorar su ubicación en la escala nacional que realiza el ministerio de educación nacional con base en los resultados de las pruebas externas “SABER”, y esto ha sido gracias a un trabajo planificado y conscientemente elaborado por docentes y directivas docentes que tiene como principio y fin la formación integral de los estudiantes, que busca satisfacer los gustos, sueños y deseos de los jóvenes Jaramillista con una visión de futuro, que se ajusten a las exigencias del mundo global y cambiante, pero con una alta calidad de vida en lo humano, lo ecológico y lo social.

Las pruebas externas y el ISCE, no son para la institución educativa el fin mediático primordial, aun cuando se ha ido mejorando y por ende consiguiendo un reconocimiento a nivel municipal, departamental y ya hay conocimiento a nivel nacional de lo que se hace y se proyecta por parte de la institución hacia el logro de altos estándares de calidad educativa; se prioriza en un proyecto educativo que parte de las necesidades de la comunidad, y de los deseos de formar personas integras con sueños e ilusiones por alcanzar.

### **Diagnóstico institucional general y frente a la implementación del bilingüismo**

Las condiciones previas a la presente actualización del Proyecto Educativo Institucional se evidenciaron con la revisión y comprensión de las vivencias institucionales a partir de un diagnóstico, cuyos insumos fueron:

- Metas Iberoamericanas 2021
- Proyecto Pereira 2032
- Plan de desarrollo del municipio de Pereira (2016- 2019)
- Informes de calidad de vida y resultados del programa Pereira cómo vamos (2014 y 2015)
- Autoevaluación institucional, de proyectos y programas
- Perfil de capacidad interna (Guía GTC 200) que incluyó talento humano, infraestructura, recursos tecnológicos, formación docente, entre otros
- Resultados de pruebas SABER e ISCE
- Datos sobre repitencia
- Evaluación de la estructura, actualidad y pertinencia del PEI vigente

- Estudios realizados en la institución sobre consumo de marihuana y embarazos adolescentes en estudiantes y riesgos psicosociales para docentes e informes de visitas realizadas por Contraloría
- Reconocimiento de la vocación socioeconómica de la comuna y un recorrido de la misma con los docentes
- Evaluación de la satisfacción con los programas en articulación con el SENA
- Encuentro de egresados para establecer las fortalezas y debilidades en su formación.
- Visitas de referenciación realizadas en Bogotá (IE Deborah Arango y Estados Unidos de América) y Barranquilla (IED Jorge Nicolás Abello), donde se pudo revisar la experiencia de implementación en sus proyectos de bilingüismo, evitando errores en el proceso y compartiendo experiencias desde el equipo directivo hasta el profesorado.

## Resultados

Logramos identificar debilidades que pueden describirse de la siguiente manera:

- **Resultados en pruebas SABER 11:** el promedio de los estudiantes que egresaban en el año 2015 fue de 50 puntos en la prueba de inglés y en general de 52 puntos. Según estas mismas pruebas solo el 5% de los estudiantes estaban nivel B1 y 0% en B+, siendo estos resultados similares al promedio nacional.
- **Intensidad horaria:** los estudiantes en preescolar y básica primaria recibían una hora de clase de inglés a la semana, los de secundaria 4 horas y los de media 3 horas.
- **Articulación entre niveles de formación y con otras áreas:** No existía esta articulación entre áreas ni entre los niveles ofrecidos por la institución. No existía un plan de área de inglés en preescolar ni básica primaria. Solo se había iniciado la actualización del plan en secundaria y media, tomando como referentes los estándares y los derechos básicos de aprendizaje.
- **Didáctico y pedagógico:** Se identificaron prácticas de clase tradicionales para la enseñanza del inglés, un currículo descontextualizado y un sistema de evaluación que no reconocía las características de los estudiantes. Los estudiantes y profesores plantearon la necesidad de clases más prácticas con experimentos, juegos, salidas de campo y el uso de las TIC.
- **Motivación hacia el aprendizaje del inglés:** Los estudiantes manifestaban apatía y desinterés hacia el aprendizaje de este idioma, lo cual se reflejaba en aspectos como el bajo desempeño en la asignatura, poca participación en actividades que implicaran el uso del idioma inglés y no creer en su potencial para consolidar su proyecto de vida.
- **Actividades extracurriculares que promovieran el uso del inglés:** Existía un club de conversación en inglés con solo 20 estudiantes de los grados 10 y 11.

- **Formación docente:** Los únicos docentes identificados con fortaleza en el idioma inglés eran los que orientaban esta área en secundaria y media (3 docentes), no existía un diagnóstico sobre las competencias de los profesores en el manejo de este idioma, ni ningún docente se encontraba fortaleciendo su nivel de inglés al inicio del proyecto.

- **Infraestructura y dotación:** no existía en el presupuesto un rubro de inversión relacionado con el fortalecimiento del aprendizaje del inglés. Tampoco había recursos tecnológicos o bibliográficos en este sentido y un acceso muy limitado al internet. Los textos enviados por el Ministerio (English please) eran usados con muchas restricciones.

- **Alianzas con otras instituciones y entidades:** Se encontraba en inicios la alianza con la Corporación Liceo Pino Verde, institución de carácter privado.

- **Sensibilización a padres de familia y acudientes:** se evidenciaba apatía de los padres y acudientes para comprometerse con las actividades de la institución, demostrado con la baja asistencia a las reuniones y otros eventos programados en el establecimiento.

Se plantea así el reto de formar estudiantes que alcancen los niveles A1 y A2 inicial en la primaria, partiendo del presupuesto de .contribuir a la definición de procesos realistas y de metas alcanzables en cada grupo de grados.

Niveles MCE		Niveles para Colombia	Grupos de grados
USUARIO INDEPENDIENTE	B1	Pre-intermedio 2	10° - 11°
		Pre-intermedio 1	8° - 9°
USUARIO BÁSICO	A2	Básico 2	6° - 7°
		Básico 1	4° - 5°
	A1	Principiante	1° - 3°

Partiendo también de la necesidad de que los estudiantes no han recibido formación en este segundo idioma en los primeros grados, también puedan lograr esta meta:

GRADO	NIVEL DE LENGUA		HORAS ASIGNADAS VS. HORAS RECOMENDADAS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS		
			NÚMERO DE HORAS A LA SEMANA Y AL AÑO	RECOMENDADAS	ACUMULADO
6	A1		3 Horas X 36	90	108
7	A2.1	A2	3 Horas X 36	200	108
8	A2.2		3 Horas X 36		108
9	B1.1	B1	3 Horas X 36	375	108
10	B1.2		3 Horas X 36		108
11	B1.3		3 Horas X 36		108

Ser pioneros en bilingüismo ha resultado un reto para toda la comunidad educativa, ya que visionar otros caminos, y por tanto, más oportunidades de vida para nuestros estudiantes, es tarea que se ha sembrado en cada uno de nosotros. Igualmente, nos satisface hacer una apuesta educativa que apunte al mejoramiento de la calidad de la educación pública en nuestro país.

### Referencias Bibliográficas

- IE Alfonso Jaramillo Gutiérrez (2018). *Proyecto educativo Institucional, Cap. 1*. Pereira, Risaralda. Colombia.
- Perrenaud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar, CAPITULO 3 elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*. Pág. 45.
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- <http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518\\_recurso\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf)
- <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94388>
- [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-212806\\_archivo\\_pdf\\_ENS8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-212806_archivo_pdf_ENS8.pdf)
- <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/aliados-10-ingles>
- <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/92882>

# Narrativas Escriturales de Silencios en Estudiantes de Bachillerato de la I.E Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso

Deisy Johana Huérfano Díaz [diwifran@gmail.com](mailto:diwifran@gmail.com)  
Jakeline Jiménez Lozano [johanahuer@hotmail.es](mailto:johanahuer@hotmail.es)  
I.E. José María Silva Salazar- Buenavista  
Boyacá, Colombia

## Resumen

La investigación surge a partir de la constante apatía que reflejan los estudiantes de grado 10° de la I.E. Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso hacia la producción escritural. Para este estudio se implementó el modelo *estética de la recepción* desde la perspectiva de Eagleton (1988) y Jauss (1975) a partir de la lectura de obras de literatura juvenil que desencadenó la escritura de narrativas. En este documento se analizan las narrativas escriturales de veinte estudiantes, catorce mujeres y seis hombres. El proyecto se ejecutó bajo el enfoque cualitativo y la técnica de análisis de contenido, un abordaje metodológico que posibilitó la recuperación de experiencias suscitadas a partir de las historias, hechos, vivencias y memorias de los estudiantes que en ocasiones permanecen ajenas y alejadas de los contenidos escolares. En el análisis de las narrativas escriturales se evidenciaron las categorías: violencia, soledad y discriminación, situaciones a las que están expuestos a diario los adolescentes a nivel escolar y familiar; develándose así los significados a partir de los cuales re-construyen su realidad social. Finalmente, el estudio aporta algunas reflexiones al campo de la lectura y la escritura ya que hacen significativa la recepción de la literatura en los lectores juveniles.

**Palabras Clave:** adolescente, estética de la recepción, narrativa escritural, literatura juvenil, realidad social.

## Introducción

Hoy por hoy en educación se orientan los procesos en relación con la construcción de significados que los seres humanos elaboran a partir de su entorno, donde las experiencias vividas son producto de las relaciones que se presentan en su cotidianidad en torno al mundo social en el que habitan, en este sentido el aula de clase se convierte en un espacio donde emergen situaciones de tipo rutinario que constituyen un conocimiento que escapa a la mirada reflexiva y comprensiva de docentes y estudiantes.

En un estudio previo realizado por las investigadoras en el que se orientó a los estudiantes a leer voluntariamente partiendo de sus propios intereses, se observó su inclinación hacia la literatura juvenil; como continuación de esta investigación surge la inquietud de las investigadoras por conocer la manera en que los estudiantes reciben estas obras literarias, en este sentido, el actual estudio pretende analizar las narrativas escriturales a la luz del *modelo estética de la recepción* desde los planteamientos de Eagleton (1988) y Jauss (1975) que se originaron como resultado



de sus lecturas. En consecuencia, se observó que estas generaban en ellos un nuevo encuentro en la manera de relacionarse con las obras, ya que su experiencia se encuentra sujeta a un sinnúmero de emociones, sentimientos, necesidades y conflictos reflejados a diario en su realidad social.

Desde el punto de vista del efecto que produce la recepción de la obra literaria a través del lector se hace notable el aporte de las Narrativas escriturales como un espacio que posibilita a los estudiantes la expresión de aquellas situaciones que los agobian a diario que a su vez se convierten en un obstáculo para lograr un buen desempeño académico. Conociendo de antemano que las experiencias cotidianas de los estudiantes permean un saber, las narrativas escriturales se presentan como una alternativa que invita al rescate de una voz debido a que no solo convocan a quien relata sino también del lector, pues sin estos dos sujetos no sería posible la comunicación y resignificación de las experiencias.

Cabe señalar que el interés por conocer la forma en que los estudiantes hacen la recepción de las obras ya ha sido tema de investigación tanto en el campo práctico como en el teórico, sin embargo, con el fin de centrar el aporte de este estudio investigativo se tuvieron en cuenta las siguientes temáticas: narrativas escriturales, estética de la recepción y lectura de literatura juvenil. El conocimiento de los antecedentes hace evidente la necesidad por investigar desde la realidad social de los estudiantes como aspecto fundamental para su formación, de la misma manera se hace un llamado desde el *modelo Estética de la recepción* para que los docentes asignen un valor mayor al proceso que a los resultados en el campo educativo.

Además de esto, se destaca la importancia que tendría la actual investigación ya que a nivel local la lectura literaria solo atañe a programas de estudio sobre enseñanza de la lectura y personas cuyo gusto literario se hace evidente, por ejemplo la Maestría en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja es el programa que ejerce mayores aportes al respecto al menos en esa ciudad, ya que específicamente en la ciudad de Sogamoso, aunque se adelantan proyectos de lectura en las instituciones educativas, no se encuentran documentos públicos en relación con su implementación.

## **Objetivos**

### **General**

Analizar las narrativas escriturales de los estudiantes de grado décimo de la I.E Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso.

### **Específicos**

- Reconocer el interés principal de los estudiantes en relación con la lectura literatura.
- Identificar las principales obras de literatura leídas por los adolescentes en torno a su interés personal.

- Interpretar a la luz del modelo estética de la recepción la realidad personal y colectiva de los estudiantes en torno a las temáticas de las obras de literatura leídas.

## Marco Teórico

A continuación se presentan los constructos teóricos *literatura juvenil, modelo estética de la recepción, realidad social adolescente y narrativas escriturales* para lograr una mayor comprensión del tema que ocupa a esta investigación.

La realidad social de cada lector marca significativamente su acercamiento a cada obra. Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una lectura literaria. Es interesante reflexionar sobre cómo las lecturas literarias tienen cabida en la formación de los lectores, dado que inevitablemente se integran en el marco de su educación, sin las mismas, los itinerarios pedagógicos serían diferentes. Hoy se entiende la educación literaria desde la perspectiva de la formación del lector literario que decide buscar en la lectura del texto una forma de relacionarse con los demás y al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y de resignificarlo así como a él mismo. Se concibe, por tanto, como un acto de libertad limitada pues depende entre otras cosas de la posibilidad de acceso a determinadas obras.

Aunque es difícil predecir las lecturas más aptas para orientar el descubrimiento y la construcción propia de alguien existen unas que “más allá de ser escritas para jóvenes se trata de aquellas obras que proyectan la vida de los jóvenes su voz y el mundo desde su perspectiva” Cassany (citado en Rodríguez, 2015, p. 344), la literatura juvenil brinda ese espacio de encuentro, desencuentro y extiende su invitación para hacer parte de un tiempo propio de la vida cotidiana, donde la imaginación es una posibilidad en sí misma sobre todo en la adolescencia ya que “un conjunto de transformaciones en el ámbito del desarrollo cognitivo que se producen en la adolescencia capacitando al sujeto para acceder de forma más completa a la representación y análisis del mundo” (Adrián, s.f., p.2)

Teniendo en cuenta que la estética de la recepción según Castillo (2016) “estudia el papel del lector en la literatura, hecho novedoso que supuso un cambio de paradigma en los estudios literarios pues, a partir de ella la atención no se centra ni en el autor ni en la obra, sino en su receptor, esto es, el lector” (p. 17 ). “El lector ha sido siempre el menos favorecido del trío, lo cual resulta extraño pues sin él por ningún concepto existirían los textos literarios (...) para que la literatura suceda la importancia del lector es tan vital como la del autor” Eagleton (citado en Castillo, 2016, p.17). La literatura juvenil posibilita la creación de nuevas realidades sociales, ampliando los horizontes de la experiencia, formando la sensibilidad estética y renovando la recepción. La recepción de una obra por parte del público al igual que un mensaje da lugar a una respuesta que se evidencia a través de interés o de la toma de distancia crítica por parte del lector (Jauss, 1988).

Aquí lo escrito empieza a tomar validez, puesto que el ser humano escribe como parte de la transformación de lo leído, “la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘rescribirlo’, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (Freire, 1981, p. 6). Dicho acontecimiento no podría ser comprensible para los demás de no ser por la presencia de un código común entre individuos como resultado de su experiencia con el mundo y la racionalidad que se tiene del mismo al respecto Larrosa (2003) señala “El mundo, el ser, se nos ha vuelto infinito porque nos aparece como texto, es decir, como algo a ser leído, a ser interpretado” (p.67). Es así que las narrativas se presentan como “manifestaciones inherentes a la especie humana y permite comprender la construcción de una realidad social desde la posición que ocupa el narrador en su contexto de vida” (Espinosa y Pons, 2017, p. 9) en apoyo a este enunciado Olave, Paz y López (2017) mencionan:

Las narrativas son (...) una construcción humana para comunicar la experiencia en un proceso reflexivo de aquello que nos pasa, con la esperanza de que un trozo de vida quede retenido en estos relatos. Es así como las narrativas son, a la vez, un esfuerzo de trascendencia temporal. Las narrativas, en tanto representaciones de cómo los seres humanos podemos significar la(s) experiencia(s) vivida(s), convocan no solo a quien relata, sino también a un otro, el lector, el cual puede recrear la experiencia en su propio mundo (p. 92)

## **Resultados**

Se tuvieron en cuenta las tres fases señaladas en la técnica de análisis de contenido según Fernández (2002) “La identificación de una población compuesta por todas y cada una de las unidades documentales escritas (..); 2. Las muestras, necesarias dada la imposibilidad de estudiar toda la población, por posibles limitaciones de intereses, de tiempo y de recursos (...); 3. Las unidades de análisis como los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos (..) desglosados en categorías y subcategorías” (p. 38)., para la primera y segunda fase, se resalta que los veinte estudiantes son adolescentes, etapa de desarrollo que toma reconocimiento en el siglo XX, durante esta etapa se construye la representación de alguien solitario y soñador, donde estos individuos empiezan a experimentar nuevos duelos en su dinámica personal tan voluble.

En esa etapa se evidencia la construcción de los vínculos personales y sociales del adolescente, que pretende conductas de proximidad y de protección para sí mismo, simultáneamente se presenta el apego como una conducta por medio de la cual un individuo mantiene o busca proximidad con otra persona considerada más fuerte. De la misma forma, las amenazas de pérdida en esta etapa generan ansiedad, tristeza, rabia, dolor e ira (Delgado, 2012).

En consecuencia se llegó a la formación de las categorías, soledad, la cual es representada como un estado de melancolía por el cual atraviesan o han atravesado los estudiantes en relación con la ausencia o falta de alguien o de algo específico; violencia que hace referencia a la tensión que reflejan los estudiantes en relación con

la intencionalidad por parte de otros entes que generan un impacto negativo en ellos, entre los cuales se destaca el dolor, desplazamiento, daños físicos o psicológicos, muerte y problemas en su desarrollo como seres sociales y discriminación se concibe como trato diferenciado, desigual, manifiestamente despectivo, que sucede en diversos ámbitos de su vida del adolescente como en el colegio, la familia, y la comunidad y es ejercida de diferentes formas y por varias razones.

**Cuadro 1.** Análisis de categorías en relación con los libros leídos a la luz del modelo estética de la Recepción.

<i><b>Categoría</b></i>	<i><b>Realidades Colectivas</b></i>	<i><b>Realidades Individuales</b></i>	<i><b>Libros Leídos</b></i>	<i><b>Participantes</b></i>
<b>SOLEDAD</b>	Falta de apoyo	Muerte del padre	Mariposas verdes/ Enrique Patiño	Hombre 1
		Ausencia de la mamá, engaño, evasión de la realidad, vivencia de fantasías, búsqueda de identidad, amor ideal, realidades paralelas.	Siete cuentos góticos/ Isak Dinesen	Mujer 14
	Ausencia afectiva	Muerte de un amigo	Buda Blues/Mario Mendoza	Hombre 2
		Aislamiento, identificación con el protagonista, carencia de afecto, secretos guardados, vida aburrida, oculta su verdadera personalidad, conflicto interior, hermetismo.	Una Noche Deseada/ Jodi Ellen Malpas	Hombre 5
		Amor posesivo y dependencia emocional		Mujer 1
		Falta de reciprocidad amorosa materna y de pareja, abandono, ansias por vivir un amor pleno, desilusión, amor obsesivo, dependencia emocional del novio.	After/Anna Todd	Mujer 2
		Pérdida, insensibilidad, frialdad.	Amor a cuatro estaciones/	Mujer 3

<b>Categoría</b>	<b>Realidades Colectivas</b>	<b>Realidades Individuales</b>	<b>Libros Leídos</b>	<b>Participantes</b>
			Nacarid Portal Árraez	
		Carencia de afecto maternal, de la pareja y propio, planes frustrados, decepción amorosa, amor imposible, apego, desilusión, desengaño, fracaso.	Aura o las violetas/ Jose María Vargas Vila	Mujer 4
	Sobreprotección parental	Miedo, temor, Inseguridad a mostrarse tal cual es, indecisión.	Divergente/ Veronica Roth	Mujer 10
	Traición	Idealización amorosa	Buenos días princesa/ Blue Jeans	Mujer 5
		Problemas familiares dolor de una traición, incomprensión, amor inalcanzable, desamor, frustración, deseos por encontrar un amor ideal, reflexiona sobre la lealtad de los amigos.		Mujer 12
	Abandono	Incomprensión de los amigos, malentendidos, deslealtad grupal.	No sonrías que me enamoro/ Blue Jeans	Mujer 6
	Aislamiento	Aislada, sin amigos, insegura, desconfiada, solitaria, incomprendida, hipocresía, poco sociable, reflexiona sobre luchar por los sueños, la persistencia.	Coraline/ Neil Gaiman	Mujer 13
<b>VIOLENCIA</b>	Psicológica	Baja autoestima	Prohibido Enamorarse/ Allan Walker	Mujer 7
		Humillación emocional de los amigos y padres.	After/Anna Todd	Mujer 1
	De género	Reflexiona sobre el abandono de algunas madres y el resentimiento de sus hijos.	Satanás de Mario Mendoza	Mujer 8

<b>Categoría</b>	<b>Realidades Colectivas</b>	<b>Realidades Individuales</b>	<b>Libros Leídos</b>	<b>Participantes</b>
	Social	Identificación con conflictos entre bandas delincuenciales, compra y venta de alucinógenos, juego de ruleta rusa, presión de amigos.	Buda Blues de Mario Mendoza	Hombre 2
	Bullying	Rechazo familiar y en el entorno escolar.	Mariposas Verdes/ Enrique Patiño	Hombre 1
	Represión juvenil	Imposición de la sociedad.		
	Violencia familiar	Escape de la realidad, divorcio de los padres, vive la ausencia de su padre y teme su muerte, depresión de su madre/Asocia cielo, tierra y límites en el amor con adrenalina.	Hush Hush/ Becca Fitzpatrick	Mujer 7
<b>DISCRIMINACIÓN</b>	LGBTI	Rabia, dolor, indignación.	Mariposas Verdes/ Enrique Patiño	Hombre 1
		Aceptación de orientaciones sexuales, lealtad para guardar secretos.	Ventajas de ser un marginado/ Stephen Chbosky	Mujer 11
	Autorreconocimiento	Reflexiona sobre la valía de los derechos humanos.		Mujer 5
		Identificación sentimientos del protagonista, vivencias de adolescentes, chisme, moda, dudas acerca del amor.	Ventajas de ser un marginado/ Stephen Chbosky	Mujer 11
		Sentimiento de represión social por no poder ser él mismo.	Divergente/ Verónica Roth	Hombre 3
	Social	Marginación de amigos y familia, soledad, pérdida de unidad familiar.	Las ventajas de ser un marginado/ Stephen Chbosky	Mujer 9

<b>Categoría</b>	<b>Realidades Colectivas</b>	<b>Realidades Individuales</b>	<b>Libros Leídos</b>	<b>Participantes</b>
		Ausencia de figura paterna, injusticia de orden social, exclusión, reflexiona sobre el valor de la amistad.	Melancolía de los feos/ Mario Mendoza	Hombre 4
		Identificación con el personaje en relación con experiencias extremas, derrota, marginación, imaginarios de su realidad, vivencia de problemáticas de su cotidianidad, droga, alcohol, reflexión.	Opio en las nubes/ Rafael Chaparro Madiedo	Hombre 6
		Miedo de perder a sus amigos,	Las ventajas de ser un marginado/ Stephen Chbosky	Mujer 11

Fuente: Autoras

El análisis de la relación obra/lector que resuelve el modelo estética de la recepción, permitió conocer que el lector no consume pasivamente su texto; sino que a medida lee se apropia, lo interpreta, y modifica su sentido; este ejercicio posibilitó su construcción como lector e influir en la recepción del texto. Así, las obras leídas por los veinte estudiantes que hacen parte del estudio a la luz del modelo estética de la recepción se percibe que existen estas tres categorías como realidades colectivas, es decir como un núcleo en común en el cual convergen las distintas realidades individuales de los estudiantes, muchas de ellas en el ámbito escolar, familiar y personal, en este sentido se hace evidente que las situaciones a las cuales están expuestos a diario los adolescentes que hacen parte de su realidad inmediata son más significativas a su edad de lo que se pudiese creer.

A lo largo de la investigación se evidencia que uno de los componentes de la mente adolescente es fantasear, los estudiantes lo hacen en su vida personal, familiar y social sobre situaciones de propias, al leerlas, los adolescentes las recrean hasta el punto de vivirlas como reales; demostrando cierta melancolía sobre lo que quizás pudo ser y no fue, en el cuadro se evidencia que varios de ellos se enfrentaron a la muerte, al peligro, a las pérdidas, al desamor, a los apegos, entre otras. Estas situaciones plasmadas en los libros posibilitan la identificación o representación de sí mismos.

En suma, los libros de literatura juvenil movilizaron a través de sus temáticas o contenidos emociones centradas en aspectos de tipo social como lo son la soledad, la violencia y la discriminación, que se relacionan de una u otra forma con la realidad

de estos estudiantes, que se presentan a diario tanto en sus hogares como muchos de ellos lo mencionan como en su ámbito académico, lo cierto es que aunque las realidades individuales sean únicas de cada estudiante, se reconoce que la literatura permea una relación directa con este aspecto que a su vez está ligado a una realidad colectiva. Lo cierto es que el lector adolescente toma posición ante lo que sucede en un relato, se empodera del contenido y moviliza en él conciencia sobre su existencia.

## Conclusiones

El modelo estético a partir del cual se analizó la recepción de las obras de literatura juvenil leídas por los veinte estudiantes arrojó las categorías soledad, violencia y discriminación como factores que se evidencian desde una perspectiva colectiva e individual en el entorno cotidiano de los estudiantes de grado décimo.

Las narrativas escriturales de los estudiantes reflejan tintes de su realidad colectiva e individual, así aunque las historias son exclusivas de cada individuo, lo son también sus vivencias personales. Este medio permitió constatar la estrecha relación existente entre las obras de literatura enmarcadas como literatura juvenil y las diferentes problemáticas que se evidencian a su vez como una realidad colectiva que permiten el empoderamiento de estos adolescentes en el manejo de situaciones que contienen estas problemáticas.

Las categorías soledad, violencia y discriminación como unidades de análisis convocan a una reflexión sobre el entorno en el que están creciendo y formándose como individuos y colectivo, los estudiantes del grado décimo de la I.E Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso.

En este punto se comprueba la importancia por conocer la manera en que los estudiantes reciben las obras de literatura, por su parte la enmarcada en literatura juvenil posibilita un acercamiento más íntimo, personal y significativo con las obras literarias. Conocer e implementar la lectura de obras literarias bajo el modelo de estética de la recepción es una manera que los docentes tienen para analizar y generar nuevas formas para pensar el papel de la literatura en la escuela.

## Referencias

- Adrián, J.E. (s.f). *Tema 2: El Desarrollo Cognitivo Del Adolescente*. Recuperado de <https://goo.gl/MuP8Jb>.
- Castillo, M.P. (2016). *El lenguaje de especialidad en la literatura: der vorleser de bernhard schlink y su traducción al español*. (Tesis Doctoral) Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Delgado, V. (2012). *Adolescencia y Abandono: Escrituras Narrativas de las Adolescentes Sobre su Situación de Abandono* (Tesis de especialización). Recuperado de <https://goo.gl/7p21CU>
- Espinosa, I. & Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. *Configuración de currículos regionales Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (1). 6-41.



- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales* (96), 35-53. Recuperado de <https://goo.gl/QLFcNA>
- Freire, P. (Noviembre, 1981) La importancia del acto de leer. Presentado en Apertura del Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Olave, J., Paz, E. & López, L. (2017). Las narrativas en el aula, superando la brecha en el campo de las didácticas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15 (18), 91-100. Recuperado de <https://goo.gl/YJZZ7P>
- Rodríguez, H. (2015). (Tesis doctoral). Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura. Recuperado de <https://goo.gl/Fg2ALn>

## Buena Onda: música, información, cultura y ciudadanía en las ondas de la radio

Raquel La Corte dos Santos

[ra.lacorte@gmail.com](mailto:ra.lacorte@gmail.com)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Brasil

### Resumen

Este artículo pretende presentar un programa de radio que resulta de una acción de Extensión Universitaria del Departamento de Letras Extranjeras, en colaboración con la radio Universitaria, Radio UFS (92,1 mhz), de la *Universidade Federal de Sergipe*, ubicada en la ciudad de *São Cristóvão* (Brasil). Asimismo reflexionar también sobre su papel educativo para la formación de oyentes ciudadanos. El programa se denomina *Buena Onda* y tiene los siguientes objetivos: ofrecer al público oyente un programa volcado a la difusión de las expresiones musical, literaria, cultural y artística del universo hispánico; informar y formar al público oyente mediante canciones e informaciones que, presentadas de manera contextualizada y crítica, planteen valores humanos y temas ciudadanos como la solidaridad, la paz, la democracia y los derechos humanos; trabajar con la perspectiva intercultural, uniendo producciones brasileñas. Desde el punto de vista teórico-metodológico, este artículo se basa en los documentos que rigen la educación en Brasil, como las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006); los Parámetros Curriculares Nacionales (1998) y en autores como Paraquett (2010); Freire (2002;1987) y otros. Los programas se llevan a cabo como resultado de intensas investigaciones sobre géneros, ritmos y grupos musicales; historia, costumbres y temas de relevancia social. Los primeros resultados de este proyecto de extensión universitaria mostraron que el programa contribuye para el desarrollo de una sensibilidad estética y para la formación ciudadana del público oyente, sobretodo de los estudiantes del curso de Letras/Español mediante la exposición de otras voces y de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos de habla española.

**Palabras clave:** programa de radio; formación; canciones; lengua española.

## Introducción

*La radio afecta a la gente de una forma muy íntima, de tú a tú, y ofrece todo un mundo de comunicación silenciosa entre el escritor-locutor y el oyente.*

Marshall McLuhan

Este artículo tiene el objetivo de presentar un proyecto de extensión – el *Buena Onda* – cuya acción principal es la producción de programas de radio que son transmitidos en la radio universitaria Rádio UFS FM, 92,1 mhz, ubicada en la ciudad de São Cristóvão (San Cristobal), Sergipe. Se pretende además reflexionar sobre el medio radiofónico y el papel que tienen las radios públicas universitarias. A continuación, en un tópico específico se planteará sobre la especificidad del Proyecto *Buena Onda*, sus objetivos, su metodología de trabajo, sus resultados y perspectivas. Ahora bien, antes entrar en tema, resulta imprescindible hacer un poco de historia sobre el medio radial en Brasil.

La primera transmisión radiofónica en nuestro país fue hecha en una Exposición pública el 7 de setiembre de 1922, durante el Centenario de la Independencia de Brasil. Relatan Meneguel y Oliveira (2013) que esa transmisión no fue satisfactoria debido a que se oían muchos ruidos, probablemente debidos a problemas técnicos, sin embargo, aunque así, la radio provocó espanto y curiosidad en los que visitaban la Exposición. El medio radial es un señor viejito, casi centenario, que viene resistiendo a la competencia con los nuevos medios, desde la aparición de la televisión en la década de los 60 hasta nuestros días, con el advenimiento de la Internet y los medios digitales. La radio sigue siendo un importante vehículo de comunicación tanto en Brasil como en muchos países del planeta.

Una investigación hecha, en 2017, por el Instituto Kantar Ibope Media, una importante institución de investigación en Brasil y el exterior, apuntó los siguientes datos sobre el medio radial en nuestro país:

- La radio es el segundo medio más consumido detrás solamente de la televisión;
- La radio sigue con presencia expresiva en todo el país, un 89%. de los brasileños declaran oír la radio;
- Un 91% de los oyentes afirman oír música cuando sintonizan una radio;
- El tiempo dedicado por el brasileño a la radio es de 4 horas y 40 minutos;
- La radio es vista como fuente de información rápida y fiable.
- El alcance de la radio es más grande entre la población joven.

## La radio pública y la radio pública Universitaria

Zucoloto (2011) afirma que el marco de inicio de la historia de la radio pública en Brasil fue 1936, cuando el médico y educador Roquette-Pinto donó al Gobierno Federal su

radio privada – la “Radio Sociedade do Rio de Janeiro”, con la condición de que el gobierno mantuviese una programación basada en dos pilares: la educación y la cultura. Así nació la Radio MEC de Río de Janeiro, como la continuidad no comercial de la radiodifusión nacional.

En 1957, como relata Zucoloto (2011), se inaugura la primera emisora pública universitaria de Brasil - la Radio de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul con una programación dirigida a la enseñanza y a la transmisión de temas del entorno educacional de esa misma institución.

Con la creación y expansión de las universidades públicas federales brasileñas, otras radios universitarias se fueron creando. Hasta el año de 2003, conforme a datos de Deus (2003), de las 52 universidades públicas federales, 18 poseían radios universitarias.

A diferencia de las emisoras comerciales, las emisoras públicas universitarias tienen el compromiso con la cultura, con la educación y con la construcción de la ciudadanía. Como afirma Deus (2005):

El poder de transformación de la radio de carácter público está en la ruptura con el modelo comercial, traducido en su libertad de diseñar propuestas de cuño educativo y cultural, sin depender de leyes de ofertas y demanda y de traer contenidos y géneros que no son transmitidos por el sistema comercial.<sup>8</sup>(p.95)

También, según la investigadora Deus (2005):

La concepción primera es que, por ser universitaria, la Radio debe ser laboratorio, y, por ser pública, debe retratar la pluralidad de la sociedad en su programación, por lo tanto, debe tener un conjunto de programas heterogéneos constituyéndose en canal de perspectivas esclarecedoras de los problemas sociales y de las contradicciones políticas y económicas, buscando dar visibilidad a las diferentes formas de expresión artística y, por fin, debe representar la multiplicidad de ideas, gustos y corrientes del contexto social.<sup>9</sup>(p.95)

Así, como enfatiza Deus, (2003, p. 310) “una de las primeras características de las emisoras universitarias públicas es el reconocimiento de la pluralidad cultural<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Traducción nuestra del original: “ O poder de transformação do rádio de caráter público está na ruptura com o modelo comercial, traduzido na sua liberdade de desenhar suas propostas de caráter educativo e cultural, sem depender das leis de oferta e demanda, e de trazer conteúdos e gêneros não cobertos pelo sistema comercial. Deus (2005, p.95).

<sup>9</sup> Traducción nuestra del original: “A concepção primeira é de que, por ser universitária, a Rádio deve ser laboratório, e, por ser pública, deve retratar a pluralidade da sociedade em sua programação, portanto, deve ter uma grade heterogênea constituindo-se em canal de perspectivas esclarecedoras dos problemas sociais e das contradições políticas e econômicas, procurando dar visibilidade para as diferentes formas de expressão artística e, por fim, deve representar a multiplicidade de ideias, gostos e correntes do contexto social. Deus (2005,95).

<sup>10</sup> Traducción nuestra del original: “uma das primeiras características das emissoras universitárias públicas é o reconhecimento da pluralidade cultural”. Deus (2003,p.310).

## La radio universitaria: Radio UFS FM

Conforme datos y relatos expuestos en la página oficial *online* de la Universidade Federal de Sergipe, <http://radioufs.ufs.br/pagina/18128>, la Rádio UFS FM 92,1 MHz surgió en 2004. De 2004 hasta 2008, ésta estuvo trabajando para la adquisición de infraestructura material, logística y técnica que garantizase su funcionamiento. En 2008, con la llegada de la torre de transmisión, la radio funcionó experimentalmente y, en 2009, lo empezó a hacer oficialmente. La emisora puede ser sintonizada por medio de su frecuencia *online* por medio del sitio: radio.ufs.br.

## El Proyecto *Buena Onda*: música, información, cultura y ciudadanía

El gran educador Paulo Freire, en su libro: *Pedagogía de la Autonomía* (2002, p.43), dice: “Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla **con** él”.<sup>11</sup> Freire, en la obra citada destaca la preposición **con** para referirse a una forma de escuchar y de hablar no autoritaria sino solidaria, de respeto al hablar del otro. Muchos proyectos académicos pueden surgir de una escucha, de escuchar las demandas de nuestros alumnos, de escuchar las demandas sociales. Como dice Freire (1987):

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo, en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico - reconocimiento del otro y reconocimiento de sí, en el otro - es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común.<sup>12</sup>(p.11)

En 2011, dos alumnas del curso de Letras Español (Aline y Jaqueline) nos buscaron con una idea en la cabeza. Nos dijeron que no había muchas oportunidades para escuchar la lengua española. Sentían necesidad de escuchar la lengua. De hecho, el estado de Sergipe, que se localiza en el nordeste de Brasil, está distante de las fronteras geográficas con países de lengua española, lo que dificulta a los alumnos de español como lengua extranjera mantener contacto con hablantes nativos del español. Así, por ocasión de la apertura de una Editorial para Proyectos de Extensión de la universidad, esas dos alumnas nos sugirieron la escritura de un proyecto de programa de radio; argumentaron que las radios comerciales locales prácticamente no transmitían canciones en español, solamente en portugués y en inglés. Y es así, lamentablemente, en nuestras emisoras es casi inexistente la oferta de programas destinados a la difusión de la música y cultura hispánicas. La idea era tener un espacio que posibilitase a que los alumnos del curso de letras español pudiesen escuchar canciones y entrar en contacto con informaciones sobre la cultura y literatura de países que tenían la lengua española como lengua oficial. Sería una forma de mantener contacto con la pluralidad cultural y lingüística hispánicas.

---

<sup>11</sup> Traducción nuestra del original: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*”.

<sup>12</sup> Traducción nuestra del original: “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa y elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

En uno de los principales documentos oficiales que rigen la enseñanza de español en Brasil, las Orientaciones curriculares para la Enseñanza Media<sup>13</sup>(2006), nos encontramos con la orientación de que la enseñanza de español en Brasil debe traspasar su carácter meramente vehicular y formar parte del proceso educativo global. Hay que exponer a los estudiantes a la alteridad, a la diversidad y a la heterogeneidad de la lengua española y de las culturas que hablan esa lengua. Otro importante documento que rige la educación en Brasil – Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) también enfatizan la importancia del contacto con otros pueblos y culturas.

Los Parámetros Curriculares Nacionales indican como objetivos de la enseñanza fundamental que los alumnos sean capaces de: conocer y valorar la pluralidad del patrimonio sociocultural brasileño, **así como aspectos socioculturales de otros pueblos y naciones**, posicionándose contra cualquier discriminación basada en diferencias culturales, clase social, creencias, sexo, etnia u otras características individuales y sociales; (Parámetros Curriculares Nacionales, 1998, p.6, subrayado nuestro)<sup>14</sup>.

En ese sentido, un programa de radio volcado al universo hispánico podría contribuir para lograr ese objetivo. El deseo de esas alumnas vino al encuentro de nuestras aspiraciones de realizar un proyecto que ampliase el contacto de los estudiantes con el universo heterogéneo de la cultura y lengua española.

Dicho Proyecto fue concebido en 2011. Buscamos apoyo de la Radio universitaria de la Universidad que acogió positivamente nuestra propuesta. Sin embargo el espacio que nos ofreció, en aquel momento, era pequeño, sólo de 3 a 6 minutos. La Radio propuso que hiciésemos un *programete*, nombre de un género radiofónico que corresponde a microprogramas de 3 a 6 minutos. Serían transmitidos varias veces al día a lo largo de una programación semanal. Así fue el formato inicial del *Buena Onda*. Empezamos la labor de crear *programetes* dirigidos a las expresiones de la música española e hispanoamericana, ofertando informaciones tanto sobre el arte musical en general, como sobre literatura, historia y culturas de países de lengua española, integrando de esta manera varios campos del conocimiento. Fueron muchos los *programetes* producidos. A continuación traemos una pequeña muestra con algunos de los que fueron y siguen siendo transmitidos por la Radio UFS:

**Cuadro 1 – Muestra de algunos de los programetes producidos 2012 -2015**

No.	TEMA	Cantantes/artistas	Coordinación
1.	Tango I: Clásico	Carlos Gardel	Raquel La Corte
2.	Tango II:	Astor Piazzolla y otros	Raquel La Corte

<sup>13</sup> Las Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM es un documento publicado por el Ministerio de Educación en 2006 y es uno de los más importantes documentos de estudio en los cursos de licenciatura en Letras Españolas y Letras Portuguesas y Español en Brasil.

<sup>14</sup> Traducción nuestra del original: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.6)

No.	TEMA	Cantantes/artistas	Coordinación
3.	Tango III: Eletrônico	Bajo Fondo, Gotan Project y otros	Raquel La Corte
4.	Lorca I: vida e obra	Marienna	Célia Flores
5.	Lorca II: vida e obra	Marienna	Célia Flores
6.	Lorca III: <i>Romancero gitano</i>	Camarón de La Isla, Ketama y Manzanita	Célia Flores
7.	Lorca IV: <i>El poeta en Nueva York</i>	Morente & Lagartija Nick	Célia Flores
8.	Cúmbia I	Cumbia Sampuesana, Pedro Salcedo y su orquesta y otros	Mélanie Létocart
9.	Cúmbia II	Los gaitero de San Jacinto, Cumbia tradicional del carnaval de Barraquilla y otros	Mélanie Létocart
10.	Cúmbia III	La Negra de SepaMoya, Chico Trujillo y otros	Mélanie Létocart
11.	Canciones de protesta	Diferentes cantantes	Mélanie Létocart
12.	Rock I	Historia del rock en Hispanoamérica	Raquel La Corte
13.	Rock II	El rock en Argentina	Raquel La Corte
14.	Rock III	Rock en Argentina	Raquel La Corte
15.	Encuentros musicales	Artistas hispanoamericanos y brasileños	Celia Flores
16.	Encuentros musicales	Artistas hispanoamericanos y brasileños	Celia Flores
17.	Voces femininas	Presencia femenina en las canciones hispanoamericanas	Mélanie Létocart

Del año 2011 a 2015 participaban del *Buena Onda* las docentes: Raquel La Corte dos Santos (coordinadora), Mélanie Létocart y Célia Flores y las alumnas Aline Santos (becaria del Programa de Extensión) y Jaqueline Santana (voluntaria). Posteriormente, se incorporaron los alumnos Anne Charlene, Alfonso Peluffo y Manuela Borges. Los alumnos mencionados son los que se comprometieron con una agenda de trabajo del proyecto, sin embargo, indirectamente, comenzaron a participar del *Buena Onda* centenares de alumnos que escuchan los programas, acompañan las actividades del proyecto e interactuaban con los profesores en clase o en eventos que fueron promocionados por el *Buena Onda*.

Con la producción y transmisión de *programetes* de calidad y con el *feedback* positivo del público oyente, sobretudo de la comunidad universitaria, la emisora nos ofreció más espacio en la programación y nos invitó a hacer un programa semanal con una hora de duración. Para llevar a cabo tal propuesta, aumentamos la participación de profesores y alumnos en el *Buena Onda*. En 2015 pasó a integrar el equipo la profesora Doris Matos, también del departamento de lenguas extranjeras y, en 2017, el profesor Fabiano Zanin, del departamento de Música, lo que resaltó el carácter

interdisciplinario del Proyecto. Con otras miradas, saberes y experiencias, ampliamos el abanico de posibilidades temáticas de los programas.

### **Programas *Buena Onda*: diversidad artística, cultural y lingüística**

*El mejor que el mundo tiene está  
en los muchos mundos que el mundo tiene.*  
Eduardo Galeano

A partir de la segunda mitad del año 2015, pasamos a producir programas de una hora para *Buena Onda*. Con la ampliación del horario, una consecuencia positiva inmediata fue la oportunidad que tuvimos de comenzar a transmitir las canciones integralmente, lo que había sido una reivindicación a los oyentes de los *programetes*. Los primeros programas de una hora fueron la conversión de los *programetes* en programas, lo que no resultó una dificultad ya que habíamos hecho largas e intensas investigaciones para producir los programas en formato breve; entonces lo que teníamos que hacer era incorporar más canciones que, ahora, serían transmitidas completas. Cada docente empezó a coordinar pequeños proyectos de programas. Con eso empezaron a desarrollarse nuevos y distintos programas. Además de sobre géneros musicales, hicimos programas temáticos y otros de entrevistas.

Destacamos proyectos que planteaban, por medio de las canciones y de las informaciones, cuestiones relacionadas a la ciudadanía, como el proyecto: Derechos humanos en la música hispanoamericana; Paz y Cultura de Paz; Migraciones y fronteras; Mujeres del Tango; Universo Hispánico. El siguiente cuadro es una pequeña muestra de algunos de los nuevos programas:

#### **Cuadro 2 – Programas del Proyecto Buena Onda**

<b>Títulos de los programas</b>	<b>Presentador(a)</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
<b><i>Universo Hispánico</i></b>	Raquel La Corte	Diversidad musical y cultural
<b><i>Cervantes</i></b>	Célia Flores	Vida y obra de Miguel de Cervantes
<b><i>Mujeres del Tango</i></b>	Raquel La Corte	Presencia de la mujer en el tango.
<b><i>Migraciones y fronteras</i></b>	Doris Matos	Canciones que reflejan la problemática de los migrantes
<b><i>Gabriel García Márquez</i></b>	Melanie Letocart	Vida y obra de Gabriel García Márquez
<b><i>Dictadura Militar en Argentina</i></b>	Dóris Matos	Dictadura militar: un viaje por la historia.
<b><i>Ritmos de Venezuela</i></b>	Raquel La Corte con la alumna Ana Lucia Rodrigues	Un viaje por Venezuela



<b>Títulos de los programas</b>	<b>Presentador(a)</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
<b><i>Cumbia Colombiana</i></b>	Melanie Letocart	Manifestación artística y cultural colombiana
<b><i>Paco de Lucía</i></b>	Fabiano Zanin	Uno de los mayores guitarristas flamencos de todos los tiempos
<b><i>Presencia de los derechos humanos en la música hispánica</i></b>	Raquel La Corte	Temas relacionados a los derechos humanos
<b><i>Voces femininas</i></b>	Mélanie Letocart	Historia de mujeres que trajeron sus contribuciones en diferentes esferas artísticas y culturales
<b><i>Paz y cultura de paz</i></b>	Raquel La Corte con la alumna Taylaiane Goes	La paz en las canciones y en diferentes géneros musicales
<b><i>Música y dictadura en los países hispánicos</i></b>	Las alumnas: Oliviane y Nayara	La dictadura por medio de las canciones

Con el Proyecto *Buena Onda*, a través de los programas y de otras acciones que comentaremos más adelante, pretendemos estrechar los vínculos entre Brasil y los países de Latinoamérica. Nuestra relación con esos países viene desde el "descubrimiento" pero durante largo tiempo tanto la lengua española hablada en esos países como sus manifestaciones culturales y artísticas eran poco visibles en Brasil. En el caso de los profesores de español, las manifestaciones culturales y artísticas expresadas en lengua española sufrían un desprestigio social, lengua que cabría posicionarse, en términos de valores, atrás del inglés y del francés. Aunque esta realidad haya cambiado considerablemente después del gesto político del Mercosur, en la década de los 90, todavía hay mucho prejuicio e imágenes estereotipadas respecto a nuestros vecinos que hablan español y los prejuicios lingüísticos en relación a las variaciones de esa lengua sigue siendo frecuentes.

Como afirma Ventura (2005): "Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real lo posible que muestre dicha variedad en funcionamiento" (p.120). Escuchar canciones de diferentes cantantes y bandas de diferentes países que expresan la heterogeneidad del español, tanto lingüística como artística y cultural, puede contribuir a acercarlos a los alumnos (y los oyentes en general) de otras realidades, romper prejuicios y favorecer una sensibilidad estética.

### ***Buena Onda: acciones y vínculo con la investigación***

En este apartado, presentamos algunos resultados del Proyecto *Buena Onda* y algunas perspectivas. Con el Proyecto, se grabó y editó 33 programas de radio con 1

hora de duración, abordando diferentes ritmos, temáticas sociales y culturales y artistas del mundo hispánico.

Surgió el interés por la investigación sobre este proyecto con la elección de él como tema de investigaciones de iniciación científica y de trabajos de conclusión de curso. Otra acción del Proyecto fue la realización de eventos de formación. El proyecto realizó una Conferencia sobre música y cultura en América Latina; un Coloquio sobre historia del medio radiofónico y la I Jornada de *Buena Onda* que contó con un Taller sobre cómo hacer un *programete*; una Mesa redonda con los docentes participantes del proyecto y una Tertulia con música y poesía.

Las perspectivas que se vislumbran son de crecimiento del número de programas, de acciones y de diálogo más estrecho entre culturas del mundo hispánico con la cultura brasileña y local (la cultura del nordeste del país). El *Buena Onda* va consolidando el objetivo de contribuir para una educación **inter**cultural, en que la descubierta del otro (que se expresa en otra lengua) nos hace descubrir a nosotros, como bien recuerda Paraquett (2010, p.146): “el prefijo **inter** representa un papel importante en este aspecto, pues sugiere una relación recíproca entre las dos partes. Sugiere la integración, el encuentro, el diálogo”.<sup>15</sup>

### Consideraciones finales

El proyecto *Buena Onda* actúa como agente formador de un público oyente en general (que puede entrar en contacto con otras sonoridades, otros ritmos, canciones, temáticas sociales y ciudadanas como la de las minorías, de las mujeres, de la pobreza y de los derechos humanos) y agente formador de los estudiantes del curso de Letras/Español, que serán futuros profesores. La participación de los alumnos en el proyecto amplía sus conocimientos sobre otras realidades culturales, artísticas, político/sociales del universo hispánico y favorece, en una perspectiva intercultural, la toma de conciencia de su realidad, uniendo lo ajeno a lo propio.

### Referencias bibliográficas

Brasil. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*.

Brasília, DF: SEB/MEC.

Brasil.(1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais- 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental- Língua*

*Estrangeira*. Brasília, DF: SEB/MEC.

Deus, S. (2005). O papel das rádios universitárias públicas na extensão universitária. *Navegar é preciso,*

*transformar é possível*. [trabalhos selecionados para apresentação oral]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pró-Reitoria de Extensão.p.91-96.

---

<sup>15</sup> Traducción nuestra del original: “o prefixo **inter** representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo.

- \_\_\_\_\_. S. (2003) Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 327-338, jul./ dez.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. P. (2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Kantar Ibope Media (2017). <https://www.kantaribopemedia.com/estudos-type/book-de-radio-2o-semester-2017>
- McLuhan, M.(1996) *Comprender los médios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidóx.
- Meneguel, I.y Oliveira, O. (2013). *O rádio no Brasil: do surgimento à década de 1940 e a primeira emissora de rádio de Guarapuava*. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/713-4.pdf>.
- Paraquett, M. (2010) Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, em Barros, C. y COSTA, E.(Coords.) *Espanhol: ensino médio. Col. Explorando o Ensino*, v. 16, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, p. 137-156.
- Paraquett, M.(2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: Zimmermann R.; Keller, T.(Orgs.) *Cuestiones de Literatura cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS: UPF, p. 52-70.
- Paraquett, M. (2003). O ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil. In: *Revista Paradoxa*. Niterói: Universo, Ano IX, N.15/16, pág.23-41.
- Ventura, R. (2005).Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: Bruno, F. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz.
- Zuculoto, V.R.M. (2011). A história do Rádio Público no Brasil: um resgate pela linha do tempo. *Intercom* - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011. Recuperado de: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/r6-2283-2.pdf>

# **Análisis de la implementación de estrategias innovadoras para fortalecimiento de los procesos de interculturalidad y bilingüismo en la Universidad de la Amazonía.**

Deepak Singh

[deepak.singh7772@gmail.com](mailto:deepak.singh7772@gmail.com)

Universidad Pontificia Bolivariana

Montería, Colombia

## **Resumen**

La Universidad de la Amazonía en su interés de promover el desarrollo del bilingüismo en el ámbito académico y buscó implementar estrategias que potenciaran esta capacidad entre la comunidad universitaria. Este estudio muestra las actividades y estrategias empleadas para promover el bilingüismo y la interculturalidad entre la comunidad universitaria. Se modificaban las actividades propuestas por los docentes de los distintos programas ofrecidos por la universidad, para que apuntaran hacia el fortalecimiento de la competencia intercultural en las aulas de inglés. Con esta experiencia investigativa, también se evidenciaron las diferentes etapas de planificación, al igual que las estrategias para despertar el interés de los aprendices, potenciar las prácticas y los desafíos pedagógicos identificados a lo largo del proceso de implementación del bilingüismo. Las actividades que se realizaban dentro del aula se encontraban acompañadas de actividades extra clase, entre las que destacaron el cine foro, programas radiales y actividades culturales que se realizaron a lo largo del periodo académico. Se tuvo en cuenta la asistencia del público, sumado a un conversatorio en el que se analizaron las respuestas que dieron los asistentes en relación con cada una de las actividades realizadas. Este estudio permitió identificar la importancia que tiene la competencia intercultural en el desarrollo del bilingüismo en el ámbito educativo, enfocado en el uso de la lengua en un contexto de encuentro cultural.

**Palabras claves:** Bilingüismo, Interculturalidad, Enseñanza de una lengua extranjera.

## Introducción

La globalización y la tecnología han hecho que se elimine el factor de distancia geográfica y las personas provenientes de diferentes partes del mundo puedan interactuar entre sí con la mayor destreza lingüística y cultural. En este proceso, los países donde plurilingüismo y multilingüismo no prevalecían mucho o no eran tendencias muy acentuadas ya están entrando en el proceso de convertirse como sociedades bilingües. En el marco de estos cambios, se ha observado las nuevas tendencias en los países del continente América Latina. En Colombia, se ha lanzado el programa de bilingüismo para incentivar la importancia que ha cobrado una segunda lengua tanto en las instituciones públicas como privadas. En 2016, el gobierno colombiano lanzó un programa llamado como *Asistente de Intercambio* para ayudar con la divulgación de la competencia intercultural y bilingüismo en el dicho territorio. Con esta iniciativa, muchos educadores llegaron a las diferentes universidades de este país para acompañar a los docentes del idioma inglés en varios programas de las instituciones educativas de Colombia. Estando en las instituciones se dieron cuenta de los distintos escenarios y procesos académicos que manejan en estos territorios en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera (ELE). Dentro de este contexto de dicha experiencia como asistente nace la idea de esta investigación en la universidad de la Amazonia.

La universidad de la Amazonia es una entidad muy importante ya que es muy autóctona del departamento y está ubicada en la ciudad de Florencia. Desde una perspectiva sociocultural, el departamento ha estado bastante afectado históricamente por el tema de conflictos armados, y esto ha complicado el tema de identidad en la comunidad amazónica. Partiendo de este punto de vista, la investigación pretende analizar las actitudes hacia otras identidades y culturas entre los estudiantes de Licenciatura en el idioma inglés así como de otras carreras. El problema investigativa que se pretende plantear principalmente es identificar los procesos de ELE que se manejan en la dicha institución así como la importancia dada para inculcar las competencias interculturales entre los estudiantes. Este estudio demuestra las interacciones entre el investigador y los alumnos en el entorno natural de este proyecto.

## Metodología

Con el fin de coleccionar los datos se empleó el método etnográfico para la comunidad amazónica que como en su naturaleza pretende a analizar e indagar sobre un grupo social observando su comportamiento social. Además, otras técnicas también se emplearon para obtener resultado sobre diferentes competencias. Con la finalidad de comprender los pensamientos y realidades frente al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera así como identificar las habilidades interculturales entre la dicha comunidad se fijó en dos aspectos principales: primero, las actitudes, los saberes y los desafíos comprendidos en el proceso de aprender un idioma entre esta comunidad universitaria, y el segundo fue el componente de interculturalidad entre los aprendices de una lengua extranjera. El investigador durante su estadía de más de

un año en el departamento de Caquetá, tuvo la oportunidad de observar la investigación en el ambiente natural de la Universidad de la Amazonía. Con el fin de obtener los resultados se empleó varios tipos de técnicas tales como Cine Foro, entrevistas a grupos focales y por estas técnicas se observó a los estudiantes que estudiaban el idioma inglés como lengua extranjera en las diferentes clases del idioma inglés así como de otras materias. Entre ellos se encontraban las personas de 16 años hasta 26 años provenientes de diferentes carreras. Se usó la técnica de entrevistar a grupos focales para la recolección de datos. Se organizó las interacciones a los grupos focales en las salas de clase, Cine Foro en el auditorio de la universidad como estrategia didáctica y técnica de la observación participante. A continuación se explica las diferentes técnicas para recolección de datos que se empleó el investigador para analizar y evaluar sus argumentos.

### **La observación**

Esta estrategia o técnica se usó para las salas de clases observando una clase del idioma inglés como tal. En estas clases, se evidenciaba los desafíos que se enfrentaba el docente en la clase alrededor de la enseñanza de una lengua extranjera así como tratar el tema de la cultura ajena. Esta técnica ayudó a obtener unos datos muy exactos para demostrar el entorno natural del aprendizaje de estos estudiantes. Además, también se dio a entender el papel de docente en frente a estos desafíos y sus estrategias para resolver estos problemas. Estas observaciones permitieron sacar ciertas conclusiones sobre el escenario actual de los procesos de bilingüismo y la componente intercultural en el marco de una lengua extranjera. Con estos resultado se pudo diseñar las estrategias con los docentes de diferentes programas para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y recalcar la importancia que tiene el tema de interculturalidad.

### **La observación participante**

Para evidenciar y analizar el conocimiento de la competencia intercultural en los estudiantes del idioma inglés, se participó activamente en la vida de los estudiantes. Por las interacciones diarias en la universidad sobre los elementos interculturales se dio una amplia gama de información y datos sobre dichas habilidades entre los alumnos de una lengua extranjera. El investigador tuvo la oportunidad de compartir su experiencia personal sobre esta destreza así como observar a los aprendices analizando e indagando su comportamiento social, sus actitudes y los saberes que mostraban por estas conversaciones. Por esta técnica era fácil de comprender las dificultades y desafíos que existen en el camino de lograr estos saberes específicos. Además, por estas tertulias se compartió conocimiento sobre otras culturas que en cambio ayudó bastante a los estudiantes a entender la importancia de las habilidades interculturales y la importancia que desempeña en el aprendizaje de una lengua extranjera.

## Cine Foro

Como una estrategia didáctica se organizó un cine foro internacional donde diferentes películas de varias partes del mundo se proyectaron. Se invitó a la comunidad para ver la película y posteriormente se realizó un conversatorio escuchando a las personas y observando sus reacciones. A través de esta iniciativa, se intentó despertar el interés en los alumnos e incentivar el aprendizaje de una segunda lengua. Adicionalmente, también por las películas se dio a conocer otras culturas y diferentes pensamientos. Por este evento, hubo preguntas y curiosidades sobre las culturas y los idiomas en general que se discutió entre la audiencia con la participación activa del investigador. Con la realización de este evento, se pudo recolectar datos sobre una población heterogénea de acuerdo con las capacidades lingüísticas y interculturales.

## Resultados

A continuación se demuestran los resultados que se obtuvieron empleando varias técnicas en la Universidad de la Amazonia. Fueron unas preguntas que se hicieron durante la interacción con los alumnos del idioma inglés y de la lengua española. Hay que recalcar que estas preguntas fueron hechas en inglés y español dependiendo de la audiencia. El propósito era observar las actitudes y comportamiento de estos alumnos hacia el uso de inglés así como para entender cómo se podría mejorar tanto el aspecto lingüístico como intercultural. A través de estas sesiones y socializaciones y motivó a los alumnos para aprender otros idiomas. Después de conseguir estos datos, se hizo planeación de la clase con los docentes para recalcar la importancia del componente intercultural y a través de conversaciones con los estudiantes sobre culturas y lenguas se intentó hacerles abrir sus mentes hacia otras culturas y otras personas extranjeras.

**Observación Participante:** Recolección de datos para la competencia intercultural por las preguntas abiertas.

**Tabla de preguntas específicas sobre las habilidades lingüísticas e interculturales**

INDICADOR	Edad	Número de participantes	Carrera	Preguntas	Respuesta Sí	Respuesta No	Observaciones
Respecto a las personas	16-21	4	Estudiantes de licenciatura	Reconozco las nacionalidades	2	22	La mayoría de los estudiantes nunca habían

INDICADOR	Edad	Número de participantes	Carrera	Preguntas	Respuesta Sí	Respuesta No	Observaciones
de distintas culturas o creencias, considero que...			ra en inglés /Ciencias Sociales	es y las distintas lenguas oficiales que hablan las personas inmigrantes			viajado fuera de su departamento.
-	20-23	8	Licenciatura en inglés/Ciencias sociales	Conozco el origen de los monumentos más importantes de mi ciudad como por ejemplo la giralda.	6	2	Muchos de los alumnos tenían dudas sobre sus propios bagajes culturales
-	21-26	10	Licenciatura en inglés/Ciencias sociales	Soy consciente de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a emigrar.	9	1	Los estudiantes eran capaces de relacionarse sus circunstancias con los demás en el sentido general. Los otros no quisieron mostrar la empatía
-	2-25	6	Licenciatura en inglés/Ciencias sociales	Tengo simpatía por: - Las personas africanas. -Las personas chinas -Las personas árabes - Las personas gitanas	4	2	La mayoría de los estudiantes nunca habían pensado en las personas específicas de una región y cada uno respondió por su preferencia eligiendo diferentes grupos.



INDICADOR	Edad	Número de participantes	Carrera	Preguntas	Respuesta Sí	Respuesta No	Observaciones
Respecto a la competencia profesional de mi profesorado en este ámbito, considero que...	20-26	10	- Licenciatura en inglés/Ciencias sociales	En clase conocemos la cultura de otros países.	7	3	Se dio a conocer las estrategias y los métodos utilizados en las salas de clase para la enseñanza de una lengua extranjera y el uso de componente intercultural en lo mismo
-	-	-	-	En los grupos de trabajo de clase colaboro con compañeros de otras culturas o creencias.	6	4	Los estudiantes de esta región no tenían mucha oportunidades de interactuar con otras culturas ya que históricamente la región fue muy marcada por los conflictos armados y en la universidad la mayoría de los estudiantes eran del mismo departamento.
-	-	-	-	En clase se fomenta las relaciones interculturales.	4	6	Se dio a entender que en las salas de clase las formas lingüísticas importaban más y hacía falta hacer hincapié en los elementos culturales a la hora de aprender

INDICADOR	Edad	Número de participantes	Carrera	Preguntas	Respuesta Sí	Respuesta No	Observaciones
							un idioma extranjero.
-	-	--	--	En clase se utiliza un lenguaje no discriminatorio.	8	2	Aunque la mayoría de los estudiantes dijeron que no lo hacían, pero igual no estaban muy seguros del uso diario del lenguaje en la clase.
-	-	-	-	Mis profesores saben relacionarse y comunicarse de forma habilidosa.	10	10	Los alumnos mostraron una solidaridad de acuerdo con los métodos de sus profesores que manejan en las clases aunque por observaciones y las interacciones con los aprendices parecía que faltaba incentivar más el conocimiento cultural en el aprendizaje.

### Cine Foro:

El Cine Foro es otra estrategia que se planeó en la universidad para promover el bilingüismo e interculturalidad. Por este evento didáctico se pretendió divulgar los diferentes saberes culturales y lingüísticos entre la comunidad universitaria. Después de la proyección de cada película, se abrió una discusión donde el público hacía preguntas sobre aspectos culturales. A continuación en la tabla se muestra los detalles sobre el Cine Foro y las preguntas y curiosidades relacionadas con lo mismo.

Esta actividad didáctica llamó mucha atención entre los estudiantes y el público general para ver las películas de diferentes partes.

### Tabla de la información sobre el Cine Foro

Fecha	Lugar	Nombre de la película	Número de personas	Preguntas/Curiosidades
10 de agosto de 2017	Auditorio	Wake Up Sid	102	La vida urbana en la India, Las relaciones, el uso de diferentes lenguas en la sociedad india y a ropa entre otras.
19 de agosto de 2017	-	P.K	109	Religión en la India y en el mundo.
26 de agosto de 2017	-	English Vinglish	123	La importancia de aprender los idiomas extranjeros, cultura en general de los países asiáticos.
30 de agosto de 2017	-	3 Idiots	79	La vida estudiantil en la India.

### Conclusiones

Esta investigación ha sido una experiencia muy significativa para entender las diferentes etapas de los procesos del aprendizaje de una segunda lengua así como la adquisición de los distintos saberes culturales para tener más empatía. A lo largo de esta experiencia se analizó e identificó los escenarios pedagógicos para implementar diversas estrategias. Aunque no era muy fácil promulgar estos conceptos culturales entre la población elegida, pero se logró sensibilizar e incentivar los aprendizajes significativos a través de varias ideas didácticas. En muchos de los estudiantes se notó la curiosidad sobre los temas culturales y un entusiasmo para aprender nuevos idiomas. Esta experiencia duró casi un año donde por los datos obtenidos se pudo demostrar las características esenciales sobre la población amazónica de los estudiantes; sus comportamientos y actitudes hacia otras culturas e idiomas marcados por sus propias identidades. La investigación no fue muy lineal y por el número de los alumnos que hay en la universidad hay más posibilidades de implementar más estrategias para poder elevar el nivel de los estudiantes en el segundo idioma así como motivarles para adaptar nuevos conocimientos sobre las culturas ajenas.

## **La Lectura Lúdica Libre como Herramienta Didáctica para Fortalecer la Comprensión Lectora**

Lina Liliana Linero Otero

Andrés Alberto Macea Pinto [macea1983@gmail.com](mailto:macea1983@gmail.com)

Dalis Vergara Guerra [dalis.vergara@upb.edu.co](mailto:dalis.vergara@upb.edu.co)

I.E. Las Llanadas

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela En Educación Y Pedagogía

Montería, Colombia

### **Descripción Del Problema**

En los países de América Latina existen temas muy comunes cuando se habla de educación. A pesar de conservar diferencias culturales y de los problemas internos de cada nación, este tema ha mejorado en las últimas décadas en cuanto a cobertura e infraestructura, gracias a la incorporación de nuevas leyes que optimizan el sistema, pero dejando a la vez vacíos o territorios sin intervenir sobre todo en zonas apartadas. Todas estas intervenciones y aplicación de nuevos estatutos han incrementado de manera significativa la percepción de prosperidad en la educación de toda la región, lo que ha permitido avanzar lentamente en los criterios de calidad año tras año.

En Colombia se han intentado varias estrategias de políticas educativas para mejorar la educación y por ende sus resultados, sin embargo, estos no son satisfactorios; cada vez se evidencia en los estudiantes apatía y poca reflexión en su aprendizaje; lo anterior, dificulta el trabajo en el aula para cada docente, el afán de encontrar estrategias que motiven y atrapen la atención de sus estudiantes. Desde hace algunas décadas se implementan nuevas estrategias innovadoras en el país con el objetivo de transformar la realidad en cuanto a calidad educativa, permitiendo de esta manera, el acceso a una educación eficiente y pertinente en cada uno de los lugares más apartados del territorio. Esto con el fin de incluir en el sistema a toda la población, sin tener distinción de raza, credo o nivel social, para tratar de solucionar de esta forma la gran problemática que se vive en las zonas rurales y urbanas de Colombia para direccionar con estas propuestas de intervención educativa, procesos de desarrollo adecuados para responder a las necesidades de la sociedad moderna (Organización para para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE, 2016).

Cabe resaltar, que en el actual sistema existen vacíos en los aprendizajes de los estudiantes que se ven reflejados en las pruebas internas y externas de las instituciones de todo el país, por lo cual, se están adoptando medidas para intervenir con propuesta de solución al problema. Según un estudio realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística del Estado Colombiano, se evidenció en los resultados de una encuesta que “Del total de la población de 12 años

y más que afirmó saber leer y escribir en 2016, el 47,5% leyó libros en los últimos 12 meses” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE-, 2016, p. 9).

De lo expresado anteriormente, se evidencia que existe un porcentaje considerado del 52.5% de personas de doce años que saben leer y escribir, pero que a su vez no leen con frecuencia, presentando con esto falencias en el desarrollo adecuado del aprendizaje y prácticas de destrezas y habilidades al momento de leer y entender lo leído.

El municipio de Sahagún-Córdoba no es ajeno a esta problemática estudiantil, como tampoco lo es la Institución Educativa Las Llanadas, se observa que los estudiantes tienen dificultad en sus clases para comprender, analizar e interpretar textos extensos, sobre todo en los alumnos de tercer grado de todas las sedes. Algunos de ellos muestran desinterés por la lectura, más que todo cuando estas son extensas, lo que dificulta que se logre el objetivo programado para estas actividades, por parte de los docentes. Debido a toda esta problemática, los estudiantes no desarrollan las habilidades necesarias para comprender los textos. Esto se ve reflejado en los resultados de Prueba Saber y Prueba Supérate, en las que se evidencia un gran número de estudiantes con dificultades, en cuanto al dominio de competencias lectoras.

Al realizar un análisis de estos resultados, se deduce que no existe un cambio significativo de las estrategias pedagógicas en la institución, encaminándose a la obtención de los resultados similares o más bajos en los años venideros. Por todos estos motivos el grupo de investigación se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora, a través de estrategias didácticas basadas en la lectura lúdica libre en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura lúdica libre en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba.
- Diseñar estrategias didácticas, basadas en la lectura lúdica libre para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba.

## **Diseño Metodológico**

### **Enfoque Metodológico**

Esta investigación se enmarca dentro de los lineamientos del enfoque cualitativo “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358).

Además, los autores Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural; tal cual cómo sucede, e interpreta los fenómenos de acuerdo a las características de los sujetos implicados. Para el caso de esta investigación se partió de una realidad educativa y una problemática presente en el contexto de la Institución Educativa objeto de estudio, como es el caso de los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero.

### **Población**

La población corresponde a 36 estudiantes del grado tercero, distribuidos de la siguiente manera: 10 estudiantes de tercero, sede Sabaneta; 5 niños y 5 niñas, con edades entre 8, 9 y 10 años; 3 estudiantes en la sede Rincón Grande, 2 niños y 1 niña con edades entre 8, 9 y 10 años; 3 estudiantes en la sede Salsipuedes, 2 niños y una niña con edades entre los 8 y 9 años; y la sede central con una población de 20 niños, 11 niñas y 9 niños con edades que oscilan entre 8 y 14 años.

### **Muestra**

En la selección de la muestra, por ser una investigación cualitativa, se utilizó la técnica de muestreo no probalístico, según el diseño del muestreo por conveniencia, cuya importancia recae en selección de la muestra, partiendo de las condiciones a favor para desarrollar la investigación, en el cual se determinó una muestra de 20 estudiantes del grado tercero de la sede central de la Institución Educativa Las Llanadas “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población.

### **Método**

La metodología a utilizar en este proceso investigativo es la Investigación-Acción, la cual se adapta a la planificación de acciones participativas directamente en el contexto escolar, esto para observar y luego reflexionar sobre los problemas detectados dentro de un debido proceso analítico, que para este caso son: los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio. Así lo deja ver Hernández et al. (2014), quien define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.

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

**Técnica N°1.** Análisis documental (Documentos, registros, materiales y artefactos). La información documental tiene la ventaja de descubrir antecedentes y datos precisos para emprender una investigación, en donde no se altere el escenario principal en el proceso investigativo; según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (p. 415).

**Instrumento N° 1.** Para la implementación de la primera técnica se realizó como instrumento una rejilla de datos; según Feixas y Cornejo (1996) una rejilla “pretende la obtención y análisis de constructos personales” (p. 124);

**Técnica N° 2.** El Taller Investigativo como técnica interactiva descriptiva constituye una herramienta dinámica al momento recolectar e indagar la información para construir un espacio en donde se evidencien vivencias y elementos necesarios que permitan el direccionamiento adecuado del proceso investigativo.

**Instrumento N° 2.** Para la aplicación de la segunda técnica denominada Taller Investigativo como técnica descriptiva, se implementó la aplicación de unas Guías de trabajo direccionado. Según Pérez y Merino (2012) “una guía es algo que tutela, rige u orienta” (p. 23).

### **Hallazgos**

Dentro del proceso investigativo y de manera particular en la parte de hallazgos, se encontraron dos categorías fundamentales: nivel de comprensión lectora y estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba.

Para determinar los hallazgos de la investigación se empezó con identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba, en el cual se estableció como categoría de análisis “nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero”, planteando el siguiente interrogante ¿Qué niveles de comprensión lectora tienen los estudiantes del grado tercero de Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba?

Para resolver esta interrogante se utilizó una técnica de recolección de información “el análisis documental” (Documentos, registros, materiales y artefactos), con la cual se analizó el material documental utilizado por el programa Todos a Aprender, aplicado a los estudiantes de tercer grado en 2017; el material constituido por serie de insumos basados en rúbricas encaminadas a medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes; en el cual se utilizó el análisis de dato, conocida como la AD,

permitiendo identificar un diagnóstico objetivo que evidenció las competencias lectoras en los estudiantes.

Partiendo de las evidencias encontradas se identificaron los siguientes hallazgos: Los estudiantes de grado tercero presentan una debilidad en cuanto a los niveles de comprensión lectora, interfiriendo en el debido proceso para comprender los textos leídos y reflejó falencias en la habilidad para identificar los sucesos y acontecimientos presentes en las lecturas que realizaron; se les dificultó entender lo que leyeron; no reconocieron personajes y detalles de los textos; por su parte, solo un tercio de los estudiantes alcanzaron un nivel de comprensión literal, en el nivel inferencial es de igual importancia, este expone que los “textos no entregan todos los mensajes de forma explícita, con lo cual el lector debe inferir, ya sea conectando los elementos del texto o accediendo a su conocimiento previo” (Silva, 2014, p. 4). Se infiere que los estudiantes presentan dificultades en este nivel, dado que se identificó que la mayoría no lograron extraer conclusiones a partir de lo que leen; se les dificulta deducir textos; tienen falencias al momento de plantear ideas y recabar información de sus conocimientos previos y su articulación con lo que leen; presentan dificultad para expresar pensamientos y acontecimientos; además, carecen de la habilidad para resumir ideas principales y secundarias de lo que leen.

De lo expuesto anteriormente, se demuestra que los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas presentan falencias significativas en las destrezas y habilidades para interpretar, argumentar y proponer ideas luego de leer un texto, por lo que se evidencia bajos niveles de comprensión lectora; esto permite direccionar una estrategia o acción de intervención educativa que favorezca el mejoramiento de la competencia lectora en ellos.

De igual modo, se prosigue a determinar los hallazgos de la investigación, seleccionando la categoría “estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes, apoyadas en la lectura lúdica y libre”, y de esta forma responder al objetivo que es diseñar estrategias didácticas, basadas en la lectura lúdica libre para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba, por lo cual se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuáles estrategias pedagógicas favorecen el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún Córdoba?

En detalle, se debe explicar que se pretende diseñar una propuesta en la que los niños puedan leer de manera libre y de forma lúdica, para ello se usó como técnica los talleres investigativo y como instrumento las guías de trabajo. Con la propuesta no se pretende un trabajo rígido, antes, por el contrario, se trabajará desde la óptica de la flexibilidad.

Se concluye entonces que la comprensión lectora es una de las problemáticas que presentan los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa las Llanadas, y que los resultados diagnósticos evidencian la presencia de problemas en sus competencias y habilidades influyendo negativamente en el desempeño de los



estudiantes y en consecuencia en las pruebas externas e internas, por consiguiente es pertinente iniciar con una propuesta de intervención educativa apoyada en la didáctica y lúdica pedagógica, que contribuya al mejoramiento de la situación problema, la cual se denominará “Juego y comprendo mis lecturas”, con el objeto de potencializar la comprensión lectora, en el cual se tome como elemento lúdico pedagógico el cuento y las canciones, en tanto estas motivan e incentivan a los estudiantes al desarrollo activo de las competencias lectoras.

## **Conclusiones**

Luego de haber desarrollado todo el proceso investigativo se llegó a las siguientes conclusiones:

Con respecto al primer propósito “identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas”, se concluye que existen falencias en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes; luego de analizar el informe sobre un diagnóstico realizado a través del programa Todos a Aprender a los estudiantes de tercer grado en 2017, se detectó deficiencias en el nivel de comprensión literal, ya que los estudiantes en su totalidad no lograron comprender los textos leídos; también se detectaron deficiencias en el nivel de comprensión inferencial, puesto que estos en su mayoría no tuvieron la habilidad para extraer y analizar conclusiones a partir de la lectura de un texto; además, presentaron falencias en el nivel de comprensión crítica, reflejando debilidades por parte de los estudiantes al momento de emitir juicios de lo que leyeron.

En el mismo orden de ideas, las conclusiones obtenidas con respecto al segundo propósito “diseñar estrategias didácticas, basadas en la lectura lúdica libre para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba” se logró evidenciar que los estudiantes son motivados al realizar actividades que involucran la lectura libre y la pedagogía lúdica, en este caso, plasmadas en las guías de trabajo direccionadas a través de actividades motivacionales diseñadas por los investigadores para los estudiantes con el fin de presentarles la oportunidad de elegir diferentes clases de actividades lúdicas fomentando la lectura (canciones, cuentos, noticias, entre otros) como una alternativa para leer de forma dinámica y a la vez de forma recreativa.

De lo anteriormente mencionado, el grupo investigador concluyó como análisis general, que a los estudiantes les motiva la implementación de la lúdica al momento de leer y poner en práctica el desarrollo de habilidades en los diferentes niveles de comprensión lectora, por lo cual, se diseñó una propuesta pedagógica como estrategia de intervención educativa titulada “Juego y Comprendo mis Lecturas”, como herramienta didáctica e innovadora para fortalecer los niveles de comprensión lectora, y así estimular por medio de la lúdica y la lectura libre la comprensión lectora, no solo del grupo de estudiantes focalizados, sino también para toda la comunidad educativa de la Institución Educativa las Llanadas.

## **Recomendaciones**

Dentro del proceso investigativo se identificaron una serie de hallazgos los cuales sirvieron como plataforma en el conocimiento de los diferentes contextos presente en la investigación, esto conllevó a la apropiación de experiencias significativas, permitiendo hacer unas recomendaciones con todo respeto:

A los directivos y docentes de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún, Córdoba, implementar la propuesta diseñada por el grupo investigador titulada “Juego y Comprendo mis Lecturas” como acción de intervención educativa, para fortalecer los niveles de comprensión lectora, el cual favorecerá los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de grado tercero del nivel de Básica Primaria y en general a toda la comunidad educativa.

Insertar en los planes de mejoramiento institucional, la propuesta “Juego y Comprendo mis Lecturas” como estrategia didáctica y de gestión del conocimiento, y como alternativa en la reducción de problemas lectores en los estudiantes de grado tercero y en general en la comunidad educativa.

Crear espacios de reflexión alrededor de sus prácticas educativas, de tal modo, que implementen en su quehacer pedagógico los beneficios de la pedagogía lúdica en los procesos de enseñanza y desarrollo de competencias comunicativas, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lectura y sus niveles de comprensión para el éxito profesional dentro y fuera del salón de clases.

Además, Se exhorta al rector de la institución educativa implementar, vigilar, controlar y supervisar el desarrollo de la estrategia didáctica “Juego y Comprendo mis Lecturas” en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, como estrategia en la superación de las falencias encontradas en los estudiantes, de tal modo que sea garante de establecer las condiciones óptimas, para propiciar un rendimiento escolar adecuado en toda la comunidad educativa.

## Referencias

- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S. y Ramírez, O. (2015). *Estrategias Metacognitivas para Potenciar la Comprensión Lectora en Estudiantes de Básica Primaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Manizales, Colombia.
- Argote, M., Rodríguez, I. y Mondol, C. (2010). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión y producción textual* (Tesis de especialización). Universidad de Pamplona. Pamplona, Colombia.
- Atorresi, A. (2005), *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Buenos Aires, Argentina: Unesco/OREALC
- Balanta, A., Díaz, E. y González, L. (2015). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, sede “niño Jesús de atocha” de la ciudad*

- de Cali. Colombia.* (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Cali, Colombia.
- Ballesteros, O. P. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. España: Editorial Club Universitario ECU
- Cabarcas, M. y González, A. (2016). *La lúdica y su incidencia en el proceso lecto-escritor en niños de grado 4ª de la Institución Educativa María Inmaculada de Repelón atlántico*. (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Repelón, Colombia.
- Cassany, D. (2004b) *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria* (1ra ed.). Barcelona, España: Editorial planeta
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43

## **Desarrollo del Pensamiento Crítico para Fortalecer la Producción Textual**

Wadith José Barrios Muñoz  
Elmer Antonio Contreras Paternina  
Edilberto Antonio Pérez Díaz  
Walter Gamalier Sánchez Vega  
Institución Educativa Rodania  
Dalis Vergara Guerra [dalis.vergara@upb.edu.co](mailto:dalis.vergara@upb.edu.co)  
Universidad Pontificia Bolivariana  
Montería, Colombia

### **Descripción del problema**

En Colombia se observa estudiantes que terminan la educación básica y media y que a pesar de haber cursado estos grados de aprendizaje poseen dificultades en la producción de textos, este factor influye de alguna manera en tener estudiantes y ciudadanos poco pensantes y con escasa capacidad crítica frente a las problemáticas sociales de su entorno. Al respecto Lecuona (como se citó en Avilés 2011), dice que “la composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar” (p. 20).

Con referencia a lo anterior, a los problemas de producción de textos se le podría sumar el vuelco que ha dado la educación con el pasar de los años, puesto que de tener una educación estricta se ha pasado a una educación flexible, dándole mucha autonomía a los establecimientos educativos, no muy conveniente para los procesos de formación a los estudiantes; tal es el caso de los Decretos 0230 de 2002 y 1290 de 2009 y el Decreto de Convivencia Escolar 1620 de 2013.

Ante la situación planteada, cabe aclarar que la Institución Educativa Rodania no es ajena a esta problemática, tanto en la educación media como en la básica primaria se aprecian estas falencias, lo que repercute en los resultados de las pruebas Saber tercero, quinto, noveno y once, que en los últimos años los desempeños han sido bajos: al ubicarse en la prueba saber de grado quinto en el área de Lenguaje se aprecia los siguientes resultado: para 2015 los estudiantes de quinto grado entre insuficiente y mínimo obtuvieron un 80% y solo 20% entre satisfactorio y avanzado. En 2016 los estudiantes de quinto grado entre insuficiente y mínimo se obtuvo un 54% y 44% entre satisfactorio y avanzado; en esta misma línea para 2017 los estudiantes de quinto grado entre insuficiente y mínimo obtuvieron un 53% y 49% entre satisfactorio y avanzado, para este último año se avanzó significativamente al respecto a los dos años anteriores pero se en obtener altos porcentajes en las escalas de bajos desempeños.

Los anteriores datos son entonces fundamento para que sea tarea indispensable tanto de la institución en general, como de los docentes de manera particular buscar

y apropiarse de herramientas necesarias que propicien el dominio de la escritura, dado que esta es necesaria para la reflexión y para poder ser ente activo de la cultura académica.

Por otro lado, el contexto sociocultural que rodea al estudiante y que se evidencia en las vistas domiciliarias que se realizan dos veces al año (proceso institucionalizado por el establecimiento educativo), es común encontrar dificultades económicas, desempleo, violencia familiar, hacinamiento familiar, falta de servicios públicos de calidad y baja formación académica de los padres de familia influye negativamente en el proceso de formación de los estudiantes y por ende en la producción de textos.

Por su parte, la institución no brinda eficientemente los recursos para promover la lectura crítica ni la producción de textos, puesto que no cuenta con bibliotecas; a esto se suma el poco interés y la falta de responsabilidad del estudiante actual que no es consciente de la importancia de que su formación sea un proceso integral, que le dé la oportunidad de desenvolverse en todos los campos del saber, tanto en lo académico como en lo social. Por todo lo anterior se hace necesario plantear el siguiente interrogante, ¿Cómo analizar la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania que promueva el desarrollo del pensamiento crítico?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania que promueva el desarrollo del pensamiento crítico.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania.
2. Describir la relación existente entre los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania y el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Diseñar un programa de estrategias pedagógicas que promueva el pensamiento crítico y que desarrolle la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania.

## **Diseño Metodológico**

### **Enfoque**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual parte de una realidad en la que se detecta una problemática mediante la observación en un entorno social

en el cual se reflexiona. Por tanto, resulta oportuno citar a Blasco y Pérez (2007), pues enfatizaron que la importancia de la investigación cualitativa radica en el hecho de que se ubica dentro de un contexto real y natural de los acontecimientos de las personas implicadas.

De igual manera, según Munarriz (1992), la perspectiva cualitativa en la investigaciones se genera por el proceso de interactuar el investigador con el objeto de estudio, ya que esto le permite captar las realidades problemáticas desde lo real y palpable; desde este punto de vista, la presente investigación busca entender y comprender las diversas situaciones y eventos que giran en torno a la problemática presente en la institución en cuestión.

## **Población**

Para el desarrollo de la presente investigación se toma como población objeto de estudio a los estudiantes de 5° de la básica primaria de la Institución Educativa Rodania, con un total de 56 estudiantes. Según Tamayo y Tamayo, como se citó en Franco (2014), la población es el conglomerado real en el cual se detecta una problemática y en la que se inicia un estudio sobre ella; los autores aseguraron que dicha población está conformada por unidades independientes con características comunes.

## **Muestra**

De esta población objeto de estudio se toma una muestra no probabilística, la cual permite dividir la población en subgrupos, para ello se tuvo en cuenta las cualidades de los sujetos, para este caso, se tomaron doce individuos entre estudiantes y docentes de todas las sedes: para el caso de los alumnos se escogieron ocho de uno y otro sexo, con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en cuanto a los profesores se escogieron 4: dos licenciados en Lenguaje con maestría en Educación, un licenciado en Humanidades y un Licenciado en ciencias sociales, con maestría en educación. Este tipo de muestra es aleatoria, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006), esto significa que todos los miembros de la población por poseer características similares, en este caso se escogen al azar este número de estudiantes entre los grados quinto de la básica primaria de la Institución Educativa Rodania.

## **Método**

La metodología empleada en este trabajo investigativo es de estudio de caso, para ello es importante decir que los estudios de caso son importantes en la investigación cualitativa, según Walker (2002) este tipo de estudio es una herramienta que le permite a los docentes nuevo y antiguos conocer cómo evolucionan los estudiantes en su proceso de aprendizaje cuando en ellos se aplica una enseñanza o técnica específica.

De la misma manera, se resalta que la presente investigación al guardar la línea descriptiva, propia de las investigaciones de enfoque cualitativo pretende que los resultados se den de esta forma, y a su vez permite demostrar que el desarrollo de

estrategias basadas en el desarrollo del pensamiento crítico favorece la producción textual en los estudiantes tomados para el estudio de caso; de igual modo, se busca comprobar la posible asociación de las variables de investigación, específicamente describe y demuestra la pertinencia y relación entre la variable independiente y dependiente, también, la correlación de estas con los objetivos de investigación planteados, tal como lo afirmó Borda (2013)

## **Hallazgos**

### **Hallazgos primer objetivo**

Con relación al primer objetivo específico, identificar los tipos de textos escritos que realizan estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania. Para llevar a cabo dicho proceso se utilizó como técnica la observación directa, con la cual se buscó constatar los diferentes tipos de textos escritos por estos estudiantes, además observar en dichos textos, aspectos gramaticalmente como la coherencia, el uso de mayúsculas y puntuación entre otros. Para realizar esta observación, el grupo investigador utilizó la rúbrica como instrumento para detallar aspectos sobre la tipología textual trabajada por los estudiantes, así también para analizar aspectos sobre la estructura gramatical; al respecto se evidenciaron los siguientes resultados:

En principio se pudo observar que de los ocho estudiantes, equivalentes al 100 % de la población objeto de estudio, trabajan únicamente los textos narrativos sin embargo lo hacen con pocas competencias gramaticales y falta de coherencia.

En este mismo sentido, entre los 8 estudiantes, porcentualmente se encuentra que el 0 % produce textos de otros tipos, es decir, son nulas las producciones instructivas, expositivas, informativas, dialogadas o conversacionales; pedagógicamente no se evidencian las habilidades del uso del lenguaje escrito.

De igual manera, se pudo constatar que los procesos de producción textual de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Rodania son estrictos y limitados, al punto que se alejan de la intencionalidad que poseen los textos escritos, es decir, que son textos sin propósito comunicativo.

Por otra parte, teniendo como base la rúbrica, se encontró que el 90 % de los estudiantes manejan muy poco las habilidades para seleccionar adjetivos, por lo tanto no hay claridad en la función calificativa que cumplen estos; en sus narraciones pueden calificar a un personaje tosco con adjetivos sutiles, hermosos o elegantes, cortando la relación que se debe dar entre la caracterización de un personajes y sus actitudes personales o espirituales.

Dentro de estos hallazgos también se encontró que el 85 % de los estudiantes no utiliza adverbios de tiempo y lugar, de igual forma no tienen claridad de cómo trabajar estos aspectos gramaticales en sus escritos, por lo que no saben ubicar al lector en sus narraciones escritas, es decir, divagan en el espacio y lugar en que se ubican las acciones, si lo hacen pueden pasar rápidamente de un lugar a otro, sin explicar narrativamente por qué ocurrió dicho suceso.

Así mismo, se observó que solo el 30 % de los estudiantes hacen uso de las mayúsculas y utilizan correctamente los signos de puntuación. El 70 % restante, gramaticalmente las usa de manera inadecuada.

En este mismo orden y dirección, se obtuvo que el 95 % de los estudiantes presenta dificultad para manejar la coherencia y cohesión al escribir. Igualmente, tienen poca destreza al utilizar conectores lógicos entre párrafos e ideas dentro del mismo párrafo. De la misma manera, hay desconocimiento en el uso y función de conectores; es constante el uso de “entonces” como conector.

### **Hallazgos segundo objetivo**

Este segundo objetivo buscó describir la relación existente entre los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania y el desarrollo del pensamiento crítico. Este objetivo tiene como base la siguiente pregunta o hipótesis: ¿Cuál es la relación existente entre los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania y el desarrollo del pensamiento crítico?

Dentro de la estructura organizacional de la investigación, para trabajar este objetivo se utilizó como técnica el grupo de discusión y como instrumento la entrevista. Con lo anterior se buscó que un grupo de expertos previamente analizara muchas producciones textuales de los estudiantes objeto de la investigación, para luego realizar una discusión con base en cuestionamientos o preguntas, articuladas según las habilidades del pensamiento crítico que propuso Facione (2007). Del análisis del grupo de discusión resultan una serie de conclusiones producto del debate y el consenso de los expertos, las cuales se sintetizan de la siguiente manera:

En primer lugar, cabe decir que no se evidencia en los escritos de manera clara la comprensión de conceptos, de igual modo que no se posee la habilidad para categorizarlos en rango de importancia a estos. Además, los estudiantes expresan confusamente sus opiniones personales frente a los conceptos que allí ellos mismos trabajan; es decir, se escribe sin tener noción de lo que está expresando. En este sentido, sus producciones son un trabajo meramente mecánico de escritura; en el ejercicio escritor los estudiantes foco de la investigación no “despliegan los procesos de análisis de audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores y control de la actividad” (Cassany, 1999, P. 17); se entiende entonces que el trabajo es sencillo desde el punto de vista sistemático que propone el citado autor.

Por otra parte, dentro del análisis se destaca el hecho que los estudiantes en sus escritos no expresan juicios ni opiniones propias, esto conlleva a que no asuman posiciones críticas y valorativas de sucesos o hechos de su entorno próximo.

De igual forma, se evidencia en el análisis que los estudiantes no expresan conjeturas e hipótesis en sus escritos. Este hallazgo corrobora el hecho de que los discentes no manejan las habilidades del pensamiento crítico y que tampoco lo plasman en sus producciones textuales.



## Conclusiones

Como conclusión a la presente investigación, es preciso resaltar varios aspectos relevantes por su pertinencia y valor significativo dentro del entramado pedagógico que rodea el quehacer de los maestros, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que por su importancia social y académica han sido objeto de estudio. Siendo coherente con el proceso metodológico, es preciso abordarlo desde los objetivos, que para este caso, el primero de ellos, es identificar los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania, para lo cual se puede concluir que solo escriben textos narrativos, los cuales carecen de una estructura organizada, no poseen una intención pedagógica orientada por el docente, al igual que no desarrollan las habilidades del pensamiento crítico. Es claro entonces, que no exploran otras tipologías textuales, propias del grado; además se pudo evidenciar que muchas veces los escritos que producen manejan muy poco de la diversidad textual, quedándose solamente en lo narrativo y muchas veces sus producciones son emulaciones de otras narraciones conocidas por ellos, y no se pone de manifiesto la transformación temática de los textos, esto se da por la poca capacidad crítica y reflexiva.

A lo anterior, se suma el hecho que los estudiantes gramaticalmente son poco competentes para organizar sus escritos, se pierde la coherencia y la cohesión, al punto que sus producciones a medida que se desarrollan, van perdiendo la idea entre párrafos, al igual que no ponen en práctica reglas tan sencillas de ortografía, como es el uso adecuado de las mayúsculas y la puntuación, de tal manera, que se evidencia que en cada párrafo manejan una idea diferente.

En cuanto al segundo objetivo que se planteó en la investigación, el cual es describir la relación existente entre los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes del grado quinto y el desarrollo del pensamiento crítico, se concluye que las producciones de los niños son un trabajo meramente mecánico de escritura, es decir, no organizan sus ideas, sus escritos no expresan juicios, ni opiniones propias, por lo tanto, no asumen posiciones críticas y valorativas de sucesos o hechos de su entorno próximo.

En este mismo sentido, se evidenció en los análisis que realizan los estudiantes, que estos no expresan conjeturas e hipótesis en sus escritos: es decir, no manejan las habilidades del pensamiento crítico y que tampoco lo plasman en sus producciones textuales, no utilizan la imaginación y creatividad para exponer sus puntos de vistas y juicios autónomos, en otras palabras, carecen de reflexión, para la elaboración de razonamientos autónomos.

Por otro lado, es de gran relevancia el apoyo externo con que deben contar los docentes investigadores, debido a que visiones no ligadas directamente con el proceso investigativo, en este caso el grupo de discusión, permitieron concretar una idea clara y fehaciente del terreno y material sobre el cual se trabaja y de esta manera, articular herramientas de trabajos pertinentes y válidas.

En cuanto al tercer objetivo, el cual hace referencia a diseñar un programa de estrategias pedagógicas que promueva el pensamiento crítico y que desarrolle la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania, a través de su pilotaje y aplicación de dos de sus actividades, se pudo evidenciar que estas no solo fueron del agrado de los estudiantes, sino que permitirán producir diversidad de textos, propias de este grado, fortaleciendo sus habilidades escritoras con sentido crítico y comunicativo.

Finalmente, cabe resaltar la aceptación y el impacto positivo que tuvo la propuesta, no solo por parte de los estudiantes, sino también por todo el cuerpo docente de la Institución, por su pertinencia y viabilidad, fundamentada en conseguir un propósito educativo que a lo largo de los últimos años ha sido de muchas debilidades y falencias entre los estudiantes de la Institución Educativa Rodania.

## **Recomendaciones**

Para darle continuidad a esta propuesta de investigación se hace una serie de recomendaciones, no solo a los compañeros docentes, sino también a los directivos docentes y padres de familia, quienes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se hace necesario que todos los actores implícitos en el proceso de formación de los estudiantes, establezcan una serie de acuerdos que permitan la viabilidad y puesta en práctica de cada una de las estrategias pedagógicas que hacen parte de la propuesta de investigación.

En cuanto a los directivos docentes, es necesario abrir espacios en la institución que garantice la puesta en marcha de la propuesta investigativa, teniendo en cuenta la importancia que esta tiene para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y por consiguiente se dé el fortalecimiento de la producción textual, al igual que brindar todos los recursos para el desarrollo de este tipo de experiencias.

En lo que respecta al desarrollo de la propuesta, no debe implementarse solamente en los estudiantes del grado 5°, el diseño de esta permite ser aplicada en todos los grados, de tal manera, que fortalezca el desarrollo de pensamiento crítico y la producción textual de los estudiantes de los otros grados, lo cual sin lugar a dudas, mejorará los niveles de desempeño de los estudiantes de toda la institución, y por consiguiente se pueda evidenciar un mejor resultado en las pruebas evaluativas tanto a nivel interno como externo.

De igual forma, se hace indispensable que los padres de familia se apropien de las temáticas que se desarrollan en la escuela, a fin de que sus hijos puedan participar en cada una de las actividades programadas y les brinden un acompañamiento oportuno cuando las estrategias implementadas así lo requieran.

Así mismo, se hace necesario motivar a los estudiantes para que desarrollen procesos autónomos de aprendizaje, mediante la participación activa, crítica y reflexiva, que les permita avanzar en su formación integral.

## Referencias

- Sharifa , N., & Hassan Zaka, M. (2012). Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners. *Procedia*, 441 – 447. doi: CC BY-NC-ND license
- Asamblea General de las Naciones Unidas . (1948). Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948. [Por la cual se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos]. París, Francia.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989. [Convención sobre los Derechos del Niño]. París, Francia.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia del 4 de julio de 1991. Bogotá, D.C., Colombia.
- Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí” [Tesis de Grado]*. México, D.F.: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Barbera, E. (2013). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Bolaños, B. (2012). *Pensamiento crítico: formar para atreverse. [Tesis de maestría]*. Cartagena: Universidad San Buenaventura.
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: visión general de su desarrollo*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Norte.
- Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica [Trabajo de grado]*. Ibagué: Universidad del Tolima .
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*. 76 (5), 409-422.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. 7 (13), 45-60.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6, 63-80.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid : Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2003). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Obtenido de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cejudo, M. d. (2010). *Formación Semipresencial apoyada en la red*. Bogota: Ediciones de la U.
- Celis, A. Y. (2012). Understanding the Effectiveness of Peer Tutoring as a Process to Improve English. *Opening Writting Doors*.
- Celis, B. C. (2001). *Revistas de investigación*. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/4143>
- Colombia Aprende. (2013). *Colombiaaprende.edu.co*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Colvin, J. W. (May de 2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 165, 181.

- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Condemarin, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. [Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Conrad, E. (1974). *Peer Tutoring: A Cooperative Learning Experience*. Tucson. Departamento de Lenguas Extranjeras y Comunicación. (2016). FOLLETO DE PROYECTOS DE AULA Y EVENTOS. Pamplona.
- Díaz, P. (2008). *Gestión del cronograma del proyecto. Gerencia de proyectos para organizaciones de desarrollo*. Washington, D.C.: PM4DEV.
- Dominique-Esther Seroussi, R. S. (January de 2017). Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning. *International Education Studies*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/308899113>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de Artículos: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Franco, Y. (2014). *Población y Muestra. Tamayo y Tamayo*. Obtenido de Blog: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/poblacion-y-muestra-tamayo-y-tamayo.html>
- Fudge, I. (1998). *Peer Tutoring Programs*. Canada.
- Fuentes., X. V. (2001). Reflexión en torno a la Gestión de Aula y a la Mejora de Procesos de enseñanza. *Chile*.
- Ghiso, A. (2011). *El taller en procesos investigativos interactivos. En textos y Argumentos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative reseacrh in education settings* . Albany: University of New York Press .
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.C.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, R. M. (2015). Colombia Bilingue . *COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025*.
- Husain, N. (31 de March de 2015). *Language and Language Skills*. Associate Professor in Education , West Bengal: Maulana Azad National Urdu Univesity .
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid : Siglo XXI.
- Jaimes, G., & Callejas, M. (2009). *La autonomía, los procesos de Pensamiento y las TIC´s. Competencias del Siglo XXI. Aplicación en escuelas colegios y universidades*. Bogotá, D.C.: Limusa.
- Jolibert, J. J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Madrid: Cirujano.
- Kharousi, D. S. (2012). What Positive Impacts Does Peer Tutoring Have Upon The Peer Tutors at SQU? *Sultanate of Oman, Sultan Qaboos University*.
- Kolko, V., & Jones , M. (s.f.). The Psychosocial Growth of Peer Mentors.
- Lipman, M. (1987). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*. (3), 7-12.
- Loke, A., & Chow, F. (2006). Learning partnership--the experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study. *Epub*, 237-44.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. XXXVII (20), 41-60.

- López, M., & Crisol, E. (2010). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa*. 15, 9-31.
- Lozada, N. (2004). Reseña "Sociología de las organizaciones" de Antonio Lucas Marín y Pablo García Ruiz. *Sociológica*. 19 (54), 283-288.
- Lynn S. Fuchs, D. F. (1994). The Nature of Student Interactions During Peer Tutoring With and Without Prior Training and Experience . *American Educational Research Journal* , 31(1), 75-103.
- Maheady, L., & Gard, J. (2010). Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Hammill Institute on Disabilities*. doi:10.1177/1053451210376359
- Martell, J. (2012). *La importancia del pensamiento crítico*. Obtenido de <https://elartedepensar.wordpress.com/2012/02/17/la-importancia-del-pensamiento-critico/>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Unesco.
- Martínez, M. (2015). *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos. [Tesis de maestría]*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Medway, F. (2013). A Social Psychological Analysis of Peer Tutoring. *Journal of Developmental Education*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje: Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (págs. 101-116). La Coruña: Universidade da Coruña.
- Nagles, M., Estupiñan, A., & Velásquez, A. (2015). *La escuela enredada desarrolla el pensamiento crítico [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nickerson, R. (1988). On improving thinking through instruction. En E. Z. Rothkopf, *Review of Research in Education* 15. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nurhidayah Mohd Shariff \*, M. H. (2012). Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners. *ELSEVIER*, 441-447.
- Odendahl, W. (October de 2016). Promoting Student Engagement through Skill Heterogeneous Peer Tutoring. *Interface*, 119-154. doi:DOI:10.6667/interface.1.2016.26
- Oriz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participación Aportes de Orlando Fals Borda. *Espacio abierto*, Volumen 17.
- Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. [Tesis de maestría]*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Piedra, C. (2013). *La importancia de una argumentación adecuada*. Obtenido de EL TELÉGRAFO: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton-piedra/34/la-importancia-de-una-argumentacion-adecuada>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. [Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. [Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos]. Bogotá, D.C., Colombia.

- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. [Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia Nacional de la República de Colombia. (2013). Decreto 1620 del 15 de marzo de 2013. [Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y ... ]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Rayenne Dekhinet, K. T. (March de 2008). Let Me Learn with My Peers Online!: Foreign Language Learning Through Reciprocal Peer Tutoring. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(3). Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss3/2>
- Rayenne Dekhinet, K. T. (March de 2008). Let me Learn With my Peers Online!: Foreign Language Learning Through Reciprocal Peer Tutoring. *INNOVATE*, 3(1). Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss3/2>
- Rodríguez, S. (2015). *Uso de blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria [Tesis de maestría]*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Bogotá.
- Roscoe , R., & Chi, M. (December de 2007). Understanding Tutor Learning: KnowledgeBuilding and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. doi:10.3102/0034654307309920
- Seroussi, R., & Sharon. (January de 2017). Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning. *International Education Studies*, 10(1). Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/308899113>
- Siancas, M. (2010). *La importancia de producir textos en la educación primaria*. Obtenido de Temas Educativos: <http://wwwmarysi14.blogspot.com.co/2010/08/la-importancia-de-producir-textos-en-la.html>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: developing transferable skills. *Research-publishing.net*.
- Tiwari, M. (July de 2014). Peer Tutoring: A Step Foward Toward Inclusion. *Educationia Confab*, 3(7).
- Tobón, S. (2013). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. México, D.F.: CIFE.
- Topping, K. J. (Oct de 1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3448075>
- Topping, K. J. (oct de 1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Springer, Higher Education*, 32(3), 321-345. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3448075>
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI,.
- Vargas, M. (1995). *Talleres de escritura literaria*. Buenos Aires: Ecos Editores.
- Velásquez, M., & Figueroa, H. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda del salvador [Tesis de maestría]*. San Salvador: Universidad Tecnológica El Salvador.
- Vergara, D., & Vargas, E. (2015). *Producción textual escrita en estudiantes de educación superior en la modalidad a distancia [Tesis de maestría]*. Barranquilla : Universidad de Simón Bolívar.

- Villarini, A. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. *Perspectivas Psicológica*. 3 (4), 35-42.
- Vygotsky, L. (1999). *Teoría e método em psicología*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*. 32 (1), 109-127.

## **Trailers como Mediación Audio-Visual para el Desarrollo de la Habilidad de Escucha**

Lesbia Isabel Madrid Fadul  
Concentración Educativa Del Sur De Montelibano  
Montelíbano, Colombia

### **Resumen**

La línea de investigación de esta propuesta está enfocada en la enseñanza del inglés, de sus habilidades para comunicarnos de forma eficaz como medio para aprender otras y de otras culturas. Lo anterior supone una manera de enfrentar, preparar y sobrevivir al mundo globalizado de hoy.

La estrategia pedagógica pretende promover la habilidad de la escucha en los estudiantes de grado decimo de la CONCENTRACIÓN EDUCATIVA DEL SUR DE MONTELÍBANO (CESUM) usando tráiler de películas. Inicialmente se pretende identificar el estado de desarrollo de la habilidad de la escucha. Posteriormente se implementaran estrategias de bottom- up y top-down para desarrollar la habilidad de escucha mediante el uso de tráiler como apoyo audio-visual. Finalmente, se comprobará o determinará la influencia del programa de intervención en el estado de desarrollo de la habilidad de escucha mediante la aplicación de pruebas escritas.

Tomando en consideración a los participantes de esta investigación, esta propuesta constituye un elemento novedoso y motivador por cuanto no están acostumbrados a tener películas en sus clases como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente de la habilidad de escucha. También es importante agregar que mediante este recurso audio-visual, los educandos tendrán un acercamiento real a los aspectos lingüísticos (vocabulario y pronunciación) y culturas propias de estos contextos objetos de estudio. Por lo tanto, se espera que estos elementos contribuyan de forma positiva a su adquisición.

### **Planteamiento Del Problema**

La habilidad de escucha es una de las habilidades comunicativas donde los estudiantes presentan mayor dificultad durante la adquisición de una lengua extranjera.; teniendo en cuenta los planteamientos de Nihei, Koichi (2002), donde expresa que *listening* es una habilidad que requiere de esfuerzo y es desafiante para los aprendices. Con base en la información obtenida de observación directa, esta dificultad podría estar influenciada por los materiales tradicionales y rutinarios que están diseñados para este propósito, además, en ocasiones, este material de escucha, no es coherente con situaciones de escucha real.

Lo anterior sugiere que los estudiantes; no cuentan con materiales auténticos, se han acostumbrado a escuchar algo intervenido metodológicamente hablando, material totalmente claro en su pronunciación y lento, que puede ser entendido fácilmente. Durante mucho tiempo se ha apropiado el aprendizaje desde una perspectiva conductista, pero se puede afirmar que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta y que conlleva a un cambio en el significado de la experiencia (Alberto, Sierra, León & Barrios, (2014). Esto último ha influenciado de manera negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como quiera que los estudiantes al momento de ser enfrentados a material de escucha auténtico se



sienten predispuestos, avergonzados y frustrados. Por todo lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿QUE INCIDENCIA TIENE LA IMPLEMENTACION DE LOS TRAILERS COMO ESTRATEGIA DE MEDIACION AUDIO-VISUAL, PARA PROMOVER LA HABILIDAD DE ESCUCHA EN LOS ESTUDIANTES?

## **Justificación**

El uso de tráiler como mediación visual-auditiva (material autentico) preparará a los educandos para enfrentar situaciones de comprensión de escucha dentro y fuera del aula de clase. Basados en lo expuesto por Arévalo, Arana (2016), el cine es un recurso didáctico muy beneficioso en la enseñanza de una segunda lengua, ya que engloba no sólo elementos lingüísticos sino también socio-culturales, fundamentales en el aprendizaje de un idioma, a su vez, este tipo de actividades que involucran los gustos de los estudiantes pueden ser más motivantes e interesantes que aquellas ya diseñadas en textos escolares

La implementación de tráiler como mediación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la utilización de estrategias eficaces para obtener información de este tipo de textos orales; empoderará a los estudiantes para entender fragmentos, palabras, o información que responda a preguntas o a resolver una situación de escucha real a través de un medio audio visual. Teniendo en cuenta lo planteado por Richard y Benandla (2002), se puede afirmar que “cualquier oportunidad de video puede motivar a los estudiantes, despertar sus intereses y lograr objetivos relacionados con situaciones de escucha real”. Así mismo, Arévalo (2015) considera que “el tráiler es una pequeña expresión del uso real de la lengua ya que se trata de un documento auténtico de carácter breve que facilita su reproducción en clase atendiendo las necesidades de los estudiantes y del docente”. El tráiler contiene imágenes, música, sonidos y transmite emociones al público lo cual puede ser explotado en clase no solo como estrategia para el desarrollo de la comprensión oral sino como generador de otros procesos como la expresión oral y escrita. De esta forma se integran los recursos didácticos revolucionando la practica educativa, exigiendo cada vez más que el docente identifique factores y establezcan criterios de incorporación a aquellas tecnologías educativas y estrategias didácticas de calidad en su planeación y organización educativa (Cepeda, Gonzales y Sanabria, (2010).

Por todo ello se considera como una estrategia auténtica, motivadora y diferente para los estudiantes, que permitirá el desarrollo en la habilidad comunicativa que es el objeto de esta investigación.

## **Fundamentación Teórica**

### **Antecedentes**

Se han reportado estudios similares, respecto a la implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Ecuador, Ortiz Hidalgo (2017), llevó a cabo el estudio sobre el *Uso e implementación de la herramienta Vodcast para el desarrollo de la destreza del listening*. Donde constan las herramientas digitales educativas, archivos de audio y video, accesibilidad a la información, aplicaciones accesibles y los formatos en los que se encuentra el vodcast, además está la destreza receptiva, proceso cognitivo, fonemas, silabas entonación y acento, sub destrezas del listening, lenguaje no verbal. Es de tipo socio-educativo con un enfoque cuali-cuantitativo, de carácter descriptivo que se apoya y justifica en investigaciones bibliográficas y de campo. Las técnicas aplicadas para la investigación fueron la observación a los estudiantes en el aula de clases; se utilizó

lista de cotejo como instrumento y la entrevista a los docentes con un guión de preguntas abiertas. Esta investigación concluyó que el vodcast permite el desarrollo del listening de manera innovadora

En Ecuador, Flores Ríos (2017), desarrollo el estudio denominado “Pizarra digital en el proceso enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de octavo año de educación general básica del colegio Bondone di Giotto, DM Quito-Pueumbo”, durante el periodo comprendido 2016. Este trabajo teórico de titulación, identificó el rol del docente actual con la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC’s, así como, el uso de la pizarra digital. Dentro de las conclusiones se identifican algunas ventajas que tiene el uso de la pizarra digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Ingles, por otra parte, aun cuando existe una pizarra digital en la institución, no es usada por los docentes, por lo tanto, no utilizan programas virtuales.

En Málaga España, López (2014) llevó a cabo la investigación “El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. Esta adaptación fílmica enmarca una perspectiva de género, comprueba cómo el cine es un recurso didáctico muy beneficioso en la enseñanza de una segunda lengua. El objetivo de este estudio se centró en verificar las siguientes hipótesis; el cine como recurso didáctico, se deben tener en cuenta los siguientes enfoques y métodos: Método Audio-visual (perspectiva lingüística); Enfoque Humanístico (perspectiva psicolingüística); Enfoque Comunicativo (perspectiva sociolingüística). Por medio de esta propuesta se puede comprobar cómo las películas pueden resultar muy útil en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para desarrollar las seis competencias comunicativas, al igual que las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.

En Bogotá, Álvarez Herrera, K. L., & Díaz Vargas, D. P. (2016), desarrollaron la investigación “El blog: una estrategia metodológica para desarrollar la escritura en inglés como lengua extranjera”. Encontrando que se tiene en cuenta el construccionismo como teoría de aprendizaje para que el estudiante sea el generador de su propio conocimiento, concibiendo a los estudiantes como protagonistas y responsables de su aprendizaje, como los agentes que pueden construir sus conocimientos para la adquisición de una lengua extranjera, a través de la composición de textos escritos en un medio electrónico (Blog). Los producciones de cinco estudiantes fueron el objeto de estudio de esta investigación donde los resultados demuestran falencias en el uso adecuado de las mayúsculas, puntuación, construcción de oraciones correctas y textos narrativos y descriptivos. Sin embargo, al finalizar la investigación los estudiantes obtuvieron resultados positivos en cuanto a las categorías evaluadas, especialmente la categoría de “Adecuación”.

En Bogotá, Arévalo (2015); realizó una investigación llamada (el tráiler cinematográfico infantil como recurso didáctico en el aprendizaje de la habilidad de escucha en el idioma inglés) Para determinar que incidía en la poca atención y desempeño en el desarrollo de la habilidad de escucha de estos estudiantes. Para este propósito, se aplicaron instrumentos como encuestas y test en los cuales se evidencia que unos de los factores que más incidía de manera negativa era la falta de material didáctico que permitiera captar la atención de los educandos. Para mejorar esta problemática, se aplicaron tráileres para mejorar la escucha. Como resultado de la aplicación de los tráileres cinematográficos en niños se obtuvo un ambiente de atención y atracción por la clase de inglés. Los estudiantes se sentían transportados a la escena y generaban empatía con los personajes y el contenido,

por lo tanto su grado de atención fue mayor. La implementación de la propuesta didáctica evidencio un incremento gradual en el desarrollo de la comprensión auditiva.

En Bogotá, García Galvis (2012), en su proyecto de investigación (fortalecimiento de la habilidad de expresión oral en inglés a través de películas) implementaron diferentes talleres y actividades con el uso de películas en la que se mostraba fragmentos de películas y luego guías a los estudiantes lo cual tenía que desarrollar. Pudieron concluir que la utilización de películas puede fomentar y fortalecer la habilidad de expresión oral en lengua extranjera, ya que el uso de este tipo de materiales audiovisuales se convirtió en una gran fuente de inspiración para que los niños quisieran expresar sus emociones y sentimientos frente a lo que observaba en las escenas.

## **Marco Conceptual**

En esta sección de la investigación, se definen los siguientes conceptos: habilidad de escucha; tráilers como mediación audio-visual; las estrategias top-down y bottom-up.

### **Habilidad De Escucha**

El concepto de habilidad de escucha es tomado de Anderson y Lynch (1988) y clasifica esta habilidad entre la escucha recíproca y no recíproca. Ambos tipos de escucha son indispensables para el desarrollo de esta habilidad. La escucha recíproca se refiere a esas actividades de escucha donde el oyente interactúa con el hablante. La escucha no-recíproca hace referencia a esas actividades donde la información va en una sola dirección el hablante hacia el oyente, por lo tanto, la persona que escucha debe tener en cuenta factores como señales y mímicas del hablante, ruidos que hay alrededor, sintaxis, vocabulario; debe tener en cuenta conocimiento cultural y social de la situación, el propósito del hablante, y conocimientos previos entre otras.

### **Tráiler Como Mediación Visual-Auditiva**

En su proyecto de investigación Elene Zamora expresa: La visualización de imágenes puede facilitar en gran medida la captación de significados que pueden ser complicados de explicar solo con palabras. Esto no vale solo para un significado concreto, sino también para ideas globales. P, 16

También expresa que los videos o películas, pueden ser elementos muy motivadores dentro del aula gracias a la imagen que permite captar la atención del niño y facilitar la comprensión auditiva gracias a la visualización del contexto donde se produce la situación comunicativa. El hecho de utilizar películas o series que estén de moda entre los niños hace que los niños muestren una mayor atención durante el visionado P. 17

### **Los Tráiler como Medio Audiovisual para Promover la Habilidad Comunicativa de la Escucha**

Los medios audiovisuales constituyen un gran apoyo para el fortalecimiento del aprendizaje de una lengua, considerando que son una forma diferente de despertar el interés en los estudiantes. Los resúmenes o fragmentos de películas hacen parte de esa gran gama de recursos audiovisuales que se pueden emplear en una clase

para mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes. En palabras de Zamora (2014):

Los vídeos, películas, series de televisión, cuentos, historias cortas y videoclips son muy útil para la mejora de la pronunciación de los estudiantes. Estos son un elemento muy motivador dentro del aula gracias a la imagen que permite captar la atención del niño y facilitar la comprensión auditiva gracias a la visualización del contexto donde se produce la situación comunicativa. En otras palabras el uso de tráiler de películas como medio audiovisual puede mejorar y promover la comprensión de la escucha a los estudiantes expuestos a ello.

### **Uso de Tráiler en Clases de Inglés**

El uso de tráiler como medio visual-auditivo para promover la habilidad de escucha del idioma inglés tiene una influencia positiva en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha demostrado que los estudiantes responden efectivamente en situaciones reales de escucha, algunos autores dicen que las actividades de escucha que involucra aspectos o situaciones reales son aquellas como entrevistas, noticias, compras, cuentos, entretenimientos, películas o shows. Si el contenido de estas es realmente entretenido, divertido, humorístico y dinámico, el aprendiz estará motivado y hará el esfuerzo por comprenderlo y escucharlo. Brown, G. (2017).

Los estudiantes deben ser expuestos a actividades de escuchas espontaneas e informales hasta que ellos puedan tener éxito y entender lo escuchado teniendo en cuenta el nivel respectivo y edades. Las películas en inglés es una actividad muy acertada para mejorar la escucha en los aprendices teniendo en cuenta que ésta muestra un sonido real, imágenes y temas de interés lo que las hace llamativas para los estudiantes y les facilita un poco más su comprensión aunque no entiendan todo el texto.

Es importante anotar que cuando un tráiler de película es usado para adquirir la lengua extranjera la habilidad de la escucha se convierte en activa más no pasiva ya que es corta, llamativa, sonora, visual, con lenguaje real, y de interés para ellos (Nunan, 1991).

### **Estrategias Top-Down Y Bottom-Up**

El concepto de estrategias top-down y bottom-up es tomado de Nunan. (1989) citado por Richard (2006) en el cual presenta una clasificación de las actividades de escucha en dos procesos: Bottom- up y Top –down.

El proceso de bottom- up se refiere a la capacidad que tiene el que escucha de identificar los siguientes aspectos en una actividad de escucha: identificar vocabulario conocido, fragmentar la oración en palabras, identificar claves gramaticales y claves fonéticas.

El proceso de top- down se refiere a la capacidad que tiene el oyente de identificar los siguientes aspectos en una situación de escucha: identificar si es un cuento, una broma, una historia, identificar lugares, personas cosas; inferir el tema o situación e inferir la secuencia de los eventos entre otras.

## **Estrategias De Escucha Bottom-Up Y Top–Down**

Esta propuesta se concentra en las siguientes estrategias: vocabulario conocido y claves gramaticales (bottom-up) e identificar personas, lugares, tema (top-down).

Estas estrategias le permitirá a los estudiantes concentrarse únicamente en la información necesaria para cumplir con lo que se le está pidiendo en el caso de vocabulario y claves gramaticales los estudiantes identificarán palabras que han visto en clases anteriores y las reconocerán en el audio de igual manera puntos gramaticales que le permite saber si se trata de una pregunta, afirmación, clausula relativa o en qué tiempo verbal se está hablando.

De igual manera al identificar personajes, lugares, tema y situaciones, su atención se enfocará en estos ítems para responder con éxito ejercicios de complete, oral o escrito.

### **Objetivos**

#### **Objetivo General**

Evaluar El Uso De Los Tráilers Como Estrategia De Mediación Audio-Visual, Para Promover La Habilidad De Escucha En Los Estudiantes De Grado Decimo De La CESUM

#### **Objetivos Específicos**

- Diagnosticar el estado de desarrollo de la habilidad de escucha en la muestra seleccionada.
- Implementar las estrategias bottom-up y top–down para el desarrollo de la habilidad.
- Determinar el grado de incidencia de la estrategia con relación al desarrollo de la habilidad de escucha.

### **Metodología**

#### **Ubicación y Duración Del Proyecto**

La investigación se llevó a cabo en la Institución educativa del sur de Montelíbano, ubicada en el municipio de Montelíbano- Córdoba. Situado en el valle del río San Jorge y con una población de 85.000 habitantes, con una superficie de 1,820 km<sup>2</sup>, con una temperatura promedio de 27°C, viento del N a 5 km/h y humedad del 78 %. El proyecto se desarrolló entre los meses de febrero a junio del año 2017.

#### **Muestra y Población**

La muestra seleccionada para el desarrollo de este estudio fue 40 estudiantes de grado decimo divididos en grupos de 4 estudiantes, con edades que oscilan entre 15 y 17 años.

#### **Equipos Y Materiales**

Los equipos implementados fueron:

- 2 computadores
- 1 video beam
- 10 memorias de 6Gb
- Fotocopias, hojas, carteles y películas.
- 2 Speakers
- Telón
- Marcadores, lápices, papel, cartulina

## **Diseño De La Investigación**

La investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo descriptiva. Los datos recolectados durante la fase de diagnóstico inicial y resultados de la implementación de las estrategias, serán tabulados y posteriormente analizados por medio de estadística descriptiva con el programa Microsoft Excel.

## **Procedimiento**

### **Diagnostico De La Habilidad De Escucha**

Se desarrolló un pre-test diagnóstico en donde los estudiantes escucharon y observaron atentamente el tráiler que llevo por título "**King Arthur**". El diagnostico se desarrolló siguiendo las siguientes etapas: un PRE - LISTENING en el cual se evaluó vocabulario relacionado con personajes, lugar y título de la película a través de imágenes. Un WHILE- LISTENING que abarcó puntos gramaticales, vocabulario e interpretación de la información y un POST- LISTENING, en el cual narraban el tema central de la película observada. La metodología diagnostica fue basada en la información descrita por Jack Richards, Designing instructional materials for teaching listening comprehension, in 'The Language Teaching Matrix', Cambridge, 1990.

### **Implementación de Bottom-Up y Top-Down**

Inició con la sensibilización a los estudiantes sobre el propósito y la importancia de esta investigación, una explicación de las estrategias de escucha top – down y bottom–up. Top – down se implementó como un proceso esencialmente pasivo, donde el lector (estudiantes), decodificó el mensaje intencionado de la estrategia moviéndose desde el nivel más bajo, como letras y palabras, hacia los niveles más altos de cláusulas, oraciones y párrafos Nunan, D. (2002). Mientras que para bottom –up, planteada por Goodman (1982), está estrechamente relacionado con los enfoques de lectura. Que argumenta que los lectores traen una gran cantidad de conocimiento, expectativas, suposiciones y preguntas al texto y, dado un entendimiento básico del vocabulario, continúan leyendo mientras el texto confirma sus expectativas. La teoría de la escuela de lectura afirma que los lectores se ajustan al texto en (cultural, sintáctico, lingüístico e histórico) conocimiento que ya poseen y luego comprobar de nuevo cuando aparece información nueva o inesperada.

### **Grado de Incidencia de la Estrategia Respecto la Habilidad de Escucha**

Para esta fase se empleó un post-test con el tráiler “*the beauty and the beast*”, se desarrolló siguiendo las siguientes etapas: un PRE LISTENING en el cual se evaluó vocabulario relacionado con la imagen, nombre de la película y lugar. Un WHILE LISTENING que abarcó puntos gramaticales, vocabulario e interpretación de la información y un POST LISTENING, en el cual narraban el tema central y situación de la película observada. La metodología diagnóstica fue basada en la información descrita por Jack Richards, *Designing instructional materials for teaching listening comprehension*, in ‘The Language Teaching Matrix’, Cambridge, 1990. A diferencia de la fase diagnóstica, durante esta fase se emplearon las estrategias de escucha implementadas, durante el desarrollo de la etapa 2.

## Resultados

### Diagnóstico De La Habilidad De Escucha

Los resultados de la fase diagnóstica se describen por estudiantes y teniendo en cuenta los niveles bajo (10- 50,9), básico (60- 79,0) Alto (80- 80,9) y superior (90- 100); en la actividades de pre-listening, while- listening y post-listening (Anexo tabla 1).

En la fase diagnóstica (*tabla 1*) evidencia que un 53% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto ya que cuyas preguntas apuntaba a relacionar una imagen con la película que iban a observar para mencionar los personajes y el nombre, lo que no apuntaba a escuchar el tráiler como tal, lo que coincide con el proyecto realizado por Alemán y Guacaneme (2011) la cual se observa que el uso de imágenes en el pre-listening permitió que un 45% de los estudiantes escogieran las respuesta correctas en las actividades propuesta por dicha investigación.

Sin embargo ningún estudiante se ubicó en el rango superior debido a que ningún estudiante respondió acertadamente en inglés todas las preguntas de pre-listening. Se observa que un 35% de los estudiantes se ubican en el nivel básico por lo que respondieron bien algunas preguntas que se le hicieron y se equivocaron en otras pregunta, también podemos notar que solo un 10, 3 % obtuvieron resultados bajo. En cuanto a la actividad de while-listening, se observa notoriamente que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir, el 71% de los estudiantes les fue mal en el momento de escribir el mayor número de palabras en inglés mientras escuchaban el tráiler lo mismo en el ejercicio de completar espacios en blanco referente a gramática y vocabulario y responder a preguntas específicas cuyas respuestas venían de lo que escuchaban del tráiler.

Lo anterior también coincide con la investigación realizada por Alemán y Guacaneme (2011) en donde se encontró que en la fase del while-listening los estudiantes muestran dificultades al momento de responder preguntas de comprensión de tipo deductivo, en donde se realizan inferencias del contexto y la situación comunicativa, un 65% de los estudiantes se equivocaron en esa pregunta, pues para resolver estas preguntas los estudiantes necesitaron escuchar varias veces la grabación.

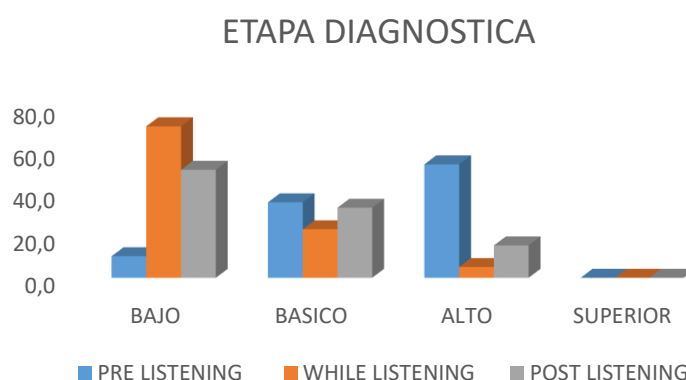
Sin embargo, en esta investigación un 23 % de los estudiantes lograron entender palabras que le ayudaron a responder las preguntas o completar la actividad y solo un 5, 1 % se ubicaron en un rango alto; se muestra clara mente que no hubo estudiantes en el nivel superior.

Por otro lado, en los resultados de las actividades de post-listening se observa que un 51.3% de los estudiantes están en el nivel bajo ya que en esta parte ellos debía expresar de forma oral o escrita el tema o situación presentada en el tráiler; pero podemos darnos cuenta y según lo muestra la tabla y gráfica 1 que un 33% de los estudiantes pudieron decir el tema basando se en las imágenes y lo que pudieron observar y fueron capaces de expresar algo referente al tema. También se observa que ningún estudiante se ubicó en el nivel superior.

Todo lo anterior evidencia que la falta de estrategias de escucha para realizar exitosamente las actividades de listening dificulta la comprensión de palabras, frases puntos gramaticales, tema y situaciones plasmadas en el tráiler cinematográfico

	ETAPA DIAGNOSTICA (pre-test)			
	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
PRE LISTENING	10.3%	35.9%	53.8%	0.0%
WHILE LISTENING	71.8%	23.1%	5.1%	0.0%
POST LISTENING	51.3%	33.3%	15.4%	0.0%

Tabla1. Etapa diagnostica de la investigación



Grafica1. Etapa diagnostica de la investigación

### Implementación de Estrategias de Escucha Bottom-Up y Top-Down

Después de exponer a los estudiantes a otro tráiler cinematográfico donde los estudiantes utilizaron estrategias de escucha encontramos lo siguiente.

Se observa notoria mente en la gráfica y tabla 2 que un 69.2% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto y un 30,8% en nivel superior debido a que en esta etapa se les hizo énfasis en que se concentraran solamente en los personajes que observaban y relacionaran con el título de la película ningún estudiante se quedó callado en esta actividad. Esto coincide con el estudio hecho por Peña (2013) en el que se evidenció que 16 estudiantes de 23 identificaron el vocabulario relacionado con la imagen en la actividad de pre-listening durante la etapa de intervención de la propuesta.

En lo que respecta a las actividades de while- listening y teniendo en cuenta el nivel de complejidad después de que los estudiantes utilizaron sus estrategias de escucha, se observa claramente en la gráfica y tabla 2 que hay un 70 % de los estudiantes en el nivel alto en cuanto al número de palabras que escribieron, los ejercicios de completar los espacios en blanco y resolución de respuestas a preguntas específicas



relacionadas con lo escuchado en el tráiler; Un 17 % de los estudiantes se ubicaron en nivel básico y aumentó el número de estudiantes en el nivel superior a un 7, 5 por ciento en superior y en el nivel bajo solo 2, 5 %. También Peña (2013) en su estudio corroboran lo aquí evidenciado; la mayoría de los estudiantes identificó la totalidad del vocabulario mientras que el resto reconoció más de la mitad del vocabulario y ningún estudiante tuvo un bajo promedio en la etapa de while listening.

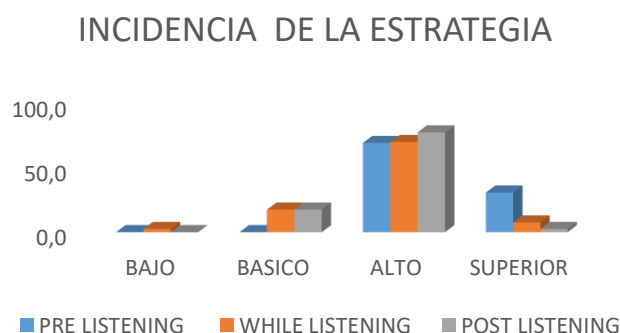
Por ultimo en lo que respecta al post-listening se ve claramente en la gráfica y tabla 2 que el 77% de los estudiantes se ubican en el nivel alto y esto debido a que entendieron más palabras, puntos gramaticales y frases para responder a la preguntas de la actividad; se muestra clara mente que el número de estudiantes en niveles bajos fue de 0, 0 %.

Esto se puede ratificar en la investigación *“Influencia del taller listen up en el desarrollo de la habilidad de listening del idioma inglés de los estudiantes del 4° grado “b” del nivel secundario de la I.E n° 0004 “tupac amaru”, tarapoto” 2013* cuyas autoras son Melissa Porto Carrero Gutierrez y kely Diomar Gamarra chavez; cuyos resultados fueron los siguientes.

El taller Listen up obtuvo como resultado que en el componente de discriminación de sonidos, el 92% de los estudiantes han logrado la calificación “BUENO” dentro de la escala valorativa y sólo un 8% ha sido calificado como “REGULAR”. En el componente “Comprensión global” el 58% de los estudiantes han sido calificados como “MUY BUENO” Y el 42% de los estudiantes ha sido calificado como “BUENO”. (En el componente “Comprensión de elementos específicos” el 69% de los estudiantes lograron la calificación de “MUY BUENO” dentro de la escala valorativa y el 31% de los estudiantes fueron calificados como “Bueno”. Lo cual demuestra que el desarrollo del taller Listen up obtuvo un grado de validez y significancia en los estudiantes, debido al proceso metodológico que se utilizó, los contenidos desarrollados, los materiales utilizados, los cuales han generado el interés de los estudiantes.

	INCIDENCIA DE LA ESTRATEGIA(post-test)			
	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
<b>PRE LISTENING</b>	0.0%	0.0%	69.2%	30.8%
<b>WHILE LISTENING</b>	2.5%	17.5%	70.0%	7.5%
<b>POST LISTENING</b>	0.0%	17.5%	77.5%	2.5%

Tabla2. Implementación de estrategias bottom-up y top-down



Grafica 2. Implementación de estrategias bottom-up y top-down

## Grado de Incidencia de la Estrategia Respecto la Habilidad de Escucha

En cuanto al grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha se evidencia clara mente en la tabla y grafica 3, el promedio de estudiantes ubicados en el nivel básico en la fase diagnóstica o pre-test pasa de un 35% a un 0% en el post-test, también se puede comparar los niveles bajos de las dos etapas, en la segunda etapa no hay estudiantes en ese nivel y en la de diagnóstico hay un 10 %; lo que comprueba que el uso de tráiler acompañados de estrategias de escuchan le da herramientas al estudiante para responder mejor en las actividades de pre-listening.

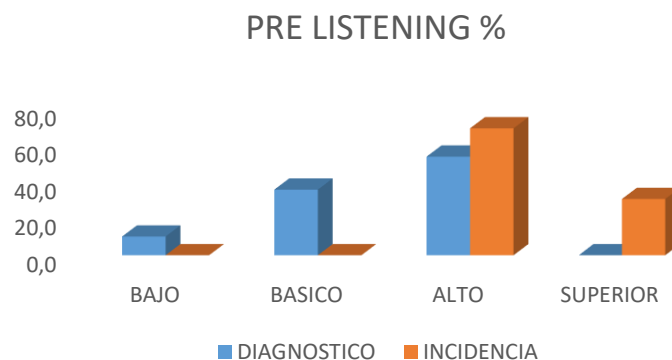
En cuanto al while -listening la tabla y grafica 4 evidencia que el 71 % de estudiantes que estaban en el nivel bajo el la actividad de pre-test pasaron a los niveles altos y superior en la actividad de post-test.

En el post-listening la tabla y grafica 5 muestra en la parte diagnóstica un nivel bajo del 51% y 0.0% en la segunda etapa, también nuestra que el 57% de los estudiantes están en un nivel alto cuando desarrollaron el post-test y en la fase de diagnóstico el 17% de los estudiantes se ubicaron en ese nivel.

Finalmente se puede afirmar que la implementación de tráiler como medio audiovisual a través de estrategias de escucha incrementa la habilidad de comprensión auditiva en inglés.

	PRE LISTENING			
	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
<b>DIAGNOSTICO</b>	10.3%	35.9%	53.8%	0.0%
<b>INCIDENCIA</b>	0.0%	0.0%	69.2%	30.8%

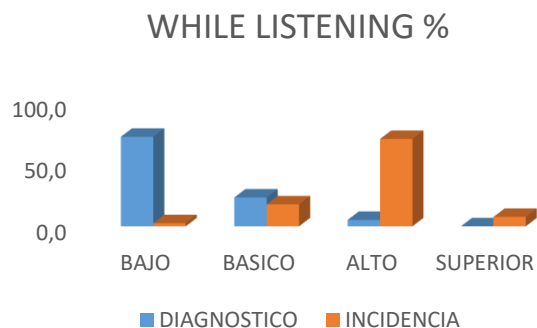
*Tabla3. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha*



*Grafica 3. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha*

	WHILE LISTENING			
	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
<b>DIAGNOSTICO</b>	71.8%	23.1%	5.1%	0.0%
<b>INCIDENCIA</b>	2.5%	17.5%	70.0%	7.5%

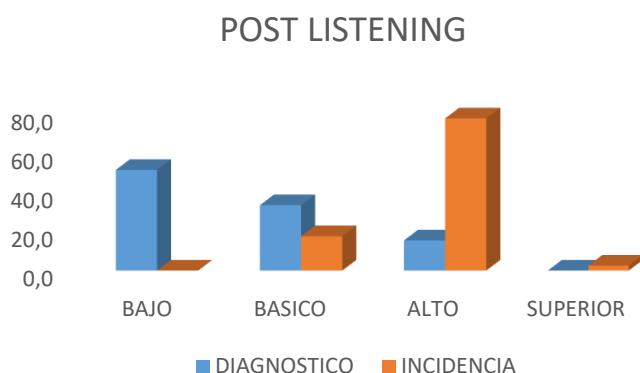
*Tabla 4. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha*



**Grafica 4. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha**

	POST LISTENING			
	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
DIAGNOSTICO	51.3%	33.3%	15.4%	0.0%
INCIDENCIA	0.0%	17.5%	77.5%	2.5%

**Tabla 5. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha**



**Grafica 5. Grado de incidencia de la estrategia respecto la habilidad de escucha**

### Conclusión

- Los tráilers **King Arthur** y **The Beauty and the Beast** usados en esta investigación como medios audiovisuales ha influido significativamente en la motivación e interés de los estudiantes por las clases de escucha, ya que, el sonido acompañado de imágenes facilitaron el nivel de comprensión de los estudiantes.
- La implementación de estrategia de top- down y bottom -up en esta investigación mejoraron notablemente el desarrollo de la habilidad de Listening debido a que les permitió estar más atentos, concentrado y enfocados en la información que necesitaban del tráiler para responder satisfactoriamente los ejercicios en las actividades de pre-listening, while listening y post-listening en las dos etapas de la investigación.
- Lo anterior quiere decir, que el uso de tráiler en esta investigación mejoró la habilidad de la escucha porque el sonido acompañados de las imágenes facilitaron el nivel de comprensión, sin embargo, cuando el uso de tráiler van acompañados

de estrategias de escuchas de bottom up y top down permitió mayor concentración para resolver las actividades con éxito por lo tanto, se evidenció un aumento significativo en el desarrollo de la habilidad de la escucha.

## Bibliografía

Alemán Soriano, z y Guacaneme Poveda N (2011). Fortalecimiento de la habilidad de escucha en el área de inglés, a través del trabajo extra clase en un colegio público de Bogotá.

Álvarez Herrera, K. L., & Díaz Vargas, D. P. (2016). El blog: una estrategia metodológica para desarrollar la escritura en inglés como lengua extranjera.

Anderson, A. And Lynch, T. (1988) listening, Oxford. Oxford University Press.

Arévalo Arana, L. A. (2016). El tráiler cinematográfico infantil como recurso didáctico en el aprendizaje de la habilidad de escucha en el idioma inglés.

Arévalo Arana, L. A. (2015) el tráiler cinematográfico infantil como recurso didáctico en el aprendizaje de la habilidad de escucha en el Idioma inglés universidad libre de Bogotá.

Brown, G. (2017). Teaching listening comprehension. In *Listening to Spoken English* (pp. 158-186). Routledge.

Cepeda, O., González Salamanca, D., Sanabria, A., & Area Moreira, M. (2011). Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2011,(38): 187-199.*

Elena I. Zamora Ramírez (2014) el uso de elementos audiovisuales en la enseñanza del inglés. Universidad de Valladolid

Flores Ríos, A. M. (2017). *Pizarra digital en el proceso enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de octavo año de educación general básica del colegio Bondone di Giotto, DM Quito-Puembo, periodo 2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

García Galvis, O. S. (2012). Fortalecimiento de la habilidad de expresión oral en inglés a través de películas.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13, 28.*

Jack, c Richard 2006 communicative language teaching. Cambridge University Press

López Gallardo, Ana María (2014). Cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género Universidad de Málaga

Neil Heffernan (2003). Watching movie trailers in the ESL class Ritsumeikan University (Kyoto, Japan)

Nihei, K. (2002). How To Teach Listening. From non- journal **eric** number: ED475743

Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 238-241.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: prentice hall.

Ortiz Hidalgo, A. M. (2017). *Uso e implementación de la herramienta Vodcast para el desarrollo de la destreza del listening* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Peña Sánchez, F (2013). Mejoramiento de la habilidad de comprensión auditiva a través de herramientas audiovisuales universidad libre de Colombia. Bogotá

Portocarrero Gutiérrez, M., & Gamarra Chávez, K. D. (2013). Influencia del taller LISTEN UP en el desarrollo de la habilidad de listening del idioma inglés de los estudiantes del 4° grado "B" del nivel secundario de la IE N° 0004 "Túpac Amaru", Tarapoto-2013.

Richard, I and Benandla, W. A (2002) *Methodology In Language Teaching, current practice*. Cambridge University Press

Richard, Jack c and Nunan David. (1990) *Second Language Teaching Education*. Cambridge University Press.

Segarra-Banegas, L. (2015). El uso del cine en el aula como recurso para facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Secundaria Obligatoria.

Sierra, C. A. S., Morales, J. D. C. J., & Barrios, R. L. A. (2014). Mapas conceptuales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Ambientales. *Itinerario Educativo*, 28(64), 163-176.

# La Formación De Niños Productores De Microrrelatos En Inglés A Partir De La Lectura En Voz Alta De Textos Narrativos

Laura Mesa Espinal  
Magister en Educación de la Universidad de Antioquia  
Fundación Educativa Montelibano  
Montelibano, Córdoba, Colombia

## Introducción

En 1999 se publicaron los “*Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros*” en Colombia, los cuales obedecían a la demanda que iba tomando un tinte de deuda social en nuestro país, materializada a través del propósito de “promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria” (p. 4). Junto con los Lineamientos se emprendieron en el país diferentes programas que apuntaran a la consecución del bilingüismo a nivel nacional y ello supuso la posibilidad de alcances significativos respecto a la enseñanza del inglés en nuestro país. No obstante, Torres (2009) asegura que aquellos programas en el ámbito nacional y regional “no han redundado, como era de esperarse, en un mejoramiento sustancial en la enseñanza de las lenguas ni en la comprensión de sus fundamentos” (p. 9).

Esta realidad hace que como docente de inglés, en un contexto hispanoparlante, en el que las interacciones orales en el idioma extranjero se limitan al aula de clase, y en las escritas aún se privilegia la memorización de estructuras gramaticales, sea menester indagar por estrategias alternativas que presenten el inglés como un lenguaje, en textos (orales, escritos, pictóricos) y contextos (expresiones idiomáticas, culturales y sociales), de los que los estudiantes puedan disponer para ganar el idioma en su cotidianidad.

Entonces, comencé leyendo cuentos y tímidamente escribiendo con mis estudiantes textos cortos que para efectos de este trabajo guardan gran similitud con los microrrelatos. De esta manera, se les exponía a los niños al lenguaje escrito por medio de textos no fragmentados y con intención comunicativa en la lengua extranjera, mientras que se abordaban las habilidades del lenguaje de manera global. Todo ello iba dotando gradualmente a mis estudiantes de los insumos suficientes para el aprendizaje del uso de las formalidades del inglés, además de despertar en ellos gran interés hacia la lectura en voz alta y la producción de textos de autoría propia.

Con este preámbulo surgió la motivación para realizar esta investigación, para la cual se aplicó la metodología de la Investigación Acción Educativa, que en palabras de Elliott (1991) es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88), con el fin de indagar acerca de lo que permita el acercamiento al inglés de los estudiantes del grado primero de primaria en una institución bilingüe del país y se sugiere una clara ubicación pedagógica del microrrelato que permita en las prácticas de la lectura y la escritura, el despliegue semántico de los estudiantes teniendo como detonante la narración.

## Objetivos

### General

Contribuir a la formación de niños productores de textos (microrrelatos) en inglés a través de la lectura en voz alta.

### Específicos

- Identificar en las actividades planeadas e implementadas las características que alimenten la producción de microrrelatos en inglés.
- Analizar los microrrelatos de los niños para dar cuenta del acercamiento a las convenciones del código escrito y a la construcción de sentido de la escritura.
- Reconocer en la propia práctica pedagógica las posibilidades alternas de la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés.

### Marco teórico o conceptual

Se exponen a continuación los conceptos articuladores de la presente investigación, a saber: la lectura en voz alta, la formación de niños productores de textos y los microrrelatos.

**La lectura en voz alta.** Para esta investigación, la lectura en voz alta fue una estrategia puesta en escena para enseñar a leer y escribir en inglés a niños hablantes nativos del español, debido al bagaje cultural que esta actividad tiene y a la posibilidad que posee la narración de multiplicar sentidos. Tal vez encasillar la lectura en voz alta en una definición resulte limitante, sin embargo, en esta investigación se la caracteriza ampliando el horizonte de sus implicaciones: se le permite integrarse con otros sentidos y dimensiones, que establecen una interacción entre la narración y quien la escucha, la vive, la siente, la relaciona, la recuenta.

En ese orden de ideas, Trelease (2004) establece pautas para desarrollar esta actividad con los niños (p. 163-168), como por ejemplo, mencionar el nombre del autor e ilustrador del texto, permitir predicciones antes y durante la lectura, adaptar la extensión de las descripciones, disponer de un tiempo al final de la lectura para que los niños puedan discutir acerca de lo leído, darle vida al autor y animar a los niños a que le escriban cartas, agregar “una tercera dimensión” al libro cuando sea posible, disponer de un tiempo diario de lectura silenciosa, entre otras.

**Formación de niños productores de textos.** Como se evidencia en este informe de investigación, se ha optado por el término producción y no escritura, pues según Jolibert (1991) existe una diferencia marcada entre ambos: “Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra «escritura» para designar dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos” (p. 4). Lo anterior, para el caso, no quiere decir que se desestime el término escritura, sino más bien que aquél está contenido en la producción, que se ocupa de aspectos tanto de fondo como de forma de sus historias, empoderando al niño como autor/productor de sus escritos.

**Microrrelato.** También conocido como cuento corto, minicuento, cuento rápido, minificción, microcuento, o en Estados Unidos, con el nombre de “*short short story, short shorts, very shorts*” (Rojo, 1996, p. 12).

Rojo (2009) estructuró las características que identifican una narración como microrrelato, en su libro “Breve *manual (ampliado) para reconocer minicuentos*”, en el cual recoge un corpus de más de mil minicuentos hispanos y resalta sus características más representativas: 1) son muy cortos, 2) pueden contar o no con un argumento explícito, 3) en él pueden confluír elementos de otras formas literarias, como la poesía o el ensayo, 4) demanda un extremo cuidado del lenguaje, 5) se apoya en el uso de referentes comunes con el fin de no recurrir a explicaciones muy extensas dentro de la narración.

## Resultados

El primer análisis para encontrar las categorías que dan lugar a los hallazgos se realizó en el diario pedagógico de la maestra buscando patrones a lo largo de los escritos. Seguidamente, se releían y escogían de estos apuntes aquellos referidos a la presente investigación, con el fin de hacer el vaciado de información en el respectivo formato. Los patrones observados en el diario fueron luego el referente para capturar en los microrrelatos de los niños y en la encuesta aplicada los elementos en común a partir de su triangulación. En el cuadro 1 se presentan las categorías y subcategorías que surgieron de la investigación para dar paso a los resultados observados.

En este aparte se presentan producciones escritas de los niños y su correspondiente transcripción, las cuales ilustran los hallazgos aquí expuestos. Es importante aclarar que a los estudiantes se les asignó un nombre ficticio y que, por tratarse de menores de edad, sus acudientes firmaron un consentimiento informado autorizando su participación en la investigación y la publicación de sus escritos.

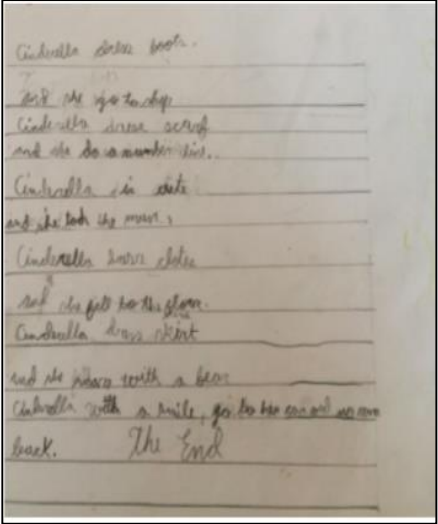
<b>Categorías</b>	Relevancia de la modelación	La lectura en voz alta	Niños productores de textos	De la invención a la convención	La voz en la escritura	Exposición a diversos tipos de texto
<b>Subcategorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desde textos de literatura</li> <li>-Desde textos inéditos del profesor</li> <li>-Desde patrones y repeticiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Darle vida al autor</li> <li>-La dimensión adicional de la lectura en voz alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La motivación a la escritura:</li> <li>1. Se escribe desde la experiencia,</li> <li>2. Se escribe desde la que divierte.</li> <li>-Aspectos de forma</li> </ul>			

Cuadro 1



**1. Relevancia de la modelación.** Los textos expertos, traídos desde la psicogénesis de la escritura, con representantes como Teberosky y Ferreiro (1997), constituyen el modelo de los textos que el niño produce y le permitirán crear su propio estilo como autor, tanto a nivel de superestructura, como por supuesto, de su estilo narrativo. En la investigación se evidenció la relevancia de la modelación en la producción de textos de autoría del niño, como se muestra a continuación:

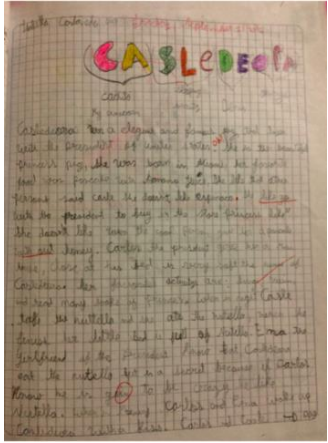
**Desde textos de literatura.** En el Cuadro 2 se presenta el texto escrito por Lucía, después de que en clase leyéramos el big book *Cinderella Dressed in Yellow* de Rozzane Lanczack Williams. En este escrito se evidencia que la estudiante conservó la protagonista del texto experto para su texto inédito y en ocasiones siguió relacionándola con prendas de vestir; además, es importante rescatar de su escrito la intención de los versos, los cuales denotan un acercamiento a la convención de lo que podría ser un poema o una canción.

Transcripción	Texto original
<p>“Cinderella dress boots and she go to shop  Cinderella dress scarf and she do a number line  Cinderella is cute and she toch the man  Cinderella dress clotes and she fell to the floor  Cinderella dress skirt and she scare with a bear  Cinderella with a smile, go to her car and no com  back. The End”</p>	 <p>The image shows a photograph of a student's handwritten text on lined paper. The handwriting is in dark ink and appears to be a child's attempt at writing a story. The text is somewhat messy and contains several errors, such as 'toch' instead of 'touch' and 'clotes' instead of 'clothes'. The student has written several lines of text, including 'Cinderella dress boots', 'and she go to shop', 'Cinderella dress scarf', 'and she do a number line', 'Cinderella is cute', 'and she toch the man', 'Cinderella dress clotes', 'and she fell to the floor', 'Cinderella dress skirt', 'and she scare with a bear', 'Cinderella with a smile, go to her car', 'and no com', and 'back. The End'.</p>

Cuadro 2

**Desde textos inéditos del profesor.** Presentarles a los estudiantes algunos de mis escritos como textos expertos me permitió ilustrarles de manera concreta lo que esperaba de sus producciones y las etapas de escritura, además de impulsarles a la


autocorrección y a construir su autonomía como autores. En el Cuadro 3 se presenta el texto de Luciana, *Casledeora*, el cual tuvo como modelo “Barmifapa”, un texto que presenté en clase, donde escribí una corta biografía para un personaje de ficción de mi autoría:

Transcripción	Texto original
<p><i>Casledeora</i>, por Luciana:</p> <p><i>Casledeora was a elegant a famous pig, that lives with the president of united states. She is the beautiful princess pig, she was born in Miami her favorite food was pancake with banano juice, She like that other persons said casle she doesn't like espinaca. She like go with the president to buy in the store "princess like" she doesn't like wen the cook person give her a pancake with out honey. Carlos the president give her a Mini house, close at his bed is very soft the house of Casledeora. her favorite's activitys are: sing, swim and read many books of princes. When is night Casle take the nutella and she ate the nutella, when she finish her Little bed is full of Nutella. Ema, the girlfriend of the president know that Casledeora eat the nutella but is a secret because if Carlos Know he is goin to be crazy he like Nutella. When is Morning Carlos and Ema wake up Casledeora with a kiss. Carlos and Casle put water on plants every: monday, wednesday and fridays.</i></p>	

Cuadro 3

**Desde patrones y repeticiones.** Textos orales como la canción del “*Shark attack*”<sup>16</sup>, aprendida en clase, que presentan patrones repetitivos, resultan muy enriquecedores para la escritura en inglés en grados iniciales, pues les brindan la confianza al niño de escribir acerca de algo *que ya sabe*. Esta subcategoría es ilustrada por el *big book* que Manuela produjo, presentado en el Cuadro 4:

<sup>16</sup> Canción en la que los gestos y la rima complementan una historia en una familia de tiburones y un surfista.

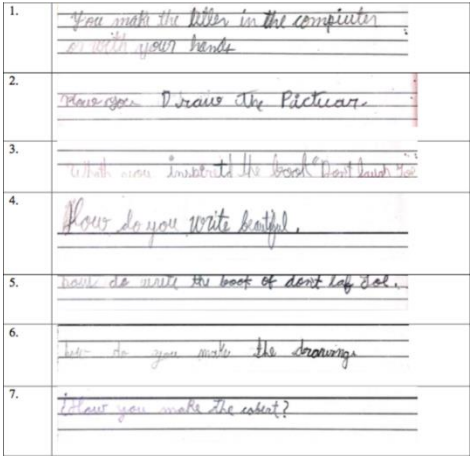
Transcripción	Texto original
<p><i>“Food Tango likes</i></p> <p><i>Tango likes cookies.</i></p> <p><i>Tango likes banannas.</i></p> <p><i>Tango likes meat.</i></p> <p><i>Tango likes water.</i></p> <p><i>Tango likes cherries.</i></p> <p><i>Tango likes chiken.</i></p> <p><i>Tango likes</i> <i>strawberry.</i></p> <p><i>But Tango don’t like lettuce.”</i></p>	

Cuadro 4

**2. La lectura en voz alta.** Uno de los ejes articuladores de esta investigación es la lectura en voz alta guiada por la profesora. Durante la investigación se hizo evidente que esta actividad fue de goce para los participantes, pues el 88% de ellos expresó que disfrutaban mucho de la lectura en voz alta, Respecto a esta actividad, se resaltan como fundamentales en esta investigación las siguientes subcategorías:

***Darle vida al autor.*** En el caso de esta investigación, se evidenció que para los niños es casi un misterio la manera como los textos son creados, desde aspectos de forma, como la portada y la caligrafía, hasta aspectos de fondo, como la trama misma de la historia. Este misterio va siendo develado cuando, al iniciar la lectura en voz alta, se mencionan al autor e ilustrador del texto y se proveen algunos datos curiosos de ellos.

Para este caso, una vez que se leyó el libro *Don't laugh, Joe* de Keiko Kasza, se les pidió a los niños pensar en algunas preguntas que ellos podrían tener para la autora; ocho niños manifestaron tener preguntas y entonces les pedí que las escribieran (Cuadro 5) con el fin de enviarlas vía email a Keiko Kasza. Unos días después, recibimos la respuesta de la autora para cada interrogante escrito por los niños.

Transcripción	Texto original
<p>-You make the letter in the computer or with your hands</p> <p>-How you Draw the Pictuar.</p> <p>-Whath you inspiretd the book "Don't laugh Joe"</p> <p>-How do you write beautiful.</p> <p>-How do write the book of don't laf Joe.</p> <p>-How do you make the drawings.</p> <p>-How you make the cobert?</p>	

Cuadro 5

**La dimensión adicional de la lectura en voz alta.** Esta dimensión permitió, en este caso, explicar vocabulario desconocido para los estudiantes por medio de mímicas o realia. Tal fue el caso de la actividad realizada con el libro “*Don't laugh, Joe*”, en la que se les explicó el significado del vocabulario desconocido por medio de acciones, como se expone en un fragmento de la entrada del diario pedagógico del 27 de abril del 2017:

A medida que iba leyendo, les expliqué a los niños algunas palabras que seguramente no les eran familiares: *possum* (zarigüeya), *giggling* (reírse), *playing dead* (hacerse el muerto). Simón intervino diciendo: “en la ventanita están los amigos!”, refiriéndose a la ilustración de la página. Y continué con la lectura haciendo la mímica de *sniffing* (olfatear), y les pedí que olfatearan ellos también (p. 1).

Además, cabe rescatar en esta subcategoría que una dimensión adicional de la lectura en voz alta podría ser también la puesta en escena de la que los niños son testigos: la profesora que hace gestos, cambia el tono de la voz, muestra los dibujos, explica, recuenta. Esta puesta en escena constituyó, según lo confirma la encuesta, para el 64% de los niños, el aspecto más significativo de la lectura en voz alta.

**3. Niños productores de textos.** La producción de textos como eje articulador de esta investigación se fundamenta en la presentada por Jolibert con la psicogénesis del lenguaje escrito. Se habla en esta investigación de producción como el campo que contiene, además, a la escritura, pues los niños participantes no solo escribieron sus historias, sino que también se ocuparon de hacer sus libros: con portada, información del autor e ilustrador, e incluso, código de barras y dedicatoria. En esta investigación se evidenció que la escritura resulta una actividad de goce para la mayoría de los niños (el 95%), quienes escribieron desde sus gustos, contexto y deseos. En los

productos se evidenciaban marcas del autor, que alimentaron las siguientes subcategorías:

**La motivación a la escritura.** Esta investigación sugiere que los niños al dárseles la autonomía de producir sus propios libros, disfrutaron aún más el tiempo en el que disponen de la escritura. Se presentan a continuación las subcategorías emergentes:

**Se escribe desde la experiencia.** Una de las actividades implementadas para el ejercicio de escritura fue tomada de Salmon (2001) conocida como “*The author’s chair*”. Para este caso, en esta actividad los niños autores tenían la oportunidad de compartir una de sus producciones escritas con sus compañeros y escuchar los comentarios o preguntas que la audiencia pudiera tener al respecto. Gran parte de los niños escribieron apelando a un suceso que habían vivido o una persona significativa para ellos, como se evidencia en el *big book* producido por Susi, quien se inspiró en su abuelita:



**Se escribe desde lo que divierte.** Este detonante para la escritura fue apoyado también por los resultados de la encuesta realizada, la cual reveló que para el 62% de los participantes su mayor motivación para producir textos es divertirse escribiendo acerca de lo que les gusta, como el *big book* producido por Samara:



**Aspectos de forma.** Como se mencionó antes, el término producción de textos para esta investigación radica en que los niños se encargan no sólo de escribir su texto y tener cuidado de hacerlo con el propósito de que éste sea leído, sino de alimentarlo con ilustraciones, diseño de portada, márgenes, dedicatoria y otros aspectos de forma de su producto, como se evidencia en el siguiente *big book*:



**De la invención a la convención.** Salmon (2001) propone la invención como una de las etapas iniciales del desarrollo de la ortografía: “el niño inventa palabras, produce frases y oraciones que no había oído antes. Pero esta invención surge a partir de las hipótesis que él hace sobre reglas observadas” (p. 67). Esta etapa resulta indispensable para la producción de textos en un idioma extranjero, y se hizo evidente cuando, por ejemplo, los niños hicieron acercamientos acertados a la regla para conjugar los verbos en pasado en inglés: se termina el verbo en “ed”, se cambia la “y” por “i”, como se observa en el producto escrito de Ximena, a continuación:

*“The flying elephant” by Ximena Suárez*

*In a old zoo of Paris lived a elephant. This elephant was very big and was very fat. One day the elephant said I want to fly because I am very ugly and fat and I want to be bird but I don't have feather and no fly.*

*The elephant was very angry and said I want to go in a other zoo that has magig. one day the elephant went to the animals zoo of magic because in the other zoo didn't likem and the elephant leet a letter in the zoo and the person wu stay in the zoo looked at the letter and went to the magic zoo and rescued the elephant.*

*and the person said why you go to other zoo and the other zoo and the elephant said because you don't have magic and I can have feathers and you don't have.*

*on other day the person wu stayed in zoo said to the other person aive me a macic stick and the person of the other zoo gavet and them the person wu staid in the zoo transform it into a flying elephant and the elephant was very happy.”*

**La voz en la escritura.** Como lo afirma Harste (2003), la escritura comienza en la voz, y fue evidente que aunque los autores protagonistas de esta investigación no han aprendido aún la convención para la escritura de diálogos en un texto narrativo, le dieron voz a los personajes en sus microrrelatos. Se evidencia que los estudiantes encontraron en la escritura la necesidad de ponerle voz a los personajes que confluyen en sus escritos, pues ocurre un encuentro dialógico que debe ser registrado en el código escrito:

*“(...) and the person said why you go to other zoo and the other zoo and the elephant said because you don't have magic and I can have feathers and you don't have”*

Fragmento del microrrelato “*The flying pig*”, por Ximena Suárez

*“One day she went to the movies and next to her there was another grandma and Juliana sais to the grandma: you are my friend and said the grandma: not.”*

Fragmento del microrrelato “*You is my friend?*”, por Susi Blandón

*“He got paralized. He sey don't hurt me. Then the animols approached the him and told him that they only wanted be his friends.”*

Fragmento del microrrelato “*Scary the dog*”, por Daniel Oquendo

**Exposición a diversos tipos de textos.** En la presente investigación los textos variados fueron cruciales, pues dotaron al lenguaje de sentido comunicativo, a saber:

- El *travelling book*, que para el caso constituyó un ejercicio de escritura y coescritura
- Biografía, en la cual se tomó como texto experto la de Walt Disney, de manera que los niños escribieran la biografía de su personaje de ficción

- Canciones, que fueron incluidas como modelación de convenciones en el idioma extranjero y como historias cortas.

Esta variedad permite al niño ampliar sus horizontes como autor de textos que permitan el despliegue semántico y creativo de sus capacidades.

## Bibliografía

Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (E. Morata, Ed., & P. Manzano, Trans.). Madrid: Open University Press.

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Lectura y Vida*, 12, 4, 1-13.

Mineducación. Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros. Extraído: septiembre 10 de 2017, desde: [mineducacion.gov.co](http://mineducacion.gov.co)<sup>[L]<sub>SEPI</sub></sup>

Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos* (Ed. Bolívar), Caracas: Equinoccio.<sup>[L]<sub>SEPI</sub></sup>

Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos* (C. Pacheco, Ed.) Caracas: Editorial Equinoccio.<sup>[L]<sub>SEPI</sub></sup>

Salmon, K. (2001). *Fundamentos del aprendizaje para la lectoescritura*. Quito: Fondo Editorial C.C.E.<sup>[L]<sub>SEPI</sub></sup>

Teberosky, A., & Ferreiro, E. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia . *Diálogos Latinoamericanos*, 15 (1600-0110 ).

Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. (M. C. Rincón, Ed., J. Hernández, & J. Lago, Trans.) Bogotá: Fundalectura.



## Technology Integration in the Professional Development for English Teachers

Elba Consuelo León Mora [elba.leon@unilibre.edu.co](mailto:elba.leon@unilibre.edu.co)  
Deisy Baracaldo Guzmán [deisy.baracaldog@unilibrebog.edu.co](mailto:deisy.baracaldog@unilibrebog.edu.co)  
Universidad Libre  
Bogotá, Colombia

### Abstract

This paper deals with the intersection of the didactics of English as a Foreign Language (EFL) and of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) to guide teachers in the use of some particular tools and how to fit them into their lessons. Currently technology is treated as if it is separate from content knowledge and pedagogical knowledge in the process of teaching and learning; in the Master Education Program at a university in Bogotá, in-service teachers leave with a strong background in language and pedagogy, while the market seems to have a high demand for English teachers who are equipped with the necessary knowledge and skills to integrate technology into their teaching.

To meet this need, the researchers conducted a research study to answer the question: How may the implementation of a teacher development program on TPACK impact the English teaching and learning of a group of in-services teachers? The researcher collected data with observations, interviews and questionnaires on what happened during and after the implementation of two technology modules and on how the participants felt about what was happening.

The participants received a 48-hour course in technology in first and second semester and four follow-up sessions which highlighted the TPACK knowledge teachers use in practice, associated with the knowledge intersections, namely TPCK, TCK, and TPK. The professional development drew on four stages to design professional learners' workshops: a) modeling a technology enhanced- activity type; b) integrating a pedagogical model in a lesson; c) developing technical skills through different virtual resources lesson planning; d) applying TPACK to design tasks for teachers' lesson plans.

The results highlighted a positive impact in the professional learning for teacher development of TPACK knowledge. They also revealed that teachers learned to consider the affordances of technology, access issues in their choice and use of technology in the teaching planning.

**Key words:** TPACK, technology integration, in-service teacher education, teacher's knowledge, professional development



## **Introducción**

Technology currently occupies a very important part of our personal and professional life that includes the educational field. In this context, teachers of all disciplines have to face that reality in their classrooms.

It is the case of the students of the Master Program on Education with Emphasis on Didactics of Foreign Languages at Universidad Libre who have a great variety of backgrounds related to studies and professional experience that enrich the discussions in the Master Program classes. Since the beginning of the program, Master students have been interested on enriching the way their students learn foreign languages and also how they can help them guiding the teaching process in the best possible way, joining their knowledge about the discipline and about pedagogy with technologies. That is why many of the research projects students have conducted, are related to the inclusion/use of technology as one of the tools to initiate, motivate and develop their classes taking advantage of the fascination it has in their students and the way it facilitates some learning processes.

Although many researchers had identified various types of competency required by university teachers, less has been done to evaluate the performance of these competencies. Koehler, Shin, and Mishra (2012) stated that assessment on teachers performance specifically their professional knowledge has not been fully explored. Hence, this study was carried out to fill in the gap by measuring the level of technological literacy and identifying the factors that influence the professional knowledge gained among English teachers in the Master Program.

Teacher Researchers got interest in developing a study based on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), because in spite of the fact teachers have interest in that topic, many of them do not have the necessary competence for developing those kind of research projects because they have a lack of knowledge about the integration of technology in the English class, even, in the use of technology as a tool for their daily work. TPACK has evolved as a useful construct for researchers working with technology integration in learning and teaching, and now it is time for using it in both research and development projects to help teachers make better choices in their use of technology in their classrooms.

## **Objective**

To evaluate the present level of the professional knowledge gained by English teachers regarding TPACK model, offering useful information to the stakeholders in planning and organization of professional development, improvement to the curriculum of teachers' preparation programs as well as providing feedback to participants on their current performance and research projects.

## Methodology

This is an exploratory mixed research study carried out in three sections: First, a questionnaire was administered to determine the level of professional knowledge gained in technological knowledge. Second, an interview session was carried out to obtain a deep understanding regarding the factors that influence the knowledge and results gained. The third stage was the integration of Technology in the research projects Master students have to develop in order to obtain the Master degree in Education.

The participants who took part in this study were 20 EFL in service English teachers (11 male and 9 female) from different public and private institutions, chosen based on random stratified proportional sampling method. The classification of the participants was made based on their major or specialization and level of instruction in technology namely certificates and diploma with long and short term training.

The instrument used was the official TPACK survey of pre-service teachers' knowledge provided by Denise A. Schmidt, Evrim Baran, and Ann D. Thompson. The results were analyzed; mainly considering the score obtained in the technological domain; then, the researchers interviewed teachers to get insights on their preferences to work on their research projects.

Teachers received guidance and feedback over the course of one academic year, in two different modules. At the time of the study teachers were pursuing the Master's degree in Didactics of foreign Languages, aspect that allowed them to design, implement and evaluate a proposal integrating technology and language teaching and learning. For each project instructional design, they were asked to follow four stages: a) modeling a technology enhanced- activity type; b) integrating a pedagogical model in a lesson; c) developing technical skills through different virtual resources lesson planning; d) applying TPACK to design tasks for teachers' lesson plans.

Teachers were observed six times each and all observations were done with several criteria: process of introducing and delivering instruction; challenges of different modes of instruction; transitions between activities; use of technological resources; students' outcomes and classroom dynamics.

At the end of the research study, teachers were asked to socialize the results stated in the dissertation submitted to the Postgraduates Institute as partial fulfilment of the requirements to obtain the degree of Master in Didactics of Foreign languages.

## **Theoretical Framework**

### **English Teachers' Development**

In the field of teacher's development the researchers consider Wallace's ideas (1998) when he establishes that the key to effective teaching is a balance between theory and practice. Theory is important to support and understand practice. Wallace claims that "there is a continuous relationship between reflection and practice". Knowledge makes sense when it can be related to immediate and or past experience. He also points out that the teacher brings to class personal beliefs about and personal styles for teaching, personal perceptions of students' needs and even personal assumptions of what good teaching is. On the other hand, he considers research is an important means of professional development for teachers. "Teachers have demanding expectations for themselves and their colleagues because they regard professional development as an ongoing process".

In the same perspective, Cardenas, Gonzales and Alvarez (2010) affirm that teachers' development entails a long-lasting personal and professional process favoring constant self-reflection to enhance EFL teaching and learning potentialities that benefit students' learning endeavors. They say that professional development in the Colombian context has been based mainly on two models of teachers' education: training and development, and both strategies can be applied for pre and in service teachers. On one hand, training is related to theory and methodological knowledge, but it leaves aside continuity and reflection and avoids the importance of teaching contexts. Professional development in Colombia is carried out through time and it is centered on academic content, which has emerged as one of the most important current lines of teacher education. The authors affirm that there are some conditions to gaining professional development, reflection, personal and professional growth, collaborative work, the relationship between theory and practice, research, autonomy and evaluation. As this study pursues professional development, it is important to mention some characteristics it will have, following a bottom up perspective to be considered effective.

According to Underhill (1986), development means change and growth. Richards and Farrel (2005:4) consider Professional Development serves a long-term goal and seeks to facilitate growth of teachers understanding of teaching and of themselves as teachers. In the same way, Schön (1987:26) refers to reflection in action when he says "our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it...we may reflect on action to discover how our knowing in action may have contributed to an expected outcome".

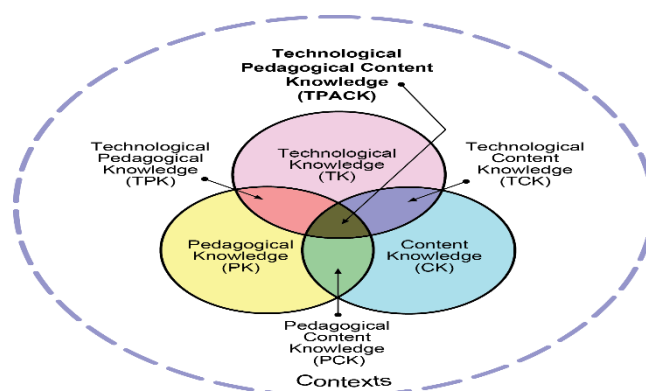
Other important contribution is done by Shulman (1986) who talks about perspective on teachers' knowledge and forms of teacher knowledge. Related to the perspectives, he establishes the curricular knowledge, context examination, the content knowledge and the pedagogical content knowledge. On the other hand,

related to forms of teacher knowledge, he considers three: 1) propositional knowledge that is considered as the principles or norms (disciplined empirical or philosophical enquiry, practical experience and moral or ethical reasoning), 2) case knowledge that is the knowledge of specific, well documented and richly described events, and 3) strategic knowledge that comes to play as the teacher confronts particular situations or problems whether theoretical, practical or moral. "The teacher is not only a master of procedure but also of content and rationale, and capable of explaining why something is done". (13). Shulman's theories were extended by Mishra and others (2006, 2014), especially in the conception of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) that we are going to consider in the following paragraphs.

### Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

Considering Schulman's (1986) model for pedagogical content knowledge, Mishra and Koehler (2006) have found it necessary to add the dimension of Technological knowledge and illustrate how different kinds of teachers' knowledge arise from the integration of technological, pedagogical and content knowledge. The integrated forms of knowledge are pedagogical content knowledge (PCK), technological content knowledge (TCK), technological pedagogical knowledge (TPK) and technological pedagogical knowledge (TPACK). Together with technological knowledge (TK), pedagogical knowledge (PK) and content knowledge (CK) these seven domains form the TPACK model.

According to Koehler and Mishra (2006) taken from Koehler, Mishra, Kereluik, Shin and Graham (2014), the TPACK framework suggests that teachers need to have deep understandings of the seven components of knowledge in order to orchestrate and coordinate technology, pedagogy, and content into teaching. Most importantly, TPACK is an emergent form of knowledge that goes beyond knowledge of content, pedagogy, and technology taken individually but rather exists in a dynamic transactional relationship (102).



**The Technological pedagogical content knowledge framework.** Taken from Koehler, Mishra, Kereluik, Shin and Graham (2014)

Mishra & Koehler (2006) define Technological pedagogical content knowledge (TPCK) as an emergent form of knowledge that goes beyond all three components

(content, pedagogy and technology). This knowledge is different from knowledge of a disciplinary or technology expert and also from the general pedagogical knowledge shared by teachers across the disciplines. TPACK is the basis of good teaching with technology and requires an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in a constructive way to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help solve the problems students face; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge and to develop new epistemologies or strengthen old ones (p. 13).

Therefore, there is much emphasis on the use of technology to support pedagogical improvements, especially the pedagogies that support students to foster twenty first century competencies. Considering the demand of teachers with high technologies command, Voogt and Roblin (2012) have identified ICT-based learning as a common element across all twenty first century learning frameworks they have reviewed. ICT could be used as a cognitive tool, meta-cognitive tool, and epistemic tool to support critical thinking and authentic problem solving, which are also elements of twenty-first century learning. Yet there is still lack of understanding about how the seven TPACK constructs are being applied by teachers as they formulate technology-integrated lessons to promote twenty-first century learning (Cox and Graham 2009). Thus, much work is needed to expand and implement the constructs of TPACK as well to associate this model with other frameworks that influence ICT integration in the curriculum.

TPACK model was selected as a basis to this professional Development program, first, because it is one the most well received and widely researched theoretical frameworks for technology integration in the teaching and learning process and secondly, due to English teachers must develop technological skills to support their English teaching procedures in an active learning environment. Whether referencing low or high technological tools for learning and instruction, technology offers the advantage to impact positively the students learning and teacher's instruction by supporting higher order thinking skills, motivation and engagement when used constructively. Besides, TPACK model also has been identified as an agent of multi-disciplinary integration in which currently are taken as separate entities by most instructors (Francis, 2010). Covey (2011) mentioned that to solve most difficult problems or to come up with an effective solution, one should be able to synergize all the options or choices available and come up with a hybrid solution known as the third alternative.

After considering the two main constructs for the study, the researchers are aware of the fact that the values, beliefs and experiences of curriculum leaders toward integration of ICT, their perceptions of contextual challenges as well as collaboration among curriculum designers are some factors that influence the model adopted. These processes influence the learning experience of teachers and subsequently their confidence for ICT integration. That is why it is a departure point for the Master students and teachers to consider the interactions of TPACK.

## Results

The results obtained from the application of the survey to assess teachers' level of knowledge in the proposed domain, showed that at the beginning of this study, teachers had a low level of technological knowledge for the integration of ICT in their programs.

During the interviews the participants of the study described the content, the level, the learning activities and digital and non digital technologies used in a Unit proposed for their course. The analyses of the data obtained in interviews, unit plans and reflections that participants wrote after completing their modules and evaluating their proposals in the classrooms, were considered to identify the emergent categories.

In order to best represent the data and explore the research question, related categories were combined, considering the events of the interviews, classroom observations and teachers reflections after the teachers' development in technology integration. The major emergent categories were as follows: planning for instruction with technologies, challenges that technology integration brings to English teaching, benefits technology provides to language students, and role of technology in EFL teaching and learning.

Teachers' technology use was influenced by the beliefs they held on their role in the EFL classroom. The majority of teachers, considered themselves as mediators who care about content, language and technology and found it provides additional advantages to their students' communicative skills.

Although all teachers found great value in using technology in their teaching, they approached technology usage differently in planning and language instruction. While some of them started the planning for the implementation of the project by identifying instructional objectives, before considering the technological tools available to reach the objectives, some others started by considering the technology available for the lesson before selecting the objectives they pretended to achieve.

Classroom observations and interviews revealed that the challenge for most of the teachers was a lack of training or information on the kinds of tools and virtual resources they have to teach English. However, their fear of new technology applications tended to disappear, while gaining experience and knowledge; they found themselves more confident in their knowledge on how to use the available technology and learn the needed abilities such how to create quizzes by using apps, make video calls to interact with foreigners, upload some guides, create videos and select useful websites for EFL learners.

The major problems faced by these teachers were unreliable technology, when the equipment didn't work properly, lack of access to internet, camera or applications and difficulties to book computers lab for more than two hours. The above situations

made teachers describe unsuccessful experiences that required them to quickly change their instructional plans.

The general outcomes of this professional development program on technology integration for English teaching are summarized in some research projects carried out by the participants in the contexts they are working with.

1	Iván Dario Ricard	Enhancing oral interaction skills in undergraduate students through task based learning and technology
2	Karen Rocío Bautista Lida Serley Gómez	The use of blogs as a pedagogical strategy to improve descriptive paragraph writing
3	William Ariel Sánchez Dolly Nayive Morantes	Warcraft III Online Game, as interactive Alternative to Strengthen from the written strategic competence to the communicative competence in the English language
4	Elizabeth Rodríguez Otero Oscar Rodríguez Cuevas	Enhancing writing skills in seven graders at a public school through online workshops
5	Andrés Esteban Pardo Héctor Yesid Molina	ICT IN THE Professional Development of EFL teachers
6	Francisco Ruiz Castro	Introducing public school students to the Technical English
7	Zulma Liliana Mancera	English reading processes with a meaningful learning strategy using blended learning
8	Cristian Camilo Cárdenas	Implementación de un ambiente hipermedial para el apoyo e la gestión docente en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de la Corporación Universitaria UNITEC
9	Doris Andrea Montenegro	Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en docentes de inglés del nivel beginner del Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño para los procesos de enseñanza
10	Jorge Didier Palacios Mauro Javier Hernández	Using virtual resources to enhance speaking skills for business English
11	Yaneth Callejas Ramírez	The implementation of technological tools to develop fourth graders listening skills in a private EFL context
12	Juan Camilo Gutiérrez	Collaborative podcast and videocasts for English Language Proficiency Development in tenth graders.
13	Oscar Leonardo Acero	Fostering English oral production through blended learning at secondary school.

## Conclusions

The TPACK model used in this professional development experience provided the participants useful insights to select tools and content based learning activities that



match students learning needs and preferences in the development of communicative skills and made teachers aware of the lesson planning and technology integration.

Experience helped teachers develop knowledge and skills they require to deliver better language teaching and learning. Although any of them has been required to design or deliver online instruction, they are aware of the importance of a team work if they pretend to implement educational software and technology based learning environments.

Participants perceived confidence with ICT and usefulness of technology integration before and after their classrooms interventions teaching English as a foreign language. It means TPACK represents an ideal framework for them to consider in planning, development and evaluation of teachers' development programs.

Researchers and participants acknowledge similar benefits, when considering technology as a "savings" to EFL instruction because it represents savings of paper time and material; classroom observations confirmed that students enjoyed the use of technology when developing communicative skills; teachers valued teaching students how to use technology not only for language learning but also for different purposes. In each one of the projects teachers highlighted many advantages of integrating technology in EFL teaching: reaching different learning styles, providing visual and audio supports, motivating and engaging students in the EFL learning and developing technological literacy skills.

Main drawbacks were reported as the lack of experience integrating technology to EFL teaching, additional time to prepare technology based instruction, limited access to the computer lab, lack of support for technology use and lack of resources suited to EFL teaching in the schools. This is an important factor to consider in the Master program, because the teachers development must be included in every academic space, it means we need to include more focused work with technology to support in-service English teachers understanding of technology integration in the language teaching. The results of this study represent a point of departure for the educational institutions to strengthen their organizational management and to state teachers profile in terms of their professional knowledge.

TPACK model was useful to integrate technologies that support instructional and pedagogical objectives, to show that teachers should know how to effectively model the use of technologies to their students and to encourage reflection and evaluation on teachers' pedagogical, technological and content knowledge as the main domains required to enhance students learning experiences.

Finally, this experience is going to be part of the proposal for possible changes in the curriculum of the Master Program.

## **Bibliography**

- Cárdenas, M.; González, A; Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. Bogotá: Revista Folios.
- Covey, S. (2011). *The 3rd Alternative: Solving Life's Most Difficult Problems*. New York: Free Press.
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using and elaborated model of the TPACK framework to analyse and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60–69.
- De Rossi, M. and Trevisan, O. (2018). The Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: How TPCK is defined and implemented in initial teacher education. Università di Padova.
- Francis, A. (2010). Why do some preservice teachers trust digital technology and others don't? Conceptualizing the intersection of trust, technology, and education. Unpublished 3435227, Michigan State University, United States -- Michigan.
- Koehler, M., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. and Graham, C. (2014). *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*. New York: Springer Science & Business Media.
- Mishra, P. and Koehler, M. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Michigan State University.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson A. D., Koehler, M. J., Mishra, P. & Shin, T. (2009-10). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher. American Educational Research Association.
- Voogt, J., Fisser, P., Roblin, N. P., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

### **Using Padlet as a Writing Lab in the Classroom**

Ma. Antonieta Arellano Luévano

Leonor Rosales Arellano

Raquel Hernández Cantú

[lrosales@itesm.mx](mailto:lrosales@itesm.mx)

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

## **Abstract**

Computer Assisted Language Learning (CALL) and Mobile Assisted Language Learning have revolutionized how we teach English as Foreign Language. A great number of apps have been recently developed to help students improve their second language skills. Among these, we found that *Padlet*, a user-friendly digital educational resource, could help students improve their writing skills.

Students at Tec de Monterrey have an English graduation requirement of B2, according to the Common European Framework of Reference for Languages. In order to demonstrate this level of proficiency, students must take an international standardized test in which writing represents a great challenge for most students.

The main objective of this study is to explain how using *Padlet*, as a writing lab in the classroom, improved students' writing performance. According to Abdullah (2014), "*Padlet* is considered as a good tool for real-time collaboration in a virtual environment" (p.16). *Padlet* allows teachers to give immediate feedback from what students are posting in real time. According to Stagg (2010), providing verbal or written feedback to students during their writing process can be a great teaching tool.

This study is a qualitative and longitudinal research implemented in an upper-intermediate Business English course for undergraduate students with an A2-B1 level. These students have to reach a B2 level and demonstrate this level taking BULATS, an online language assessment, at the end of the semester.

The results of the BULATS Writing test of previous semesters were compared with those in last two semesters in which *Padlet* was implemented. Students' BULATS Writing scores have significantly improved. It can be concluded that the use of *Padlet* as a writing lab in the classroom is an effective tool to improve students' writing skills.

**Key words:** apps, writing lab, *Padlet*, skills, feedback.

## **Introduction**

Computer-Assisted Language Learning (CALL) and Mobile Assisted Language Learning have revolutionized how we teach English as Foreign Language. A great number of apps have been recently developed to help students improve their second language skills. According to Marshal(2016), when these apps are selected based on

students needs, these apps can be excellent aids in the students' learning process. An important number of apps have been developed to enhance the learning process, and many of them are used to teach and learn a second and foreign language. Among these apps, we found that *Padlet*, a user-friendly digital educational resource, could help students improve their writing skills. In the following article, we will describe how using *Padlet* in the classroom has improved significantly students' writing skills.

This research project was carried out in a private university in Mexico. Their students had to demonstrate a B2 level of competence in their productive skills (speaking and writing) as well as in reading and listening through a standardized proficiency test. This research was carried out using a qualitative methodology. A survey was applied to students, and students' results in the standardized test were considered to draw conclusions.

The results showed gradual and in some cases significant improvement in students' writing skills. In addition, students mentioned they appreciated the instant feedback from the teacher and the easy access to their revised texts.

## **Background**

Communicating effectively in English has become mandatory in Mexican universities. In order to demonstrate their English proficiency, undergraduate students must take standardized English proficiency tests such as TOEFL, IELTS or Cambridge Examinations. At Tecnológico de Monterrey, undergraduate students must prove an English proficiency level of B2, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), in their Business Communication course through the Business Language Test ( BULATS) which is a graduation requirement and the final exam of this course. BULATS is a three-section test that evaluates all communicative skills. One of these sections is writing, in which students must demonstrate their writing skills taking a 45-minute test. Students must write two different types of texts: a formal business email of 50-60 words, and they can choose between writing a business letter or a business report of 180-200 words.

The students who are placed in this Business Communication course have always found writing as one of the most challenging skills to develop. In this institution if students do not have a B2 level when they start their major, they must take one or two business communication courses, according to a placement test. These courses have been designed to help A2-B1 students attain the B2 level in the four language skills. Therefore, they must learn business content and related vocabulary because BULATS requires students to speak and write about business topics.

Another drawback our students must face is that they have had very little practice in writing throughout their EFL studies, let alone in writing in business contexts because most of them have never worked and are still studying their Bachelor's degree. It is also challenging for professors to prepare students for a B2 level in Business English because they must give feedback to many students in a very short period of time.

Furthermore, students must be prepared to take this section of BULATS even before the semester is over because it must be sent to certified evaluators.

Additionally, teaching this course in a traditional classroom methodology makes it even more complicated besides having to cover a great amount of material only in one semester. It is important to mention that these millennial students feel more interested in a class if they can use technology like smart phones, tablets, and laptops. Considering these two situations, we decided to include the use of technology, specifically the application called *Padlet* in the classroom in order to motivate students more to do the writing activities and for teachers to give immediate feedback to them as well.

## **Problem**

After several semesters of preparing students for a B2 in Business English, we observed in our students' performance in the BULATS exam that the Writing Section was one of the skills where they struggled the most to reach the desired level. Taking into account that our students have been learning English in a foreign country explains that they are not always in contact with the language. Therefore, they have not had many opportunities to practice writing as well as the other communicative skills whereas being in a country where English is the first language. Another reason why students perform lower in this section is because most of them have never worked. Consequently, they lack the vocabulary and experience necessary to respond to questions related to a business context cohesive and coherently. This has been one of the reasons why they must take one or two courses of Business English where they have to develop vocabulary and coherent and cohesive responses to questions related to the business world.

For years, faculty members of the English department developed traditional writing activities for students to do in the classroom and/ or for homework where they had to develop syntax, vocabulary usage and coherent responses based on the business world. In order to develop these writing skills, students needed plenty of practice and immediate feedback. Unfortunately, through these traditional writing activities, it was not always possible to give feedback on time for students to see where they were making their mistakes, and then give them more writing practices based on students' weak points.

Considering these three facts : EFL student profile, lack of knowledge and experience in the business world, and the lack of immediate feedback and sufficient writing practice, we decided to use apps in the classroom to help our students improve their writing skills and to provide them with the necessary practice and feedback. Among others, the app we finally found convenient to cover our students needs was *Padlet*. It did not come as a surprise to see, first of all, that students responded more enthusiastically to the writing activities with this application.

## **Theoretical framework**

Information Technology has changed the way we learn and teach nowadays. New apps have transformed how students acquire knowledge and develop their competences inside and outside the classroom. According to Marshall (2016), “engaging students, differentiating instruction, demonstrating understanding, and increasing productivity are just four potential benefits apps can provide to English language arts teachers and their students (p.66).

Teaching writing in the classroom is a challenge for the EFL teacher. The traditional way in which students are given a writing task, and they handwrite a text is old-fashioned and boring. Millennial students demand a more interactive and innovative approach to learn how to express their ideas in a foreign language. Grejda and Hannafin (1992) mentioned that the use of technological devices during the writing process helps students reduce their mistakes and improve the quality of their texts (In Abdullah, 2014). For this reason, it is important to find different approaches and resources to implement in the classroom.

In the last decades, different apps have been developed to facilitate the learning process. One of these apps is *Padlet*, which is an online whiteboard that allows teachers and students to share text, files, videos and audios. This app is designed for students’ interaction inside or outside the classroom . According to Abdullah (2014), “*Padlet* is considered as a good tool for real-time collaboration in a virtual environment” (p.16). Another important feature of using *Padlet* is that it can be used in any technological device, such as tablets or smart phones.

Providing immediate feedback to students while writing seems almost impossible since they are at their desk writing. With *Padlet*, teachers can give prompt feedback since they can see what students are posting in real time. According to Stagg (2010), providing verbal or written feedback to students during their writing process can be a great teaching tool. During the process, students not only have the opportunity to receive immediate feedback.

## **Methodology**

This study is a qualitative and longitudinal research implemented in an upper-intermediate Business English course for undergraduate students with an A2-B1 level. These students have to reach a B2 level and demonstrate this level by taking BULATS, an online language assessment, at the end of the semester. After the technological resource was implemented, a survey was given to students to find out their opinion of using this innovative approach to learn writing. In addition, students’ BULATS scores were compared to other scores obtained by students in different semesters in which this resource was not used.

## **Description of the implementation**

Using *Padlet* transformed the classroom into a writing lab. Students were asked to take their devices to the classroom in order to do their writing tasks. After teaching

sentence structure and the specific format of the text, students were given a writing task, and they were asked to brainstorm before writing.

*Padlet* was used as an interactive whiteboard which allowed students to write their texts synchronically in the classroom. While students were writing, the teacher could display students' responses on the projector and suggest some corrections of sentence structure, format, vocabulary, spelling, punctuation marks and coherence. During the session, students were asked not to write their names to avoid any kind of embarrassment for the mistake. Instead, they were asked to use their registration number.

Since some modifications were given during class, text correction was reduced significantly. In addition, correcting in *Padlet* was quite easy. After providing feedback, students would correct the text in *Padlet* or would copy the text in a Word document to turn in the revised version

## **Results**

After implementing this innovative approach to improve students writing skills, they were given a survey to find out their opinion of using *Padlet* in the classroom.

### **Survey results**

Students were asked if they considered that this digital resource was easy to use. 98.8 % of the students agreed that it was easy to use. Another question asked students if they had received feedback faster. 90 % agreed that teachers gave them feedback faster than in courses where *Padlet* was not used. A third question asked students if their teacher had given them feedback while they were writing, and 88% of the students mentioned they had been given feedback while doing their writing activities in the classroom. A fourth question asked them whether the teacher had used the mistakes done by their partners to explain certain grammar rules, and 92.8% students mentioned that the teacher explained the most common mistakes made by students in *Padlet*. The last question asked students if they considered they had improved their writing skills with *Padlet*. 91% of the students mentioned they had improved their writing skills after using this resource.

### **Longitudinal BULATS Scores**

The results of the BULATS Writing test of spring 2017 were compared with those of last two semesters in which *Padlet* was implemented: semester August-December 2017 and January-May 2018. Based on the outcomes of our longitudinal study, we can claim that Students' BULATS Writing scores have gradually increased and in some cases significantly improved using *Padlet* as one of our main tools when practicing writing. However, it is important to mention variables among the most relevant as the teacher giving the course, the students' entrance level, and the Cambridge evaluator; where the last two could not be controlled or analyzed because of the lack of data. Considering these variables, we decided to do a longitudinal

research by the teacher, which was the only variable that gave us enough data to draw conclusions.

The results were the following:

Antonieta Arellano	B1	B2	B2	B2	B2
<b>Semester</b>	<b># Ss.</b>	<b>Speaking</b>	<b>Writing</b>	<b>Basic</b>	<b>Integral</b>
Spring 2018	72	57%	53%	57%	56%
Fall 2017	71	71%	32%	66%	56%
Spring 2017	62	58%	44%	61%	65%

Leonor Rosales	B1	B2	B2	B2	B2
<b>Semester</b>	<b># of Ss.</b>	<b>Speaking</b>	<b>Writing</b>	<b>Basic</b>	<b>Integral</b>
Spring 2018	47	47%	83%	57%	68%
Fall 2017	46	52%	39%	52%	54%
Spring 2017	40	50%	45%	50%	55%

Raquel Hdz.	B1	B2	B2	B2	B2
<b>Semester</b>	<b># Ss.</b>	<b>Speaking</b>	<b>Writing</b>	<b>Basics</b>	<b>Integral</b>
Spring 2018	47	68%	53%	62%	53%
Fall 2017	47	64%	49%	70%	68%
Spring 2017	39	39%	38%	51%	46%



Although several variables such as the professor, the students' proficiency level and the evaluator are considered to influence students' BULATS scores, significant improvement in students' BULATS scores were observed.

## Conclusions

It can be concluded that the use of *Padlet* as a writing lab in the classroom is an effective tool to improve students' writing skills. Using *Padlet* during the writing task enables the teacher to provide feedback while students are writing. Students can learn from their mistakes and their classmates mistakes. In addition, teachers identify common mistakes students make in the sentence structure or in the format of the text to provide additional instruction.

This information obtained from this research study will offer meaningful information for future research studies regarding the implementation of *Padlet* to improve writing skills. *Padlet* offers other features such as uploading audio, files and videos that can be used to improve other communicative competences inside or outside the classroom.

## References

- Abdallu, F. (2014) The Effects of Using *Padlet* on Enhancing EFL Writing Performance. Dissertation Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Retrieved from: <http://www.awej.org/images/Theseanddissertation/FarahNasserAlgraini/farahalgrainifulthesis.pdf>
- Marshall, I (2016). Quality Teaching: Seven Apps That Will Change the Way You Teach in the English Language Arts Classroom. National Council of Teachers of English. Volume 23 Number 4. Retrieved from: <https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0234-may2016/VM0234Teaching.pdf>
- Stagg, S.(2010). Improving Students' Writing.What Works? Research into Practice. The Literacy and Numeracy Secretariat. Retrieved from:[http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ww\\_improving\\_student\\_writing](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ww_improving_student_writing).

## Helping Business English Students Learn Collocations

Olga Lucía Uribe Enciso

[olgaurib@uis.edu.co](mailto:olgaurib@uis.edu.co)

Escuela de Idiomas - Universidad Industrial de Santander  
Santander, Colombia

### Abstract

In my experience as a teacher I have seen how frustrated learners feel when they know about the L2 but they cannot use it confidently and fluently to get the message across. As lexis plays a crucial role in language learning since verbal communication emerges first as words, teaching it through collocations helps learners understand and express finer shades of meaning more successfully, build up their mental lexicon, and reduce the cognitive load of having to build up messages from scratch (Richards & Schmidt, 2000). Collocations as defined by the OCDSE are the "ways words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing"(2002, p.vii). **Objectives:** To improve learners' language awareness and use through teaching collocations since they show how words and grammar patterns combine in discourse to make communication more effective (Lewis, 2000); and, to encourage teachers to improve their collocational knowledge and teach collocations explicitly in the ELT classroom. **Methodology:** Three different problematic situations were presented: First, lack of L2 exposure in EFL contexts and teachers' not teaching collocations explicitly; second, L1 negative transfer in L2 learners, and third, ignorance of L2 collocations. The suggested solutions were: Increase L2 exposure through authentic input available in both printed and online versions and teachers' being more committed to improving their collocational knowledge and include collocations in their ELT classes. Using translation meaningfully and, raising awareness of collocations so that learners can notice them and therefore, learn them. **Results:** The suggested solutions worked effectively as teachers were eager to learn and teach collocations and learners improved their language awareness and use through the activities carried out.

**Key words:** lexis, collocations, L2 collocation awareness, explicit teaching, collocational knowledge, collocational competence

## **Why collocations?**

In my experience as a teacher I know how frustrated BE learners feel when they know about the second language (L2) but they cannot use it confidently because they do not know the exact forms to express specific business procedures or items (e.g. estimate costs, sales forecast) so that they sound unnatural. Through some readings about the Lexical Approach, I have learnt that teaching collocations helps learners learn the individual significations of their frequently and naturally co-occurring words (Lewis, 2000), their grammar patterns, and the accurate meaning the words together convey. Thus, collocations allow speakers to express themselves precisely instead of sounding wordy which makes communication more effective, especially in business interactions where exact lexical expressions are needed.

## **About collocations**

Today it has been widely acknowledged that native speaker's language is formulaic to a great extent (McCarthy, 1990). Thus, formulaic language – constructions stored and retrieved as a single functional unit so that can be used without having to be built up from scratch (Richards & Schmidt, 2000)- e.g. 'a red herring', 'alive and kicking', or 'the good old days' are an essential component of native speakers' communicative competence since it triggers their mental lexicons development. Therefore, the different forms of formulaic speech whether gambits or discourse markers (expressions that show the function of the speaker's next turn in a conversation, e.g. 'in my opinion'), idioms (expressions whose meaning cannot be deduced literally from their constituent words but is socially and culturally bounded, e.g. 'as cool as a cucumber'), or collocations -defined by the OCDSE as the "way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing" (2002, p.vii), e.g. 'behind schedule'-, etc. should be included into English Language Teaching (ELT) syllabi, classroom practices and independent learning activities in order to help L2 learners expand their mental lexicon and therefore improve their L2 proficiency.

Lewis (2002) and Nation (2001) state that collocations are words that have a certain degree of semantic unpredictability and tend to occur together on conventional and statistical grounds rather than on random ones. Consequently, they are somehow arbitrary so that they must be taught and learnt as single expressions (formed by more than one word) that convey a definite meaning. This integrative nature of collocations "provide learners with a powerful organizing principle for language" (Lewis, 1997, p.26) since they blur the traditional division between grammar and vocabulary and therefore facilitate learners' storage and retrieval of information required to understand and produce language spontaneously

and successfully. Therefore, form, meaning and use of language items are not learnt in an additive but in an integrative way in highly functional communicative chunks – also called “formulaic language, multi-word units, ready-mades, prefabricated language and holophrases”. (Thornbury, 2006, p.85)

Lewis (2000) affirms that learning collocations stimulates the development of procedural knowledge (to know how to do something) which enables speakers to understand and use language forms fluently, accurately and appropriately. Also, learning in chunks promotes acquisition more easily than learning in discrete items. In this sense, collocations enhance effective retrieval and automaticity in natural communication (Jiang, 2000). Besides, as speakers do not have to pay attention to grammar and separated meanings or words when using collocations since ‘the idiom principle’ operates (Renouf & Sinclair, 1991) -as they have to do when using ‘the open choice principle’ (ibid) where they retrieve isolated words in a linear way and organise them systematically according to grammar rules- errors of first language (L1) negative transfer and of grammar are less likely to occur. In addition, they can focus more on content, which facilitates the realisation of communicative intentions.

This pragmatic value of collocations is supported by two defenders of the Lexical Approach: Wilkins who states that “without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed” (1972, p.111), and Lewis (1998, 2000) who claims that language consists of grammaticalised lexis instead of lexicalised grammar –language is not merely grammar frameworks filled with vocabulary but the integration of both into meaningful units-, which place lexis at the core of effective communication. This approach argues that acquisition is promoted by having learners notice the nature of chunks -their similarities, differences, and combinations that are blocked by native usage- which become ready-made language for immediate comprehension and production as well as raw material for subsequent grammar analysis.

Thus, collocations, by reflecting the ‘economy principle in language’ (achieve the most by using the least), help learners avoid producing longer expressions requiring more grammatical processing rather than using precise lexical expressions with little grammar. For example, a learner can say ‘he was dead drunk’ instead of ‘he drank too much so that he could hardly stand up’. Besides, collocations give L2 learners confidence in using what they already know spontaneously and encourage them to explore new language when trying to say something they are not very familiar with.

### **Types of collocations**

As for collocations structure, Lewis (2000) classifies them into:

- Grammatical or syntactic collocations: include a content word (noun, adjective, verb) and a preposition, a 'that-clause', or a 'to+infinitive' construction, e.g. 'concerned about/for/that-', 'agree on/about/whether/that-', 'on purpose'.
- Lexical or semantic collocations: include content words (nouns, adjectives, verbs and adverbs), e.g. 'announce a plan', 'tight deadline'.

Besides, Hill (2000) classifies collocations according to their degree of substitutability into:

- Unique/fixed collocations: none of their components can be replaced, e.g. 'foot the bill'.
- Strong collocations: one of their components collocates with very limited words and fully convey their meaning when accompanied by their collocates, e.g. 'forecast sales'.
- Medium strength collocations: one of their components is limited in combination while the other is not, e.g. 'hold a meeting'.
- Weak collocations: their constituents combine freely with a number of words and can be easily predicted by learners, e.g. 'send a letter'.

### **Some problems and suggested solutions**

#### 1. EFL contexts and non-native English teachers

McCarthy (1990) explains that collocational knowledge is part of native intuition and competence; it means that it takes years of exposure to natural L2 to develop sensitiveness to common word partnerships, which is what EFL contexts lack. Besides, non-native teachers who have never been in L2 environments are neither aware of collocations nor conscious of their importance in understanding and producing authentic language since they can communicate successfully with other non-native speakers, especially those who share their L1. Therefore, they teach vocabulary as the slot fillers of grammar frameworks (e.g. teaching words as isolated units), ignoring that knowing a word entails knowledge of its semantic value, its syntactic behaviours as well as its network of associations (Richards, 1976). Also, they lack the collocational knowledge to realise learners' mistakes in collocations so that they do not provide the adequate feedback and/or prefer not to tackle them.

For example, in my experience as a L2 learner and teacher in an EFL setting, I become interested in learning and teaching collocations when I started teaching Business English. Only until that point did I realise how important collocations are.

Unfortunately, before that I used to treat collocations as 'information' students and I would learn incidentally but not as a competence learners had to develop, which now I regret. Also, from observation of my colleagues' lessons, I have learnt that most of the time they are satisfied with teaching a few collocations provided in the books as part of vocabulary knowledge and not as lexical competence.

### Suggested solution #1

First, it is necessary that both GE and BE teachers increase their exposure to authentic texts like newspapers, brochures, tv programs, movies, etc which are now more accessible (e.g. libraries, internet, language institutes, radio, tv), and invite their learners to do the same since it increases the probability of encountering collocations. Second, teachers have to update themselves by reading about ELT, especially bibliography related to the Lexical Approach and how to deal effectively with chunks in their lessons and how to help students become autonomous learners. Also, teachers have to train themselves in collocations and prepare in detail the material for lessons to anticipate problems with collocations and provide adequate feedback.

For example, English-Collocations-In-Use-Advanced provides exercises and strategies to cope with collocations, which are useful for both teachers and advanced learners since it is a self-study and reference book. For BE teachers, unit-15 deals with collocations about Business-reports by:

- getting users to notice collocations contextualised in texts (A),
- reading comprehension checking (15.1),
- showing blocked collocations (B),
- warning errors (B), filling in the gaps with the right collocates (15.2),
- correcting the wrong collocation (15.3),
- raising awareness of when those collocations should be used (15.4), and
- suggesting materials for further development.

Also, these activities can fit an Authentic-Restricted-Clarification (Scrivener, 1996) lesson where:

- a short discussion about business news and the way they are written (by using realia) is useful for the Authentic-stage;
- activities (A), (15.1), (15.2), and (15.3) serve the Restricted-stage, and
- activities (B) and (15.4) fit the Clarification-stage;
- homework: Ls read an extract of a company report and write down the collocations they find interesting and useful. In the next lesson, learners (Ls) socialise their findings.

## 2. L1 negative transfer

Resorting to L1 is a strategy that L2 learners commonly implement to compensate for lack of L2 knowledge (Oxford 1990); it shows the effort learners make to better understand or use the L2. However, it is problematic when the two languages have different patterns to convey the same meaning because the transfer is negative and results in mistaken L2 comprehension or production. For instance, my Spanish BE learners of English say '*frequent* costumer' or '*arrive* to a conclusion', instead of '*regular* constumer' and '*reach/draw/come* to a conclusion' since the Spanish form is '*cliente frecuente*' and '*llegar a una conclusión*', respectively; German learners say '*meet* a decision' for 'make a decision' as the German form is '*eine Entscheidung treffen*'. Russian learners say '*read* a lecture' for 'give a lecture' because of the Russian form '*citato lekciju*' (Warner, Boneth, & Giereth, 2006), and Japanese learners say 'a *heavy* illness' for 'a serious illness' since the Japanese form is '*omoi byouki*' (Kasuya, 2008).

### Suggested solution #2

Translation into and out of L1 is an effective way of checking concepts, saving time in difficult explanations, and warning learners of false cognates (Gairns & Redman, 1986). Also, it is useful to compare how certain meanings are conveyed in both L1 and L2 where collocations play an important role. However, it is essential that collocations be translated as chunks so that learners can understand that what is considered a natural collocation in one language may seem awkward in another.

In Vocabulary-activity-4.10, the game 'Translation-Reversi' encourages learners to translate into and out of L1 so that it is useful for BE monolingual classes (pre-intermediate to advanced levels). It can be used in a Test-Teach-Test lesson:

#### 1. Test-stage:

Ls work in pairs to talk about what they have to do when having financial problems in a factory.

#### 2. Teach-stage:

Ls brainstorm the activities a factory should do to deal with the financial problem. T elicits ideas by writing head words on the board (e.g. planning, costs, productivity, sales) and making questions leading learners to mention things related to the collocations.

T writes learners' ideas using the right collocations, drills on their pronunciation, and triggers the L1 equivalents.

'Translation reverse' comes here as a controlled practice which aids storage since it helps Ls become familiar with the target collocations and prevent negative

transfer (e.g. 'fulfil/reach a deadline' for the Spanish form 'cumplir una fecha límite').

3. Writing exercise: Ls work in pairs and write the recommendation section of a report made by an external consultant to help a factory to overcome financial problems caused by a large workforce.

### 3. Ignorance of L2 collocations

Learners of English, product of traditional teaching methods where awareness of chunks is not raised, are used to operating at 'the open choice principle', which "does not provide for substantial enough restraints on consecutive choices". (Renouf & Sinclair, 1991, p.110), and the arbitrary nature of collocations does not allow learners to know that they should not say in Business English: '*assign* a budget' but 'allocate a budget', '*hand in* a report', but 'submit/give someone a report', '*prepare* a meeting' but 'organise/arrange a meeting', '*organise* a schedule' but 'prepare/arrange/design/plan a schedule', '*establish* a deadline' but 'set a deadline'. They are mistakes any learner of English can make regardless of their L1 since the collocate verbs have similar referential meanings. This affects learners' production since they do not know which choice collocates appropriately, to the detriment of natural-sounding English. In addition, learners can fail at selecting the right collocation in a test.

#### Suggested solution #3

To aid acquisition the students must be encouraged to learn the L2 by operating at the 'idiom principle': by storing and retrieving chunks. Such ready-mades cannot become intake unless they are noticed (Lewis, 2000) so that learners have to become conscious of how chunks work and the meaning they express in order to learn them. Fortunately, most current books provide activities to raise awareness of collocations. For example, New-Market-Leader-Preintermediate-page-71 presents some activities aimed at noticing how language items (commonly used in business) combine. However, I will use the activities differently.

1. Set the context by asking Ls what activities a managing director has to do when planning a new sales office.
2. Listening activity: Ls fill in the gaps with a verb that goes with the noun after the gap. In the original activity learners have to provide the noun. I changed it because it is the collocate verbs that are problematic. Ls check by listening, and work on meaning.
3. Activity A-B in the book where Ls have to combine verb and nouns to make collocations. However, I prefer to give them a collocational grid to fill out. Items in A and B are combined.



4. Ls work on some practice exercises where they have to cross out the wrong collocate. Thus, they are introduced to some blocked collocations.
5. Following Lewis (1993) who states that 'lexical phrase drills' help the students to learn the collocations as unanalysed wholes, a game is suitable.
6. Ls write a top ten list prioritising the tasks a managing director has to do.
7. Homework: Ls find out two ways of recording collocations they think are useful. The techniques are socialised in the following lesson. The teacher also suggests some.

## **Conclusion**

Through the readings about collocations and the implementation of some activities aimed at getting my learners to raise awareness of their importance and usefulness, I come to the following conclusions:

- Teaching collocations brings some pedagogical and cognitive benefits: first, learners find it easier to organise language around chunks that allow them to express definite business English procedures and items without struggling with grammar and vocabulary separately. Second, collocations help develop fluency, accuracy and precision (which is fundamental in Business English), and natural-sounding L2. Third, they aid acquisition since it is easier to store and retrieve a ready-made expression to convey a definite meaning than scan one's brain for various words and then put them together to express the same meaning (Richards, 1976).
- Teaching collocations helps learners expand their vocabulary: when they learn a certain word, they learn also its collocates. Besides, when learning and using collocations, learners improve their discourse skills.
- Teaching collocations explicitly encourages learners to notice how native English speakers use word combinations and therefore, helps them develop their collocational competence (Zarei, 2015; Assaei & Rezvani, 2015).
- There are a lot of pedagogical resources to teach collocations and many English course books nowadays include them in their vocabulary sections. Therefore, collocations should be included in the ELT classrooms regularly.

## **Bibliography**

Asaei, R. & Rezvani, E. (2015). The Effect of Explicit vs. Implicit Instruction on Iranian EFL Learners' Use of Collocations in L2 Writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* Volume 2, Issue 3, 2015, (p.1-22)

Cotton, D., Falvey, D. and Kent, S. (2002). *New Market Leader Pre-intermediate Business English Coursebook*. England: Pearson-Longman

Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press

Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success, in M. Lewis, (ed) *Teaching Collocations: Further development in the lexical approach* (p. 47-69). Oxford: Oxford University Press.

Jian, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics* 21-1- p.64-65

Kasuya, M. (2008). *Teaching Collocation in Japanese Classrooms*. University of Birmighan  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B1FF91E5AA544B79247875ED80F67E6F?doi=10.1.1.138.8395&rep=rep1&type=pdf>.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications

Lewis, M. (ed) (2000). *Teaching Collocation*. England: Language Teaching Publications

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press

Morgan, J. & Rinvoluceri, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press

O'Dell, F. & McCarthy, M. (2008). *English Collocations in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford Dictionary of collocations for students of English. (2002) Oxford: Oxford University Press

Renouf, A. & Sinclair, J. (1991). Collocational Frameworks in English, in K. Aijmer, and B. Altenberg,(eds.) *English Corpus Linguistics* (p.128-43). London: Longman

Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London & New York: Longman

Scrivener, J. (1996). "ARC: a descriptive model for classroom work on language". In: Willis, J. and Willis, D. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching* (p. 79-92). Oxford: Macmillan Education.

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan

Warner, L., Bohnet, B., & Giereth, M. (2006). Making sense of collocations. *Computer Speech and Language*, 20, 4. P. 609

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold

Zarei, A. (2015). The Effects of Explicit and Implicit Instructional Techniques on Iranian EFL Learners' Comprehension and Production of Lexical Collocations. *Academie Royale des Sciences d Outre-mer Bulletin des Seances*, Vol. 4 No. 2 May 2015 (p.122-131)

## Reflection as a Tool to Enhance Student Teachers' praxis in the Practicum Stage

Sergio Andres Rodriguez Ruedas

[seanrol@hotmail.com](mailto:seanrol@hotmail.com)

University of Pamplona

Paplona, Colombia

### Abstract

This paper explores the importance of reflection and reflecting teaching in one of the stages of the practicum process at the foreign language program of a public university. The reflective practice can be a beneficial process in teacher professional development since it allows student teachers to evolve in the complexity and multidimensional process of learning to teach a foreign language (FL). The aim of the study was twofold: One, to examine the impact of reflection on student teachers' praxis and two, to analyze how reflection help student teachers' be aware of the teacher's role in a classroom. The research instruments adopted in this qualitative exploratory case study are: a questionnaire, participants self-reflecting documents and a semi-structured interview. The data were analyzed with the help of the MAXQDA software and by following the steps for content analysis proposed by Taylor-Powel and Renner (2003). The findings indicate that student teachers are interested in ameliorating their praxis after reflecting upon what they have done in the courses. They also pointed out the need to master certain affective and professional skills related to classroom management, nervousness, modulation of the voice and being more prepared to teach certain aspects of the language such as pronunciation and grammar. The findings also show that reflection had a positive effect on the participants since it allowed them to be sure that they want to be teachers and to be aware of the implications of teaching a foreign language.

**Key words:** reflection, reflection-in-action, reflection-on-action, student teachers, teacher assistant practicum stage

### Introduction

The initial phases of practicum stages are always a challenge for student teachers who undertake studies in education. At a public university the teacher assistant practicum stage is the opportunity for student teachers not only to face the real life educational settings but also to learn how to teach a foreign language (FL). Learning how to teach and teaching a FL are always a complex and multidimensional process full of uncertainties in which student teachers face a series of unexpected

events that arise at any time in any educational setting. Consequently, they are required to address them from a methodological and pedagogical point of view. In doing so they undertake a reflecting process (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013; Conway, 2001).

The teacher assistant stage provides the student teacher with an immersing FL educational setting where they accompany a FL teacher in her/his classes. Additionally, they accomplish certain activities such as observing the courses, clarifying students' doubts, correcting quizzes and more importantly they conduct classes centered on lessons or small thematic units. Henceforth, student teachers undertake a reflecting process upon their experiences in teaching where they can learn complex skills such as examining their teaching, approaches and behaviors in the educational setting, gaining knowledge from themselves and improving their praxis (Odabaşı-Çimer & Çimer, 2012; Şanal Erginel, 2006). Thereupon, the purpose of this research is to examine the impact of reflection on student teachers' praxis and to analyze how reflection help student teachers' be aware of the teacher's role in a classroom. For this purpose, first the concept of reflection is addressed and then, the methodology of the research is explained, subsequently the findings are presented.

## **Reflection**

Different studies have addressed reflection as a relevant research topic in education (Conway, 2001; Çimer, 2007; Çimer, Çimer, & Vekli, 2013; Day, 2001; Dinkelman, 2000; Freese, 2006; Griffiths, 2000; Odabasi Çimer, & Çimer, 2012; Şanal Erginel, 2006) specially with an emphasis on student teachers reflecting on their practice in educational setting. According to Dewey (1933) "active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (p. 9). In this sense when a student teacher faces unexpected situations he undertakes an active reflecting process where he takes into consideration his insights from the experience to draw conclusions that will help him take a decision to modify, continue or excel a particular situation.

According to Dewey (1933) reflection "implies that something is believed in (or disbelieved in), not on its own direct account, but through something else which stands as witness, evidence, proof, voucher, warrant; that is, as *ground of belief*" (p. 3). He continues to explain that reflection implies a series of consequences that a person looks back and organizes in a way that they allow him to conclude the final outcome.

The term reflection is also divided into reflection-in-action and reflection-on-action (Schön, 1987). Reflection-in-action is a conscious process that happens while a person is performing an activity so this reflection occurs in the middle of an action. It can be summarized as thinking while doing or as an in-the-moment reflection. On the contrary, reflection-on-action implies a cognitive process that does not take place in the moment but after the action has taken place so, this reflection is about thinking about an action outside its setting or context and it is an intentional process that a person undertakes. One of the particularities of the reflection-on-action is that it can allow a collaborative thinking about a past event since the person can reflect upon it with somebody else and get his insight into the analysis (Schön, 1987).

### **Reflective student teacher**

Odabasi Çimer, & Çimer (2012) argue that reflecting permits the student teacher get a better insight of what happens in the educational setting since through reflection they can improve their praxis, the learning environment and quality of education. Reflection is, thus, an attitude and a cognitive process desirable and that needs to be foster among student teachers. In today's education student teachers need to have the training and the opportunities to recall their learning how to teach and their teaching experiences so they can learn from them. Conway (2001) explains that being a reflective student teacher is about "looking back" in order to see and understand the teaching experiences and the relationship with the students and the classroom. This process can help them to reconstruct, reframe the teaching and learning process of the FL since it implies gathering and evaluating the information or passed experiences to provide a solution, a conclusion or an improvement in the educational setting. According to Odabasi Çimer, & Çimer (2012) when a teacher brings his insights into the reflecting process they become a source of knowledge so they can interrogate themselves about what they have done in the classroom and thus, undertake a decision making process about their practices. That allows them to draw conclusions and eventually improve their FL teaching because they learn from their practice and beliefs.

### **Method**

This qualitative research followed a case study since it allows the researcher to explore a case over a period of time, in which there is an in-depth data collection that come from various qualitative instruments (Creswell, 2008). The Data reported in this case study were collected over a period of one semester. In which participants undertake a practicum stage called "teacher assistant". The data were derived from various instruments that include a questionnaire, participants self-reflecting documents and a semi-structured interview. These instruments allowed the

researcher to collect qualitative data on participants' experiences, reflections and perspectives towards learning how to teach and teaching a foreign language.

### **Context and Participants**

In order to conduct this case study research 12 participants were chosen randomly from the population. Their age goes from 20 to 23 years old, and 7 of them are females and 5 are males and they have zero experiences in real life educational settings.

The research setting where this case study took place is a public university in Norte de Santander where participants undertake the studies to get a bachelor's degree in foreign languages English and French. Consequently, the applied linguistics course was chosen to conduct the study. Normally, students from this course undertake one of the first real life experiences in teaching a foreign language since the curriculum is linked to a practicum stage called teacher assistant in which they have to accomplish some activities such helping the teacher with the grading and most importantly teaching certain topics of the foreign language to a group from first, second or third semester. Nevertheless, it is important to mention that according to Çimer, Çimer, & Vekli's (2013) words the quality and success of the reflective practice "is dependent on not only the skills of the reflective practitioner but also the quality of support provided by the learning environment" (p. 5), because if the student teacher has not been given reflecting opportunities and tools, his reflections will be based on his mere intuitions and not interpretative.

### **Data collection instruments**

The data collected in this qualitative exploratory case study come from various research instruments such as a questionnaire, participants self-reflecting documents and a semi-structured interview. The questionnaire is a relevant instrument since it can be conducted through mail, addresses topics related to the participants and it can provide generalizations of a large population (Creswell, 2008). It consisted of a series of open-ended questions based on participants' perceptions, experiences and reflections upon the first experiences as student teachers in a real educational setting. The second instrument to collect data is participants self-reflecting documents. These documents represent an important type of data since participants expressed in a written form their experiences and thoughts about the teacher assistant stage and the reflections made and they were collected one week after each participants' teaching experience in the classroom. The semi structured interview was used as a follow-up instrument after the questionnaire to further investigate participants' responses and it was conducted once. This instrument

allowed the researcher to get “the story behind participants’ experiences” (McNamara, 1999).

### **Data analysis**

The data collected were grouped, codified and categorized according to certain aspects such as utility, perceptions, preparedness and challenges towards learning how to teach and teaching. During the data analysis process, the MAXQDA software was used to organize, reduce and codify the data. Taylor-Powel and Renner (2003) propose a series of steps to conduct a content analysis in which the researcher reads and familiarizes with the data to identify emerging categories or themes. In this process raw data is reduced and transformed into standardized form.

### **Findings**

Although this was the first time teacher students had the opportunity to interact in a real life educational setting and although it was the first time they undertook a reflecting process, findings indicate that reflection was a moment in which they looked back into the past experiences to improve their FL teaching and learning how to teach.

### **Reflection as a means to improve**

The findings indicate that student teachers are interested in ameliorating their praxis after reflecting upon what they have done in the courses. This is the case in this participant’s voice “créer une ambiance d'interaction très agréable au moment de donner une classe car c'est cela ce qui guidera la réussite éducative ainsi que permettra de consolider le rôle de l'enseignant”. In this sense, reflection on past events facilitated their development as critically reflective student teachers. Participants expressed that through reflection they came to the conclusion that teaching a FL is not just about knowing how the grammar or structure of the language works but a set of procedures that includes techniques, methodology, interaction, language, motivation, among others. As one of the participants stated about teaching “s’agit de : communiquer, échanger, expliquer, participer, répéter la consigne, redire ou faire redire la règle, la faire respecter, inciter à participer, solliciter, mobiliser, entraîner, relancer, encourager, valoriser, etc. Maintenant, il faut mettre en relief le fait que cette expérience m'a renforcée dans mon désir d'enseigner et de m'occuper de l'enseignement”. This statement expresses a change in a belief towards teaching a FL since participants often saw teaching a foreign language as transferring or constructing knowledge of the language in the classroom.



The findings also pointed out the need to master certain affective and professional skills related to classroom management, nervousness, modulation of the voice and being more prepared to teach certain aspects of the language such as pronunciation and grammar. The following excerpt from a participant reflects that there is a need towards ameliorating certain affective skills “ des nerfs et de l'anxiété au moment de donner la classe puisque l'enseignement n'est pas facile”.

The findings also show that reflection done during the teacher assistant stage had a positive effect on the participants since it allowed them to be sure that they want to be teachers and to be aware of the implications of teaching a foreign language. Participants expressed that learning how to teach and teaching a FL are a complex process and that until this point they were not sure that they wanted to be FL teachers. By undertaking the first experiences in FL teaching and reflecting upon them they came to the conclusion that they are interested in teaching a FL and have the vocation to be a FL teacher. Accordingly, a participant wrote this “cela m'a permis de constater mon intérêt et vocation pour enseigner”.

## **Discussion**

What is interesting in conducting reflection in early practicum stages is that student teacher are storing a set of exemplar in their memories (Schön, 1987). It is no doubt that student teachers face difficulties while teaching a FL, by reflecting upon them they build exemplars that will help them in future troubling situations. Exemplars are situations that student teachers have dealt with in the past and that can be transposed when a troubling situation arises.

As seen in the findings there is a desire to improve various aspects of the FL teaching process, reflection is, then, perceived as a need in professional development and the process of helping students become reflective teachers who will face unexpected situations in educational settings. Additionally, the findings are mostly related to reflection-on-action (Schön, 1987) which is somehow the type of reflection that is more likely to happen since it is the first time student teachers had the opportunity to teach. Reflection-in-action was also perceived in participants' responses as an impotence when they put measurements into action to tackle a disruptive event and they did not work or the disruptive event continued to happen.

Moreover, reflecting in the teacher assistant practicum stage is understood as means to generate professional knowledge and learning from past events or experiences that can help teachers be better in the immediate future and can be brought back into future rising troubling events in further practicum stages.

## References

- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). Reflection-in-action: in defense of thoughtful thinking. *Curriculum Inquiry* 31. 2: 217-227.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporarily truncated to a temporarily distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17:89-106.
- Creswell J. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Çimer, A. (2007). Effective Teaching in Science: A Review of Literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4, 1: 20-44, Available at <http://www.tused.org/internet/tused/default13.asp>
- Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?. *International J. Educational Research*, 1(4), 2306-7063
- Day, C. (2001). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. The Course named "Understanding and Developing Reflective Practice" readings. School of Education, University of Nottingham, Nottingham.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, D.C. Heath and Company.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development if critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16: 195-222.
- Freese, A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry, *Teaching and Teacher Education* 22:100–119.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research* 33: 539 - 555.
- McNamara, C. (1999). *General Guidelines for Conducting Interviews*, Minnesota. (Pag 132-198).
- Odabasi Çimer, S. & Çimer, A. (2012). Issues around Incorporating Reflection in Teacher Education in Turkey, *Türk Fen Eğitim Dergisi* 9 (1): 17-30
- Şanal Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education, Unpublished, A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers

# **Back To Our Roots: A Qualitative Report on How the Integration of Local Culture Context in the Classroom Can Enhance Children's Communicative Competences in English as a Foreign Language**

Leidy Yohana Panameño Rivas

[lypanamenr@eafit.edu.co](mailto:lypanamenr@eafit.edu.co)

Faculty Of Education

Modern Languages Programme

University Of Quindio

Armenia, Colombia

## **Abstract**

Researchers and scholars have agreed that the process of learning a language can be a complex task. While there are people who seem to have a special gift to learn languages, there are others who find lots of barriers for accomplishing this goal. This last case is especially true in the Colombian education. Despite all the efforts made by its Educational Ministry to implement programs of bilingualism to foster the learning of English as a foreign language, the statistics show that more than the 90 percent of Colombian students are far from reaching the established goals. This action research study recovers a detailed analysis of some learning methodologies, perceptions of students and teachers and describes the way in which the integration of the local culture context in the classroom can enhance children's communicative competences in English as a foreign language.

**Key Words:** Communicative Competence, Regional Culture, English as foreign language, Content-based-instruction, Cultural Identity.

## **Introduction**

Learning a foreign language has become completely essential in the current world where every day it is highly required new techniques that transcend the social, political, and cultural frontiers and help consolidate a society where everybody has equal access to knowledge, technology and services. As a response to this need, the national government introduced at the end of 2005 the National Program of Bilingualism aimed to strengthen the development of competences in English as a foreign language. There was even an inclusion of the Common European Framework for defining the standards, the set of levels and goals that students of the language are supposed to accomplish. However, after nearly a decade of the implementation of this educative policy, the results regarding the learning of the English language seem to remain the same. There has not been a significant

change. As a matter of fact, the indicators according to the English Proficiency Index report that Colombia occupies one of the lowest places regarding the effective usage of English as a foreign language.

In this specific context the project of enhancing communicative competences arises throughout the integration of the regional culture with the specific purpose of providing students and teachers new tools and strategies so that they can have access to knowledge, increase their level of competence in English as a foreign language meanwhile they reinforce their cultural knowledge and their cultural identity.

### **Communicative Competence**

When talking about Communicative competence, it is central to talk about Avram Noam Chomsky's ideas, a very influential American linguist, philosopher, activist and known as the "*father of modern linguistics*" (Fox, Margalit, 1998). In his book '*Aspects of the Theory of Syntax*' (1965), Chomsky depicted a classic distinction between competence which is '*the monolingual speaker-listener's knowledge of language*' and the performance known as '*the actual use of language in real situations*'. However, according to Cazden (1996), it was Dell Hymes, an American linguist, sociologist and anthropologist who first coined the term '*Communicative Competence*' and defined it in a full, clear and explicit way. In effect, to Hymes (1972), a language user needs to use the language not only based on a linguistic competence but also based on a communicative competence. This means that a speaker of a language cannot be limited to using the language *correctly* but *appropriately*. It does not suggest that the grammatical rules are not important but, it just indicates that there has to be a balance, and an integration of 'attitudes, values, and motivations concerning language but, also an interrelation of language with the other code of communicative conduct.

### **Cultural Identity**

The concept of cultural and regional identity was defined by Deng (1995) as the 'way individuals and groups define themselves on the basis of culture, language, religion, customs', etc. In short, the cultural identity is related to the aspects of the culture with which people may feel entirely identified.

### **Content Based Instruction**

Content based instruction has been defined as an approach which emerged especially with the objective of encouraging students to develop their competence in a second or foreign language while getting familiarized with a specific subject matter.

The integration of the target language and some meaningful content in the classroom has shown to be an effective tool when teaching and learning a second or foreign language. According to Finkbeiner & Fehling (2002: 9) the content-based instruction first appearance in the language teaching settings in America and Europe dates back to 1960. Since that time, this approach has had a wide acceptance and has become very popular; this is why other countries have started to implement it and to offer equivalent programs (Wildhage & Otten 2003: 19).

## **Literature Review**

Researchers, pedagogues, linguists and teachers have come to a common point, that culture and language cannot be separated. That is why there has been an increasing interest in investigating the use of culture in a foreign language classroom. Malinowski (1923) and Sapir (1921) were just some of whom stated that language did not exist apart from culture. Samovar, Porter, and Jain (1981) also highlighted that Culture and communication were inseparable because culture was not only concerned with who talked to whom, about what, but also the way in which the communication proceeded.

It is difficult to give one single definition of culture. However, according to Taylor (cited in Croft, 1980), he states that culture is that “complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, custom, and other habits acquired by man as a member of society” (p. 531). The National Standards in Foreign Language Education Project, states that “Students cannot be proficient in the target language until they are aware of cultural contexts”. In the same way, Foley & Thompson, (2003) state that Culture is a fundamental part of language learning, and learning language is basically a process oriented to be developed in a social context and it is linked with the wider cultural situations. (, p.62).

Regarding Culture in the context of Language Teaching, Politzer (as cited in Brooks, 1960) points out: ‘we must be interested in the study of culture not because we necessarily want to teach the culture of the other country’, but because we have to teach it. ‘If the language is taught without the local context in which it is likely to operate, the teaching may prove to be quite boring, irrelevant and un-contextual which may not yield any results’. This is why, for this exploratory study carried out in Arabia Saudita, some good cultural aspects of the target language were implemented in the curriculum of the ESL student, and they were integrated with some other local aspects so that the target learners could feel, touch and smell the contents taught to them.

## **Context and Population**

The sample population for this project was students from fifth grade of a state school in Armenia, who were among 10 and 11 years old. The reason for this choice was based on the General Law of education which states in one of its specific objectives that the basic comprehension of the physical, social and cultural area in the local, national and international level is for primary education. These students had a deep understanding of the cultural context which surrounds them and according to Jean Piaget's (1954) theory of cognitive development, at these ages they go through the concrete operational stage. Therefore, students become less egocentric, they get better at conservation tasks and they interact in a more open way with the people who surround them. This was why fifth graders made a good option to be part of the sample population for this project.

## **General Research Questions**

➤ How does the use of regional culture as teaching context help students from 5<sup>th</sup> grade to develop communicative competences in English as a foreign language?

## **Specific Research Question**

➤ Which kinds of activities, using the regional culture, are more effective in order to help students from 5<sup>th</sup> grade develop their communicative competences in English as a foreign language?

## **General Research Objectives**

➤ To explore to what extent the use of the regional culture as context provides students from 5<sup>th</sup> grade the tools to develop communicative competences in English.

## **Specific Research Objective**

➤ To describe the way in which the integration of regional culture in activities inside the classroom may provide to students from 5<sup>th</sup> grade a comprehensible input, so that they can develop communicative competences in English.

## **Type of the Study**

For this project, it was used the Action Research methodological approach with the objective of knowing in which ways the integration of the local and regional culture context in the classroom helped students from 5<sup>th</sup> grade develop their

communicative competences in English as a foreign language. The steps carried out throughout the application of this project, as Gerald Susman (1983) points out, was firstly the identification of a problem, secondly, it was the data collection procedure which was done by applying some questionnaires to students of fifth grade and to their teacher in order to have a general perception of the environment. After this, it was done the postulation of several possible solutions which was the pedagogical proposal of integrating the local and regional culture in the classroom with the purpose of enhancing student's communicative competences. In order to observe the advancement of students throughout the application of the pedagogical proposal, it was carried out an initial and final oral test to students and it was taken some field notes during the development of the classes which was of great help for analysing the data in a deeper way.

## **4.2 Data Collection Techniques**

The methodology approach for this project was Action Research, the data collection techniques that were used for a more detailed analysis of the development of this project were, in first instance, surveys. One format of the surveys was applied to a fifth grade teacher in order to have an overview regarding the teacher's perspective about her student's level and also her perceptions about the implementation of integrating the students' local culture for enhancing their communicative competences in English as a foreign language. Another format of the surveys was carried out with fifth grade students in first place to know how acquainted they were with the topic of culture. In second place, this survey was useful for having an overview from students regarding their own level of English and how important they considered English was for their current and future lives. In the same way, it was applied an initial and final oral test to fifth grade students which helped to determine student's level of English, the level of knowledge about their own culture, the aspects that they were not acquainted with, and their eventual progress in those aspects once the pedagogical proposal was implemented. During the development of the class it was taken quick notes of what it was taking place in the classroom, as it would be difficult to write thick descriptions while teaching. The reflections were done after the class finished and based on the quick notes taken during the development of the class.

## **Pedagogical Proposal**

This proposal looked for creating a scaffolding of activities developed in the classroom in order to help learners enhance their competence in English as a foreign language by giving them meaningful input so that they could relate their previous

knowledge to the new ones. This is why the model of Meaningful Learning of David P. Ausubel (1967) had an important place in this pedagogical proposal. Student's learning process needs to be a conscious experience that emerges through the input of 'meaningful concepts, symbols and signs in order to be incorporated within a given individual's cognitive structure'.

In the same way, the use of the regional context as a way to teach English was an alternative and a much more promising technique to guide students to a more significant learning process. Throughout the development of the English classes, the classroom activities were focused on students' local and regional culture. This was a space devoted specifically for making learners be constantly exposed to their own background and way of life. The context of the classes was centered on some aspects of the regional traditions like the regional patriotic symbols: the shield, the flag, and the anthem, as well as their meaning and the importance of having respect for each one of these symbols. In the same way, the aspects like the local and regional food, the common customs, the regional myths, legends and the typical dances of the region are just some examples of the topics that made part of the English Area Plan prepared exclusively for approaching the topics mentioned above.

Meanwhile these subjects were being developed, the linguistic and grammatical aspects of the English Language were taught simultaneously making emphasis basically on the development of student's communicative competence. Likewise, for each one of the lessons there were some specific goals set in each lesson plan so that students could be able to achieve them, this is how the effectiveness of the activities were measured. Moreover, each lesson was divided in three stages: Presentation, Practice and Production. In the first stage the topic was presented throughout different aids like images, flash cards related to each topic. In the second stage, the topic was practiced using different methods like repetition that could be done individually or in group. In the final stage, there was a task where students had to make an oral production that could be done individually, in pairs or in groups.

## **Findings**

As it was mentioned above, the means for collecting the data were: surveys to students and to the teacher, the initial and final oral test and class reflections. So, regarding the answers given by the fifth graders after the application of the surveys, it could be analyzed some important aspects. The first one was the recognition of all of the students that learning English was important for their present and future lives. In the same way, it could be seen, from a general view, the appreciation they had for making part of this region. In fact, students emphasized their likes about the



different aspects of their culture like the dances, the music, the traditions etc. However, they also underlined the lack of direct exposure they had to their own culture, it means that they liked it but they were not daily exposed to it. From their answers, it could be seen that the half percent of students rarely received input regarding their culture at home or at the school. Moreover, it could be noticed that more of the half percent of students never ever listened to their parents or relatives talk about their own backgrounds and common traditions.

Another important point to take into account is regarding the answers given to question 10. It could be seen that most of them knew some touristic places from their region. However, there were students who had some difficulties in identifying the places that make part of their Department and the places that do not. This can be in part because there are some students who are not natural from Quindío or probably because they are not continually related with the topic due to the fact that their parents or relatives did not approach the cultural topic at home and the topic was neither approached in their school. So, after the analysis of students' answers, it could be seen that proposing the integration of the regional culture in the classrooms could be a tool that may help students to increase not only their level in foreign language but also to reaffirm their self and cultural identity.

## **Conclusions**

After the implementation of the pedagogical proposal it can be concluded the following:

- In a general way, it can be said that the integration of the local and regional culture in the classrooms are providers of meaningful input so that students can enhance their communicative competences in English as a foreign language. However, that communicative competence is more focused on the speaking skill than to the listening one.
- The regional culture in the classrooms is a provider of meaningful learning due to the fact that students do not learn words in isolation, but each of those words are learned to be used in specific contexts. For example, the adjectives, the verb to be and the personal pronouns '*she*' and '*he*' were taught so that students could be able to describe the physical appearance of the characters of the myths but also people in general.
- The most effective activities in which the regional culture can be used in order to help students develop their communicative competences are the ones made in

groups where students can share their ideas and help one another. Besides, students seem to be more enthusiastic and participative when they have to compete with other groups. Is in this way as they do their utmost to comprehend the topics so that in the competition they can have the opportunity of winning.

- The deficiency of student's knowledge about their own culture is highly related to their family circle and the school environment due to the fact that neither the student's relatives nor the activities developed in the classroom are oriented to reinforce student's cultural knowledge.
- The integration of the regional and local culture as context to enhance students' communicative competence not only helps to improve student's oral production and knowledge about their culture but, also facilitates the development of students' cultural identity.

## References

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart & Winston
- Brooks, Nelson. 1960. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Cazden, C.B. (1996). Communicative Competence, 1966-1996. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics (18th, Chicago, IL, March 23-26, 1996).
- Deng, Francis M. 1995. *War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Finkbeiner, C., & Fehling, S. (2002). Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium. In C. Finkelbeiner (Ed.), *Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel
- Foley, J., & L. Thompson. (2003). *Language Learning*. London: Arnold
- Fox, Margalit (December 5, 1998). "[A Changed Noam Chomsky Simplifies](#)". New York Times. Retrieved October 7, 2014. Mr. Chomsky...is the father of modern linguistics and remains the field's most influential practitioner.
- Hymes, Dell H. (1966). "Two types of linguistic relativity". In Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114–158.
- Hymes, Dell H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics*:
- [Malinowski, Bronislaw \(1923\)](#). "The Problem of Meaning in Primitive Languages." Supplement to: [Ogden & Richards \(1923\)](#), pp. 296-336. [↗](#)

- Samovar, Larry A., Porter, Richard E. & Jain, N. (1981): Understanding Intercultural Communication. Belmont, CA: Wadsworth.
- Susman, Gerald I. (1983) "Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective." Ed. G. Morgan. London: Sage Publications.
- Wildhage, M. & E. Otten. 2003. "Content and Language Integrated Learning: Eckpunkte einer 'kleinen' Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts". In: M. Wildhage & E. Otten (eds.) *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.

# **Need support from universities in Colombia and in the United States: Using self-determination theory to predict student academic engagement and wellness**

Jairo Espinel [jespine3@eafit.edu.co](mailto:jespine3@eafit.edu.co)

Ana Muñoz

Eafit

Medellin, Colombia

## **Abstract**

Self-Determination Theory (SDT) is a theory of human motivation and well-being. SDT proposes a set of basic psychological needs, namely those for autonomy, competence, and relatedness. Fulfilling these needs is considered essential to the psychological, social, and physical well-being of individuals. Consequently, the theory has devoted a great deal of research to the practices that either support or thwart these needs in second language teaching and in other areas. Based on SDT, we conducted a study to examine students' perceptions of need-support from their universities. Participants were 712 undergraduates at three Colombian universities and at one North American university. Data were gathered using an already validated SDT questionnaire and analyzed by means of t-tests to examine mean-level differences among the studied variables by country (need satisfaction, vitality, subjective well-being, loneliness, somatic symptom burden, body mass index, academic engagement, relative autonomy, competence, and GPA). We also examined correlations between need-support and the aforementioned variables by country. Results showed that, relative to students in the United States, Colombian students reported more positive effects across the majority of the variables. However, correlations were much stronger in the US. Conclusions and implications point in the direction of reflecting on ways to enhance the impact of need-support from Colombian universities, including teacher education programs.

## **Introduction**

Student engagement is generally positively associated with desired academic, social, and emotional learning outcomes. Engagement is not conceptualized as an attribute of the student but rather as a changing state of being that is highly influenced by the capacity of school, family, and peers to provide consistent expectations and supports for learning (Reschly & Christenson, 2006a, 2006b). Engaged students do more than attend or perform academically; they also put forth

effort, persist, self-regulate their behavior toward goals, challenge themselves to excel, and enjoy challenges and learning. Student engagement is a useful variable for understanding dropout rates and promoting school completion as well as for data-driven decision-making efforts in educational institutions (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Betts, Appleton, Reschly, Christenson, & Huebner, 2010; Darr, 2009; Fredricks McColskey, Meli, Mordica, Montrosse, & Mooney, 2011).

Self Determination Theory (SDT, Deci & Ryan, 2008) is a theory of motivation that helps researchers understand and enhance not only student motivation but also the engagement that arises out of that motivation (Reeve, 2012). At the core of SDT is the postulate that all individuals—regardless of gender, age, social class, culture, or any other delimiting factor—require the satisfaction of basic psychological needs in order to function in a healthy, integrated way. These needs are autonomy, competence and relatedness. The need for autonomy refers to the experience of behavior as choiceful, volitional, and reflectively self-endorsed. The need for competence refers to the experience of capability and mastery in goal pursuits. The need for relatedness refers to the experience of close, caring, and mutually supportive relationships with important others. Research from SDT has shown that when these three needs are supported and satisfied within a social context people experience more vitality, self-motivation, and well-being. Conversely, the thwarting or frustration of these basic needs leads to diminished self-motivation and greater ill-being (Ryan, Deci, Grolnick, & LaGuardia, 2006; Niemiec & Ryan, 2013).

Supporting students to feel connected, autonomous, and capable enables them to make healthier choices and take more responsibility for their personal wellness and the wellness of others (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Evidence has shown that promoting physical and psychological wellness in students helps to improve the well-being of the whole population over the long term (Stone, Deci & Ryan, 2009).

Based on these ideas, we were interested in examining need supportive climates by looking, not at the teacher, but at educational institutions, examining the association between students' perceptions of institutional need support from the university and student academic engagement and wellness.

### **Main Objective**

Determine whether institutional need support is associated with academic engagement and wellness among university students in Colombia and in the USA.

**Specific Objective 1:** Determine whether institutional need support is associated with specific facets of academic, psychological, social, and physical wellness among university students in Colombia and the USA.

**Specific Objective 2:** Determine whether the relation of institutional need support to academic engagement and wellness is mediated by basic psychological need satisfaction at the university.

**Specific Objective 3:** Determine whether the SDT Model (viz., need support, autonomous motivation, perceived competence) predicts academic engagement and wellness.

**Specific Objective 4:** Determine whether mean-level differences exist in the SDT Model across universities in Colombia and the USA.

## **Method**

### *Participants*

Seven hundred and twelve students recruited from three universities in Antioquia, Colombia and one in Rochester, USA. The distribution of participants was as follows:

- University of Rochester 350 students
- Universidad EAFIT 210 students
- Universidad Católica Luis Amigó 119 students
- Universidad Católica de Oriente 33 students

### *Procedure*

The study employed quantitative methods. Based on the tenets of SDT outlined above, we hypothesized that perceptions of institutional need support would relate positively to student academic engagement and wellness (viz., academic, psychological, social, and physical wellness), and that these associations would be partially explained (i.e., mediated) by autonomous motivation and perceived competence.

To address our research objectives, we used a 112-item questionnaire on a seven-point Likert scale adapted from already validated SDT questionnaires (Black & Deci, 2000; Bostic, Rubio, & Hood, 2000; Deci & Ryan, 2000; La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Frederick, 1997; William & Deci, 1996). Since the participants' level of English language proficiency was not

known, one of the researchers, fully proficient in English and Spanish, translated the items to Spanish. Afterward, another researcher, also proficient in both languages, translated the items back to English. The back-translated version was sent to our research partner at the University of Rochester, an SDT scholar, in order to make sure the items kept their original meaning. Once the questionnaire was approved, we used a website to facilitate participants' access and data gathering. The items addressed the following areas:

1. **Need Support:** perceived support of the basic psychological needs.
2. **Need Satisfaction:** perceived satisfaction of the basic psychological needs.
3. **Vitality:** state of feeling alive and alert.
4. **Subjective Well-Being (SWB):** life satisfaction, positive affect and lack of negative affect.
5. **Loneliness:** feeling of social isolation.
6. **Somatic Symptom Burden (SSB):** perceived burden of common somatic symptoms.
7. **Body Mass Index (BMI):** categorization of an individual's tissue mass.
8. **Academic Engagement:** involvement, effort, concentration.
9. **Relative Autonomy:** positive forms of motivation supported by autonomy.
10. **Perceived Competence:** feelings of competence about a task.

The questionnaire was piloted with a group of students from Universidad Católica Luis Amigo and Universidad EAFIT. Minor adjustments were made to the questionnaire based on the results of the pilot. Once the online questionnaire was ready, a researcher in each of the participating universities was responsible for running the questionnaire, following a common set of procedures.

## Data Analysis

We used t-tests that examined mean-level differences in study variables by country; correlations for the variables assessed among students in the United States and Colombia in this study; and regression analyses to examine whether country moderated the association between need support from the university and the outcomes

## Results and Discussion

### Mean-level Differences in Variables by Country

Table 1 below presents the results of independent samples t-tests that examined mean-level differences in the studied variables by country. As shown,

relative to students in the United States, students in Colombia reported significantly higher levels of need support from the university, need satisfaction at the university, vitality, subjective well-being, academic engagement, relative autonomy, and perceived competence, as well as significantly lower levels of body mass index.

**Table 1.** Mean-level Differences in Variables by Country

<b>Variables</b>	<b>United States</b>		<b>Colombia</b>	
	Mean	<i>SD</i>	Mean	<i>SD</i>
1. Need Support	4.78	1.05	5.34	1.43
2. Need Satisfaction	14.10	3.05	16.53	3.03
3. Vitality	4.16	1.16	4.81	1.38
4. Subjective Well-Being	5.44	2.94	6.89	3.02
5. Loneliness	2.28	0.74	2.20	0.77
6. Somatic Symptom Burden	1.58	0.33	1.55	0.39
7. Body Mass Index	23.02	4.45	22.22	3.42
8. Academic Engagement	4.09	1.13	5.53	1.35
9. Relative Autonomy	0.45	5.28	6.05	5.05
10. Perceived Competence	5.37	1.25	6.09	1.28

Students in Colombia reported higher levels of need support from the university. This means that they perceived more autonomy, competence, and relatedness. They also experienced more need satisfaction, which is logical: if you perceive more need-support, you probably experience need satisfaction. Their psychological health was better: they reported higher levels of vitality and higher levels of subjective well-being, which is a composite variable that considers life satisfaction, positive affect and lack of negative affect, emotional components of how our life is going. Therefore, students in Colombia have higher levels of subjective well-being and they also appear to be doing better in terms of their motivation and engagement for school, thus, they reported higher levels of academic engagement and higher levels of relative autonomy, which measures intrinsic motivation and external regulation. They also had higher levels of perceived competence and reported a physical health benefit as well. Further, Colombian students had significantly lower levels of BMI (i.e., their weight divided by their height square). There were no significant differences between the two countries in relation to SSB and loneliness.

We can then conclude that there is a uniform pattern of positive results across the ten variables among Colombian students. Why such a difference? It is possible to say that the US is a more competitive country, parents put more pressure on



children to perform well at schools, there is a lot of reliance on grades and external motivators. In Colombia, there is more focus on relatedness given the collectivist nature of the culture, maybe due to teachers or parents being more nurturing. This may indicate a first glance at cross-cultural differences that, obviously, needs further investigation.

### Correlations between Need Support from the University and Outcomes

When we examine the impact of need support on the outcomes, we can see that the impact is stronger in the US. Table 2 presents correlations for the variables assessed among students in the United States and Colombia in this study. The pattern of associations among study variables was in line with our hypotheses. Of particular interest, need support from the university predicted each of the 10 outcomes among students in the United States, whereas need support from the university predicted eight of the 10 outcomes among students in Colombia. (Among students in Colombia, need support from the university was unassociated with indicators of physical health, namely, somatic symptom burden and body mass index.)

**Table 2.** Correlations between Need Support and Outcomes

<b>Correlation with Institutional Need Support →</b>	In Colombia	In United States	Moderation by Country
<b>Dependent Variable ↓</b>			
Need Satisfaction	.40 <sup>***</sup>	.76 <sup>***</sup>	++
Vitality	.23 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	++
Subjective Well-Being	.21 <sup>***</sup>	.48 <sup>***</sup>	++
Loneliness	-.35 <sup>***</sup>	-.42 <sup>***</sup>	+
Somatic Symptom Burden	-.05	-.26 <sup>***</sup>	++
Body Mass Index	-.02	-.16 <sup>**</sup>	++
Academic Engagement	.27 <sup>***</sup>	.52 <sup>***</sup>	++
Relative Autonomy	.23 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	++
Perceived Competence	.24 <sup>***</sup>	.31 <sup>***</sup>	+
Grade Point Average	.11 <sup>+</sup>	.25 <sup>***</sup>	++

The effect of NS on need satisfaction was stronger in the US maybe due to students living on campus, suggesting that the university plays a more important role in their lives. The effect of NS on vitality was stronger in the US; the effect of NS on subjective well-being was stronger in the US. For loneliness and perceived competence, the correlation was weaker at LuisAmigo/UCO relative to the US, but

in EAFIT was not significantly weaker. There were not significant differences between eafit and US, so the yellow highlights indicate that for those two variables, loneliness and perceived competence there was no difference between the US and Eafit. The one + means that we only found a weak correlation in one of the universities in Colombia and for the two variables it was LuisAmigo/UCO. So, when we see one +, it means that EAFIT and the US are statistically similar.

## **Conclusion**

Students in Colombia are perceiving more Need Satisfaction, but the correlations between NS and the outcomes are always weaker in Colombia. A partial explanation for this is that students do not live on campus. Therefore, the university is not so much a part of their daily life. It is a real shame because students are perceiving a lot more need support (5.34 on a seven-point scale is well above the mid-point), but its impact is not strong. The need support from the university really represents a positive source of physical, psychological, and social well-being. Therefore, we need to consider ways to enhance the impact of the need support from the university, with the idea being that if students take the university in as part of their identity, perhaps the need support that they are already perceiving from the university will have a more positive impact on their well-being.

It would be interesting to find the different sources for need support among Colombian students: friends, family, etc...and the different sources of need support among US students and understand what the difference in the functional impact is. In the US the university plays more of a role than in Colombia or perhaps in Colombia the family, the friends play more of a role than they do in the US. These are all unanswered questions, but if we can find some systematic results that make sense and that are able to be replicated, then we can really start talking about cultural differences. The reasons maybe cultural but there can be many other reasons. There are many questions to be answered

## **Implications**

This study allowed the participating institutions to reflect on the students' perceptions of need support from the university and call attention to the importance of rethinking and reflecting on the institutional wellness programs and actions and how they may be implemented and enhanced within the classroom in order to provide support for autonomy, competence, and relatedness among the students.

## Bibliography

- Appleton, J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Betts, J., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the reliability and construct validity of the Student Engagement Instrument across multiple grades. *School Psychology Quarterly, 25*, 84–93.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M., & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research, 52*, 313–324.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182.
- Fredricks, J., McColsky, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 79*(3), 367.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2013). What makes for a life well lived? Autonomy and its relation to full functioning and organismic wellness. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The oxford handbook of happiness* (pp. 214-226). Oxford: Oxford University Press.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, & Cathy Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006a). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*, 276–292.

- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006b). Promoting school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology: Volume 1, Theory and Methods* (2nd Edition, pp. 295- 849). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Stone, D.N., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34, 75-91.
- William, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

## Some Ideas for a mixed Affective Teaching System in Foreign Language Learning

Claudia Gil Arboleda [clgil@eafit.edu.co](mailto:clgil@eafit.edu.co)

Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GENYAL),

Alejandro Calle Saldarriaga

Grupo de investigación en Modelado Matemático (GRIMMAT)

Universidad EAFIT

Medellín, Colombia

### Abstract

Emotion recognition is a rapidly growing research area, which has seen a big amount of interest because of the advent of Affective Computing. Estimating the emotional state of a person is specifically important for education, since emotions greatly affect the learning process in foreign language education. We are then in need to adapt our emotion recognition algorithms to educational contexts, and also consider new databases related to foreign language teaching context. The ultimate goal of this research in progress is to design an emotionally aware smart classroom that can be used in identifying student's emotions in the classroom in order to provide feedback to the teacher for foreign language learning. This feedback can help the teachers adjust their teaching practices to suit the student's needs.

### Introduction

Emotional experiences are key components to the many facets of human life. Learning about a person's feelings in certain time period is very important for a myriad of reasons, and could allow us to take corrective measures if needed. For example, emotions in education are crucial (Pekrun, 1992), therefore, if one were able to detect confusion or disgust automatically in a pedagogical environment, one could react accordingly in order to remedy and to bring to the student a better environment for learning. Or consider a scenario where we could detect that a given class material is causing a hard time to the students and is making them depressed; we shall change the material or use a new one altogether in order to countermeasure this situation.

Research shows that in foreign language learning, emotional experience is very important and must be taken into account when measuring motivation, which is one of the key aspects in this discipline (Mendez Lopez & Pena Aguilar, 2013).

In this paper we describe a project currently conducted in a multidisciplinary effort between GENYAL and GRIMMAT aimed at recognising emotions in foreign language learning. The paper is organised as follows: In the first section we introduce the concepts of Intelligent Teaching Systems (ITSs) and Affective Teaching Systems (ATs) and explain these areas state their role in foreign language learning, and how the insights from these areas can give us some ideas for our smart classroom. In the next section we describe some suggestions presented in Kim, Soyata, and Behnagh (2018) for an emotionally aware smart classroom and how can they be adapted for implementation. In the last section we describe the advances conducted so far in the project.

### **Affective Teaching Systems**

An ITS is a computer system that aims to provide immediate and customised instruction or feedback to learners, usually without requiring intervention from a human teacher (Li, 2011). They are mostly implemented for well-defined mine the cognitive load vector [C]. This is all done by Box I (Analysis Engine) in the figure.

Cognitive load refers to the amount of mental effort being used by the working memory, and it can be measured in different ways (Brunken, Plass, & Leutner, 2003).

Box II (Crowd Annotation Engine) turns the student's votes into quantitative metrics, stored in the crowd score vector [S]. The deep learning engine (Box III) learns what type of speaker behaviour (Quantified in [A] and [V]) results in the highest student scores (quantified in [S]) by using deep learning algorithms.

Lastly, box IV is the feedback engine, which shows real time suggestions to the presenter, using visual feedback or a haptic glove, by taking into account the cognitive load vector [C].

The mechanism of the boxes is best described in figure 2.

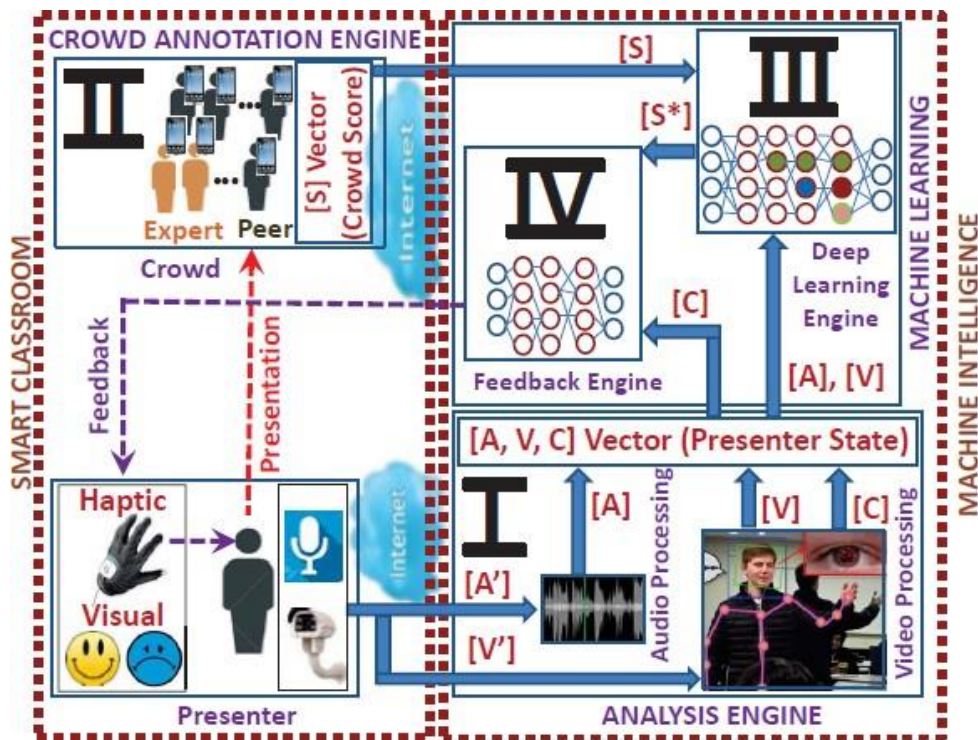


Figure 2. Detail mechanism of the boxes (Taken from Kim et al. (2018)).

There are some challenges to this design, namely:

- Vectors [A] and [V] must be computed using methods from automatic emotion recognition.
- Vector [C] must be quantified using Cognitive Load Theory.
- Vector [S] must be computed based on psychometric education theories.
- A machine learning algorithm must be implemented to learn the relationship between [A], [V] and [S].
- A feedback engine must be designed, and it would have to be able to be parametrised in order to adapt to the skills of a diverse set of presenters or teachers. This engine uses the vector [C] to bring specialised feedback.
- These boxes must run in real time.

For such a system to exist, three physical units must be placed: the audiovisual recording devices, which will be placed in the classroom; a unit for preprocessing and computing the feature vector; and a super computer able to compute the parallelised machine learning algorithms (or a cloud computing service that could compute the same algorithms in a reasonable amount of time).

The system has two modes: the training mode, in which the machine learning algorithm is trained based on the ratings recorded from the students; and the presentation mode, in which the speaker receives feedback regarding their body language.

Another way to do the training mode is by using an emotional audiovisual database as training data, and do the inference based on this training. A visual representation of this can be seen in figure 3.

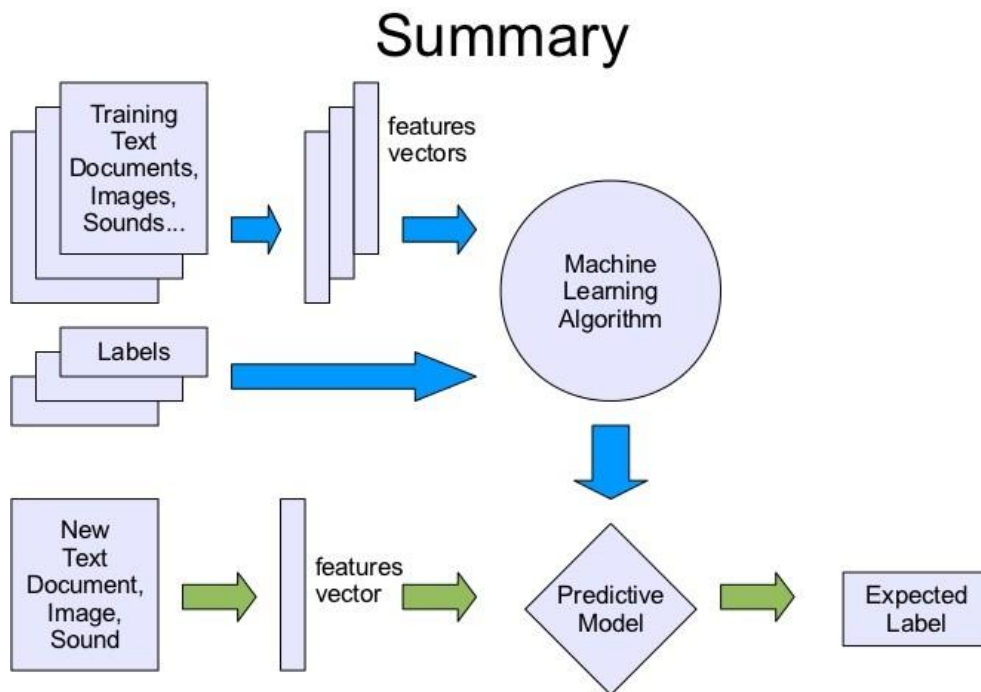


Figure 3. Classical Machine Learning scheme

Sun, Wei, He, Yu, and Zhu (2016) and Q. Wei, Sun, He, and Yu (2017) proposed a database for emotion detection in an educational context. This database is called the The Beijing Normal University Large-scale Spontaneous Visual Expression Database (BNU-LSVED), and it could be useful since we could implement algorithms that train using it as a first step towards our goal. The emotional labels are not the traditional ones proposed by Ekman (which are anger, disgust, happiness, sadness, surprise and fear) (Ekman, 1999), they are emotions that play key roles in the learning process (the emotions they propose are: disgust, happiness, tiredness, distraction, surprise, perplexity and concentration). The data was recorded from real scenarios of classrooms, not in restricted laboratory conditions. This database is the one we will use to train our classifiers first, and then we will use it to conduct the necessary experiments for our modified ATS (i.e. to try and estimate the emotional



state of students). The version we have is the one described in Sun et al. (2016), but a better version can be found in Q. Wei et al. (2017), but it is not available for download at the moment. In Sun et al. (2016) they label emotions as seven discrete values, and in Q. Wei et al. (2017) they label them using arousal-valence-activation continuous values, which give us more information about the state of each person at each time, as well as give us information of the dynamics of emotions in a sequence of images (in the first version we do not consider these dynamics, just the emotion at each given frame). Also, Q. Wei et al. (2017) is taken from students receiving a regular class, and the first one is taken after eliciting emotions using some specific videos, so the first one is more general and does not require specific material to work. When the second database is released, we plan on training it as well.

## **Emotion recognition**

One of the fundamental assumptions of this research is that the labels the human annotators assign describe accurately the emotional cues of the speaker. Many different sets of features have been proposed for both audio and video features. In audiovisual emotion recognition, we try to reconstruct emotional states based on certain cues of the speaker, such speech (Ayadi, Kamel, & Karray, 2011); facial cues (Wan & Aggarwal, 2014); or bodily expressions (Kleinsmith & Bianchi-Berthouze, 2013).

In the GRIMMAT research group, some work has been done around speech (Bustamante et al., 2015; Mejía, Quintero, & Castro-Martínez, 2016) and facial recognition (Rincón-Montoya, González-Restrepo, Sierra-Sosa, Restrepo Gómez, & Quintero-Montoya, 2015; Restrepo & Gómez, 2017), so these algorithms could be adapted in order to serve the purposes of this project.

Recent research shows that multimodal approaches (or data fusion) can improve overall accuracy in emotion recognition, for example using Bayesian deep learning methods (Kim, Lee, & Provost, 2013).

## **Student Score measuring**

Effective communication is one of the most important goals of education today. It refers to the ability to articulate ideas and emotions verbally and non-verbally.

Normally, when a student gives a presentation the teacher provides feedback at the end. It is not always systemic and many times it does not address issues like

body language, affect and intonation (Paas, Renkl, & Sweller, 2004). There are also discrepancies among teachers, and among different classmates (Magin & Helmore, 2001). The idea behind the student score vector is that these discrepancies would average out when many students are present, and the teacher would adjust his teaching based on the general sentiment of the class, not paying close attention to individual behaviour.

We know that human annotations are subjective due to the difference in power relationship with the presenter (teacher versus student); experience of the voter (expert or not); or individual inconsistencies (Creswell, 2008). Therefore, subjectivity introduces some noise in scoring, called the label noise.

These individual biases can be corrected using several established statistical methods for inter-evaluator agreement, like Fleiss' Kappa (Fleiss & Cohen, 1973) or some of the outlier detection techniques (Zhang, Meratnia, & Havinga, 2010).

The vector [S] must quantitatively measure some behavioural and affective cues of the speaker. The behavioural cues are:

- Vocal quality: Clarity, loudness, projection
- Eye contact: consistent eye contact with diverse members of the audience.
- Hand gestures: Appropriate and meaningful.
- Body Postures: Confidence, openness.

The emotional cues are:

- Valence: Positive vs negative attitudes.
- Excitement: Excitement and passion towards the topic.
- Engagement: Capacity to engage audience with a lively presentation.

A set of questions must be designed in order to provide an answer for those emotional and behavioural cues. The selection criteria of the questions is based on:

- educational theories (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015) that have meaningful psychometrics for evaluating presentation performance.
- monotonically increasing quantitative answers.
- statistical independence.
- few questions to avoid distraction, not all questions asked to all listeners, a randomised cycle must be designed.

Figure 4 presents the way box II functions. The vector  $[S]$  is then computed as a linear combination of scores from a vector  $[E]$  of experts and a vector  $[P]$  of peers.

In presentation mode, an estimated student score  $[S^*]$  must be computed using the  $[A]$  and  $[V]$  vectors. The nonlinear relation between these vectors are very complex, so deep learning algorithms are used to learn these relationships, and must provide an estimation of  $[S^*]$  in real time. Studying how the values of  $[S^*]$  change based on behavioural or emotional changes in the presenter or teacher may be very interesting.

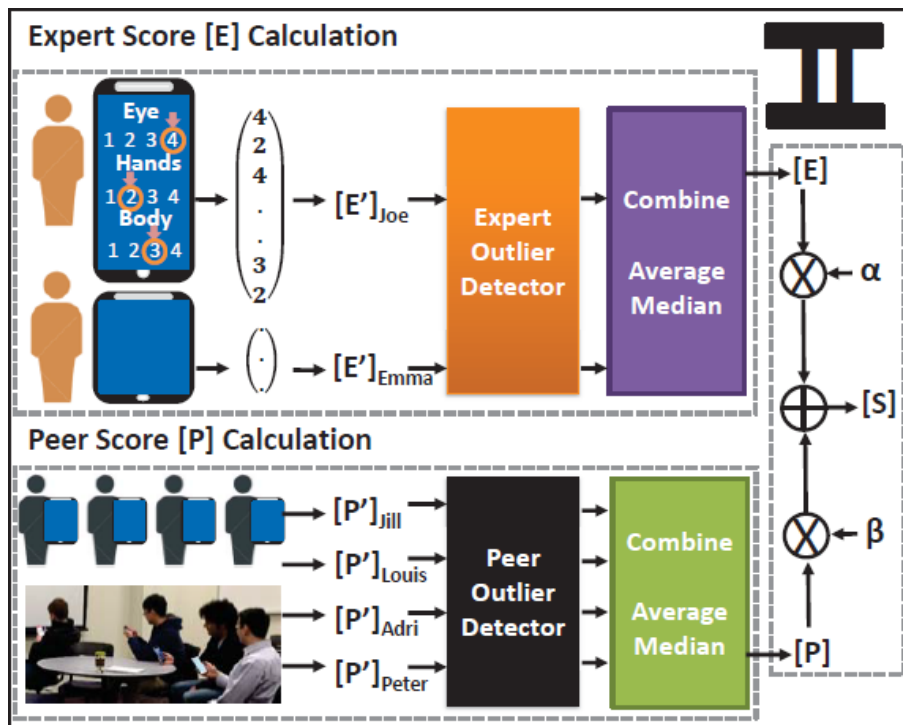


Figure 4. Detail of box II (taken from Kim et al. (2018))

Another interesting experiment will be detecting the emotions of students and using this as a diagnostic for the teacher to take certain actions (e.g. if many of the students are puzzled or disgusted, the teacher can conclude that he may be doing something wrong and may change the way he teaches the class).

### Cognitive Load and its measurement

Cognitive Load Theory proposes that the human brain has limitations in information processing when dealing with new information, and in conditions of high

cognitive load not many resources are available for the brain to interpret information and learning is, then, hindered (van Merriënboer & Sweller, 2005).

There are three types of cognitive load: intrinsic load (inherent to the difficulty of the subject at hand), extraneous load (induced by the manner in which the information is conveyed) and germane load (related to processing new information). The goal of any teacher is to minimise extraneous load to free working memory, so the germane load can process more new information and thus enhance learning (Mousavi, Low, & Sweller, 1995).

There are different ways to measure cognitive load, like rating scales (Leppink, Paas, Van der Vleuten, Van Gog, & Van Merriënboer, 2013) or data from pupillary response (Hyöna, Tommola, & Alaja, 1995).

### **Feedback to the Presenter**

Regarding classroom presentations (teacher imparting some topic or student-to-student presentations), there have been some advances towards generating tools that give automatic feedback. Devices like wireless earpieces, monitors and haptic globes have been used for human-to-human feedback, but the idea of the smart classroom proposed in our project is to generate this feedback automatically based on the speaker's behaviour.

For example, visual feedback dashboards called Open Learner Models (OLMs) have been used in computer based learning to provide assistance to its users. This method can be modified to serve our purposes and bring feedback to the presenter. In Law, Grundy, Vasa, and Cain (2016), they research preferences among different types of feedback visualisation and in Fung, Jin, Zhao, and Hoque (2015) they present an automated framework for feedback in a public speaking environment.

Before the speaker enters presentation mode he has to know which visual and haptic cues he is doing well or bad. For example, smiley faces may mean he is doing good, frowning faces may mean he has to change body posture or intonation. A feedback vector  $[F]$  may be computed based on the current gestures of the presenter.

Feedback should be tailored to each presenter based on his preferences and personality and based on the contents of his presentation. The feedback presented may differ based on the cognitive load he has at the moment, since if he has a very

high cognitive load he will not 'digest' all the feedback and might be unable to implement it.

This part of the smart class may be done in the future, with a specific research project based on the findings of the current research in order to do it well. It is a very interesting and fruitful area, but it is out of the scope of this work.

## **Real Time Computing**

In the proposed system, many of the computations must be done in real-time. Access to a supercomputer or a cloud-computing service is therefore needed. Most of the required algorithms for the smart classroom contain parallel characteristics, and there are many ways to speeding them up.

For example, the algorithms here can be divided into on-line/offline components (online/offline refers to the algorithm being computed in real time or not). The offline component does not depend on the real time data, so it can be computed before, but the online portion does depend on the data and has to be computed in real time. For example, an offline part of the system could be learning the emotions presented in BNU-LSVED, and an online part could be the inferring of emotional states (based on the pretrained model) of a given class.

Another solution is to determine how computational resources can be used effectively (CPU vs GPU). A CPU consists of a few optimised cores for sequential processing, while a GPU has thousands of smaller cores designed for handling multiple tasks simultaneously (Chitty, 2007). The best application performance is achieved when a proper GPU-CPU decomposition is formulated. The common approach is to use CPUs for computations that require single-thread performance and using GPUs for computations than can attain parallelization.

In the paper, Kim et al. (2018) also propose a solution by user-aided computation, in which a set of volunteering mobile device user contribute their computational resources for the completion of the task at hand (Sanders & Kandrot, 2011).

Currently, we have not enough computation power to compute all that has been proposed in real time and, therefore, we will use the system like an after-class evaluation mechanism.

## **Training BNU-LSVED: Classification results**

In this section we will describe the training schemes we used when working with the BNU-LSVED database.

### **Random Forests**

Our first approach towards classifying the images in BNU-LSVED was to train traditional machine learning classifiers that were able to sort the emotions with different levels of accuracy. We trained eight different models: LDA (Linear Discriminant Analysis), QDA (Quadratic Discriminant Analysis), KNN (K-Nearest Neighbors), DTC (Decision Tree Classifiers), RFC (Random Forest Classifiers), ABC (Ada Boost Classifier), GNB (Gaussian Naive Bayes) and SVM (Support Vector Machines). All these classifiers were implemented using Python's scikit-learn package (Pedregosa et al., 2011).

All these classifiers need a set of features to be able to classify the emotions based on those features. We cannot pass the Red-Green-Blue-values of the pixels themselves, since that would be incredibly costly (computationally speaking). First, we needed to perform some feature extraction to the images. For this purpose we used a software called Openpose (S. Wei, Ramakrishna, Kanade, & Sheikh, 2016; Simon, Joo, Matthews, & Sheikh, 2017) that can extract 70 (x, y) coordinates from the face that represent important facial characteristics (see figure 5). Openpose also extracts points relating to body pose and to hand posture, but we have not considered these features yet. However, they may be of interest in estimating the pose importance described in earlier sections. Those 140 characteristics are the ones the classifier uses to train. Some of the images in the database were not very good or did not show a face (about one-third). We discarded these images (the ones where Openpose could not find a face).

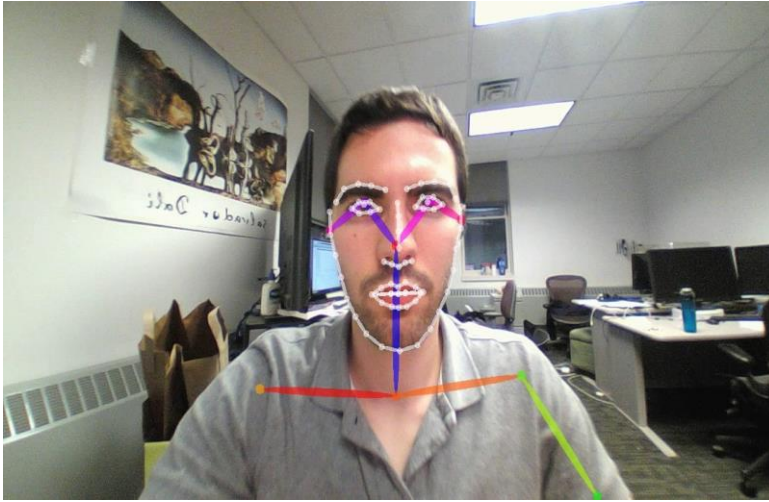


Figure 5. Openpose point extraction

The classifiers mentioned previously had very different performances, some doing very well and some doing badly. The best performer was the random forest classifier.

To know what a random forest classifier is, we must first define decision trees. They are a type of model where the leaves of the tree represent conjunctions of features that lead to the different class labels. For example, you can see figure 6. The tree makes decisions to the nodes based on the values of the features of the example, and classifies when it reaches an end node. In decision tree learning, an algorithm tries to learn the best values for taking decision based on different features on each node.

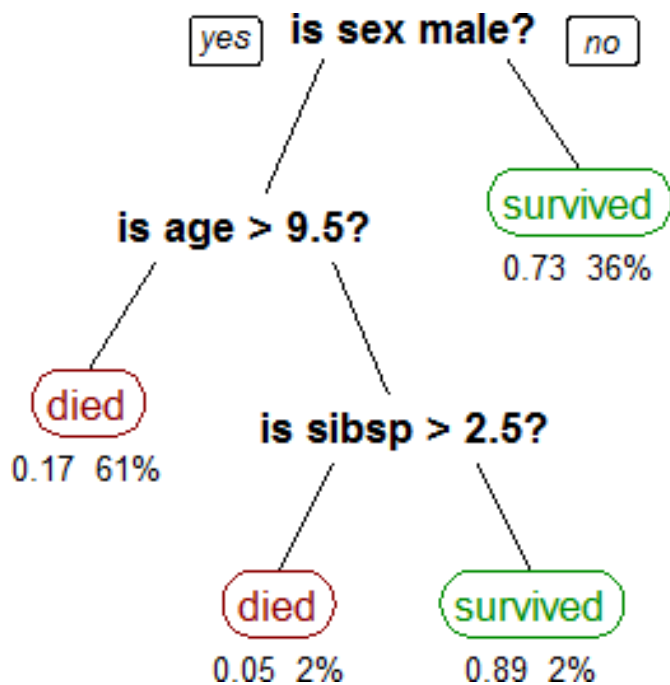


Figure 6. Decision tree for survival in the Titanic

A random forest classifier is then an ensemble of decision tree classifiers, where many random trees are trained and it classifies a new datum by taking the mode of the different decision trees that are trained in the forest. This procedure avoids the overfitting that usually occurs in decision trees.

The classifiers usually have many hyper-parameters (parameters not directly related with the learning task at hand, but more with the chosen model per se). Some procedures called fine-tuning allowed us to find the best combination of these parameters for our learning task, and we used random search techniques in order to optimise these parameters.

Since it takes a while to train these (20s approximately), we only considered 1000 random options for the combination of hyper parameters and chose the best ones. We found these to be the best parameters:

- Number of Trees (43): As you take more trees you avoid overfitting on data, but more trees also mean more time elapsed on training. Forty three is a good compromise between the two.
- Maximum depth (43): Maximum number of questions the trees will have.



- Maximum features (11): Number of different features the tree uses in every node.

Using these fine tuned models, we obtained an accuracy of 87.62% classifying BNU-LSVED. See figure 7 for the normalised confusion matrix (where we balanced taking into account that some labels had more instances than others).

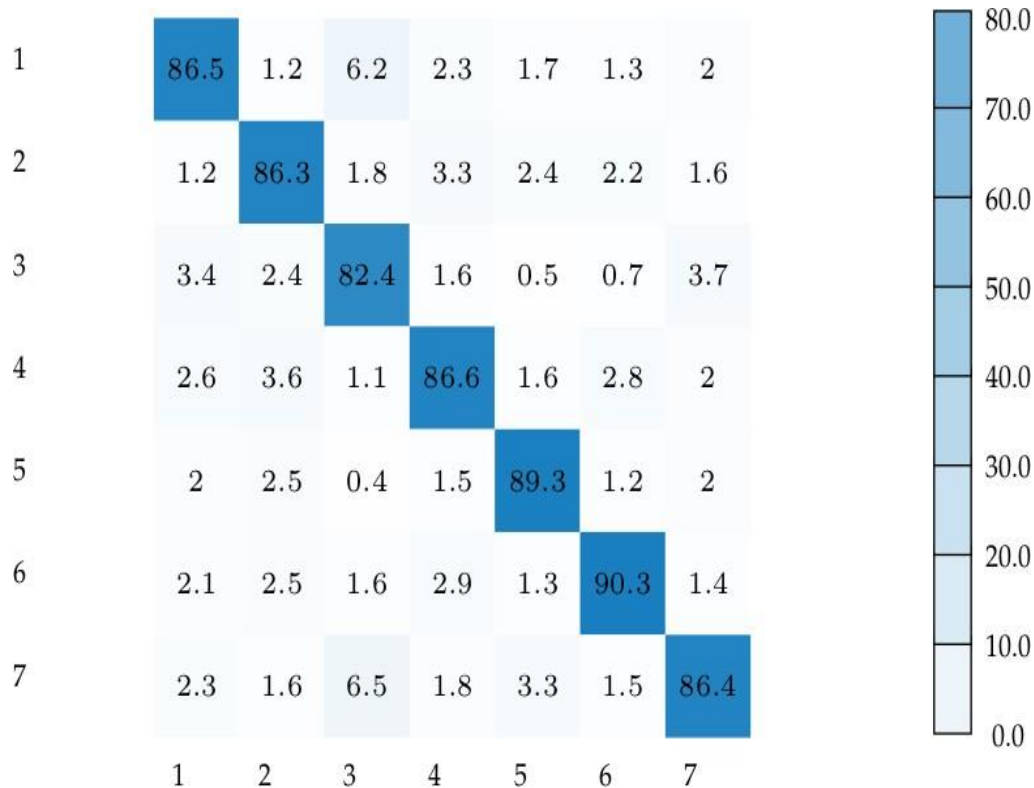


Figure 7. Normalised confusion matrix

### Next steps in the project

- Video record a lesson and use our classifiers to see what results they output.
- Train an audiovisual database using multimodal approaches.
- Train the BNU-LSVED 2.0 database when it is ready.
- Have a web page where we can run all programs in an user friendly user interface.

## References

- Afzal, S., & Robinson, P. (2010, July). Modelling affect in learning environments - motivation and methods. In 2010 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (p. 438-442). doi: 10.1109/ICALT.2010.127
- Ayadi, M. E., Kamel, M. S., & Karray, F. (2011). Survey on speech emotion recognition: Features, classification schemes, and databases. *Pattern Recognition*, 44(3), 572 - 587.
- Brunken, R., Plass, J. L., & Leutner, D. (2003). Direct measurement of cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 53-61.
- Bustamante, P. A., Celani, N. M. L., Perez, M. E., Montoya, O. L. Q., Lopez Celani, N. M., Perez, M. E., & Quintero Montoya, O. L. (2015). Recognition and regionalization of emotions in the arousal-valence plane. Proceedings of the Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society, EMBS, 6042–6045. doi: 10.1109/EMBC.2015.7319769
- Chitty, D. M. (2007). A data parallel approach to genetic programming using programmable graphics hardware. In Proceedings of the 9th annual conference on genetic and evolutionary computation (pp. 1566–1573). London, England: ACM.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.
- Ekman, P. (1999). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Handbook of cognition and emotion*. Sussex, UK: John Wiley and sons.
- Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613-619.
- Fung, M., Jin, Y., Zhao, R., & Hoque, M. E. (2015). ROC Speak: Semi-automated Personalized Feedback on Nonverbal Behavior from Recorded Videos. In Proceedings of the 2015 acm international joint conference on pervasive and ubiquitous computing (pp. 1167–1178). New York, NY, USA: ACM.
- Hyöna, J., Tammola, J., & Alaja, A. M. (1995). Pupil dilation as a measure of processing load in simultaneous interpretation and other language tasks. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48(3), 598-612.
- Kim, Y., Lee, H., & Provost, E. M. (2013, May). Deep learning for robust feature generation in audiovisual emotion recognition. In 2013 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (p. 3687-3691). doi: 10.1109/ICASSP.2013.6638346
- Kim, Y., Soyata, T., & Behnagh, R. F. (2018). Towards emotionally-aware ai smart classroom: Current issues and directions for engineering and education. *IEEE Access*, PP(99), 1-1. doi: 10.1109/ACCESS.2018.2791861

Kleinsmith, A., & Bianchi-Berthouze, N. (2013, Jan). Affective body expression perception and recognition: A survey. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 4(1), 15-33. doi: 10.1109/T-AFFC.2012.16

Law, C. Y., Grundy, J., Vasa, R., & Cain, A. (2016, Sept). An empirical study of user perceived usefulness and preference of open learner model visualisations. In *2016 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC)* (p. 49-53). doi: 10.1109/VLHCC.2016.7739663

Leppink, J., Paas, F., Van der Vleuten, C. P. M., Van Gog, T., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013, Dec 01). Development of an instrument for measuring different types of cognitive load. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1058–1072. Retrieved from <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0334-1> doi: 10.3758/s13428-013-0334-1

Li, Z. (2011). The e-learning system model based on affective computing. In J. Zhang (Ed.), *Applied informatics and communication* (pp. 495–500). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Magin, D., & Helmore, P. (2001). Peer and teacher assessments of oral presentation skills: How reliable are they? *Studies in Higher Education*, 26(3), 287-298. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075070120076264> doi: 10.1080/03075070120076264

Mejía, S., Quintero, O. L., & Castro-Martínez, J. (2016). Análisis Dinámico de las Emociones a través de la Inteligencia Artificial. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 205–232. doi: 10.12804/apl34.2.2016.02

Mendez Lopez, M., & Pena Aguilar, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15, 109–124.

Meyer, D., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (p. 243-258). Elsevier.

Mousavi, S. Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 319-334. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.319>

Nye, B. D., Goldberg, B., & Hu, X. (2015). Generalizing the Genres for ITS: Authoring Considerations for Representative Learning Tasks. In R. Sottolare, A. Graesser, X. Hu, & K. Brawner (Eds.), *Design recommendations for adaptive intelligent tutoring systems - volume 3: Authoring tools and expert modeling techniques* (p. 47-64). US Army Research Laboratory.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8. doi: 10.1207/S15326985EP3801\_7

Paleari, M., Lisetti, C., & Lethonen, M. (2005). VALERIE: Virtual Agent for Learning Environment Reacting and Interacting Emotionally. In *Proceedings of the AIED'2005*.

Pedregosa, F., Varoquaux, G., Gramfort, A., Michel, V., Thirion, B., Grisel, O., . . . Duchesnay, E. (2011). Scikit-learn: Machine learning in Python. *Journal of Machine Learning Research*, 12, 2825–2830.

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41, 359–376.

Petrovica, S., Anohina-Naumeca, A., & Kemal Ekenel, H. (2017). Emotion recognition in affective tutoring systems: Collection of ground-truth data. *Procedia Computer Science*, 104, 437-444.

Pickard, R. W. (1999). *Affective Computing*. MIT Press.

Restrepo, D., & Gómez, A. (2017). Short Research Advanced Project: Development of Strategies for Automatic Facial Feature Extraction and Emotion Recognition. *IEEE CCAC 2017*.

Rincón-Montoya, S., González-Restrepo, C., Sierra-Sosa, D., Restrepo Gómez, R., & Quintero-Montoya, O. L. (2015, 12). Evaluation and Development of Strategies for Facial Features Extraction for Emotion Detection by Software (Tech. Rep.). Cra. 49, Medellín, Antioquia: Universidad EAFIT.

Sanders, J., & Kandrot, E. (2011). *CUDA by example: An introduction to general purpose GPU programming*. Addison-Wesley.

Simon, T., Joo, H., Matthews, I. A., & Sheikh, Y. (2017). Hand keypoint detection in single images using multiview bootstrapping. *CoRR*, abs/1704.07809. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1704.07809>

Sun, B., Wei, Q., He, J., Yu, L., & Zhu, X. (2016). BNU-LSVED: a multimodal spontaneous expression database in educational environment. *Proc.SPIE*, 9970, 9970 - 9970 - 7. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1117/12.2235892> doi: 10.1117/12.2235892

Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62 - 80.

Van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0>

Wan, S., & Aggarwal, J. (2014). Spontaneous facial expression recognition: A robust metric learning approach. *Pattern Recognition*, 47(5), 1859 - 1868.

Wei, Q., Sun, B., He, J., & Yu, L. (2017). BNU-LSVED 2.0: Spontaneous multimodal student affect database with multi-dimensional labels. *Signal Processing: Image Communication*, 59, 168 - 181. Wei, S., Ramakrishna, V., Kanade, T., & Sheikh, Y. (2016). Convolutional pose machines. *CoRR*, abs/1602.00134. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1602.00134>

Zakharov, K., Mitrovic, A., & Johnston, L. (2008). Towards emotionally-intelligent pedagogical agents. In B. P. Woolf, E. Aïmeur, R. Nkambou, & S. Lajoie (Eds.), *Intelligent tutoring systems* (pp. 19–28). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Zhang, Y., Meratnia, N., & Havinga, P. (2010, Second). Outlier detection techniques for wireless sensor networks: A survey. *IEEE Communications Surveys Tutorials*, 12(2), 159-170. doi: 10.1109/SURV.2010.021510.00088

## Peer Tutoring Influence on Foreign Languages Tutors and Tutees at the University of Pamplona: A Descriptive Case-Study

Adriana Marcela Montañez Fernandez

[amarcelamf@gmail.com](mailto:amarcelamf@gmail.com)

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### Abstract

This research aimed at understanding how peer tutoring (PT) influences tutees, first; and tutors, sixth semester FL students' learning process and teaching training respectively. This study was carried out at a public university in Colombia, involving one tutee, and one tutor. Data was gathered through two semi- structured interviews and four non-participant classroom observations. The findings revealed that peer tutoring sessions helped the participants to reinforce their language skills (e.g. listening- reading comprehension, grammar structures and vocabulary basis); and the tutor's role (the ritual followed when tutoring, perceived as an opportunity to improve and refresh her previous knowledge).

**Keywords** : Peer tutoring, language skills, tutor, tutee, teaching training.

### Introduction

The acquisition of a foreign language (FL) is a complex process that includes engaging learners in using several strategies to facilitate their learning growth. In Colombia, learning an FL is an important factor in education. Nowadays, only 1% of high school students acquire the B1 level in English in contrast with the 40% of teachers who get the B2 level of proficiency. (Colombia Aprende, 2013).

In spite of that fact, educators have increasingly turned to alternative strategies for improving students' learning. For example, at the FL program at the University of Pamplona, where this study was conducted, the plan of study includes a specific training before students start their practicum that consists of five stages: Peer Tutoring (PT), Teacher Assistant, Language Course to community, Community Work, and practicum.

This research was based on peer tutoring, which includes a partnership involving a tutor, and a tutee. Roscoe and Chi (2007) defined PT as the recruitment of one

student to provide one-on-one instruction for another student, accompanied by explicit assignment of participants to tutor and tutee roles.

Several research studies have been conducted around the world in order to understand the effectiveness of a peer tutoring PT program. Most of them aimed at identifying language skills improvement on students. (Celis, 2012; Viáfara, 2014; Topping, 1996;). Others have identified the influence of PT in a psychosocial frame, and have confirmed that confidence and support are critical to improve the students' academic performance. (Loke & Chow, 2005; Celis, 2012; Colvin, 2007; Sharifa & Hassan, 2012; Fudge, 1998).

Nevertheless, the aforementioned studies did not demonstrate a significant importance on tutors teaching training improvement. Therefore, the purpose of this descriptive case study was to understand how PT influences tutees, first; and tutors, sixth semester FL students' learning process and teaching training respectively. In addition, this study aimed at identifying sixth semester students' perceptions on their first teaching experience.

Furthermore, this study aimed at answering the following research questions: What is the influence of PT on a tutee and a tutor learning process? How does PT influence tutee's language learning process? And, how does PT influence tutor's teaching training process?

### **Literature review**

In order to identify and understand the effectiveness of a PT program, several studies have been conducted in different contexts around the world. In this literature review, studies were classified into two categories: the first category aimed to describe language skills improvement through PT, and the second category in which were identified the psychosocial benefits of PT for the participants.

Several studies have shown the language skill benefits of PT. These include improvement in the linguistic, discursive and fluency competences, which involve speaking, listening, reading and writing skills. (Topping, 1996; Celis, 2010; Maheady & Gard, 2010; Viáfara, 2014; Stollhans, 2016; Loke & Chow, 2005; Roscoe & Chie, 2007).

Some of these studies identified the language improvement on tutees. For example, in Topping's (1996) research, some advantages of PT included more active, interactive and participative learning, immediate feedback, swift prompting, lowered anxiety with correspondingly higher self-disclosure, and greater student

ownership of the learning process. Similarly, Celis (2010) identified the presence of group work opportunities through PT; also, the guidance of the tutor was essential in the development of a better writing process since the advanced students had a higher level of proficiency in the language and they corrected the elementary students. Additionally, Maheady & Gard's (2010) research showed PT was considered an instructional practice powerful enough to meet a rapidly diversifying student population.

Regarding the language and teaching improvement on tutors, Viáfara (2014) conducted a case study which showed that student teachers' knowledge of their discipline was affected positively since they developed proficiency in the foreign language. Similarly, Stollhans (2016) conducted a case study that revealed that during a PT project, students were encouraged to develop communication competences, abstract thinking, problem-solving strategies, and creativity. Likewise, in Roscoe and Chie's (2007) research, the authors identified that tutors' factual recall might improve by rehearsing the material, and knowledge telling is a necessary precursor to knowledge building. Finally, in Loke & Chow's (2005) research, the authors identified enhancement of learning skills/intellectual gains and personal growth on the participants.

On the other hand, some studies have shown that PT offers several psychosocial benefits for the participants. As stated for various researchers, some other benefits such as personal growth, self-confidence, relationships, and transferable social and communicative skills are provided by the PT program. ( Celis, 2010; Loke & Chow, 2005; Colvin, 2007; Sharifa & Hassan, 2012; Jones & Kolko, n.d; Fudge, 1998; Odendahl, 2016, Kharousi, 2012; Serousi & Sharon, 2017).

According to that, Celis (2010) and Loke & Chow (2005) claimed that PT could be an extra help outside the classroom that gives tutees an opportunity to sort out doubts and improve their skills by attending these tutoring sessions. Furthermore, tutors helped to foster students' self-confidence and personal growth because the friendly environments in which the tutoring sessions were carried out. Similarly, Colvin (2007) demonstrated that interaction and relationships among participants were key in both describing and implementing a PT program. Similarly, in Sharifa & Hassan's (2012) study, it was demonstrated that tutor factors such as strong support system, small age gap difference, good rapport and sensitivity provided tutees confidence to share their language problems with them. Likewise, Jones and Kolko (n. d.) completed a qualitative analysis of psycho-social development within peer mentors that showed there are benefits to college students becoming peer mentors: developing purpose and developing integrity. In extension, in Fudge's (1998) research, the author considered that PT advantages for the tutor included



achievement gains, improved self-esteem, respect for and appreciation of the teaching process, feelings of usefulness and learning to become responsible for others.

Similarly, Odendahl (2016) demonstrated that the project and its work group design turned out to be very effective in keeping work progress on track while simultaneously facilitating social cohesion and mutual respect. In another study, Kharousi (2012) found out that tutoring provides the peer tutors with the opportunity to sharpen their personalities; participants reported that being peer tutors helped them improve their academic skills and realize their strengths and weaknesses in the subject matter. Additionally, Seroussi & Sharon (2017) conducted study about peer lecturing and affective influence with self-regulated learning in which peer lecturing activity was introduced to the students. Final results from the course revealed that peer presence as a motivation source for lecturing students.

## **Methodology**

This study has adopted an intrinsic case study (Stake, 1995), which "...is the study of a particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances, and to learn about that particular case." (p. 34.) In other words, this intrinsic case study aimed at understanding the effectiveness of the peer tutoring (PT) program in the FL program at the University of Pamplona. Criterion sampling was used to select the participants. According to Hatch (2002) these "[c]riterion samples are made up of individuals who fit particular predetermined criteria." (p. 98.). In this study, it was decided to understand the influence of the PT sessions on a tutor as well as a tutee. The former, an advanced student from sixth semester, with a B2.1 level of English proficiency, was taken as tutor and the later, an elementary student from first semester, with an A1.1 - proficiency level, took the role of tutee. Participants were two FL students from the Foreign Languages Program English- French at the Universidad de Pamplona, whose ages ranged from 16 to 22 years old.

In order to gather the data, there were administered four non-participant observations and two semi- structured interviews. During these observations, the researcher played the role of a non-participant observer, "...someone who does not take part in the class, an unobtrusive agent in the class only observing and taking notes" (Creswell, 2005, p.73.). With regards the semi- structured interview, Hatch (2002) suggests that this interview allows the researchers to "...come to the interview

with guiding questions, they are open to following the leads of informants and probing into areas that arise during interview interactions”. (p. 94).

This study used a typological design to analyze data. According to Hatch (2002), it consists of dividing the overall data set into groups or categories based on predetermined typologies that are generated from a theory, common sense, and/or research objectives. In addition, a software named MAXQDA 18 was used, which facilitated the process of organizing data and finding the two typologies and sub-typologies that emerged from this research.

## **Findings**

After analyzing data, two main typologies emerged in the light of the research questions: a. tutee and tutor’s language skills improvement; and b. the tutor’s teaching role.

### **Tutee and tutor’s language skills improvement**

Throughout the PT sessions, both tutee and tutor improved their language skills. First, the tutee, first semester student, improved her listening, speaking and reading comprehension skills as well as her grammar and vocabulary basis. Second, due to the methodology of the sessions, the tutor, sixth semester student, was allowed to reinforce speaking, grammar and vocabulary skills.

Firstly, the skill the tutee practiced the most was her listening, through comprehension activities. As it was identified during the fourth non-participant observation, the tutee asked the tutor to reinforce her listening skill. For that reason, the tutor brought the tutee an audio with a B1 language level, higher than the level she was supposed to be on (A1 – A2). The tutee completed the activity consciously and her mistakes were only a few. Despite the fact the tutor never explained what the tutee had to do in each section of the activity, the worksheet was clear enough to understand the activities by herself. At the end of the session, the tutor gave her feedback and corrections as needed by the tutee. Additionally, she gave the tutee some tips to deeper improvement of her listening skill. For example, at the end of the session, the tutee was advised to listen to English music in order to adapt her ear to the real native language. As a result, the tutee expressed her listening comprehension improvement during an interview:

“[...] en lo que más me ayudó fue en los “listening”. La tutora ponía “listening” nivel B2 y pues eso me ayudó a mejorar mi escucha. Y había algunas cosas que no entendía, así que repetíamos el audio varias veces” (Int. 2 – Tutee)

As she stated, the sessions helped her to reinforce her listening skill since she had to listen to an audio with a B2 language level and develop different activities that allowed her to understand the meaning of the audio and practice this communicative ability. Additionally, these listening comprehension activities helped her not only to improve her listening comprehension skill but also to get better results in her second listening exam, in which she got 18 points out of 20.

Secondly, the tutee reinforced her reading language skill throughout the reading comprehension activities proposed by the tutor. For example, during the second non-participant classroom observation, I identified that the tutor gave the tutee a worksheet of two pages from the British Council. It contained information about how wild animals in cities can cause many problems. The article gave the tutee a series of facts, researches and study figures. She read the text and completed the comprehension activities successfully. These activities comprised matching, multiple choice and filling the blanks exercises. Subsequently, throughout this activity, the tutee had the opportunity to practice and reinforce her reading skill as well as acquire new vocabulary about animals. These results were evidenced during the third written exam where she got 60 points out of 72 in the reading comprehension section.

Thirdly, the tutee practiced her speaking skills since she had to tell the tutor orally the answers of each activity. Nevertheless, at the end of the semester she expressed she would like to improve and practice her speaking skill as well as she did with her listening skill. Even though, the tutor corrected her mispronunciations and encouraged her to reinforce this skill by talking to her in English whenever she wanted to do it.

Fourthly, regarding the grammar structures improvement, the tutee reviewed some topics worked on the Elemental English course and reinforced them by asking the tutor for clear explanations and activities. For example, at the end of the fourth non-Participant classroom observation, the tutor asked the tutee to tell her the topic she wanted to review during the following session. The tutee told her she was working on the future form “Going to” in her Elemental English course, so she wanted to work on that topic. As a result, during the following session, the tutee did some exercises that helped her to practice and reinforce this grammar topic as it was evidenced in her written exam, in which she had to do a multiple-choice exercise about future forms and she got 17 points out of 20, overcoming the average level

requested. To sum up, it was identified how PT sessions are a tool to refresh grammar topics and clarify doubts from the Elementary English course.

Fifthly, concerning the vocabulary basis improvement, the tutor proposed several activities with different topics and themes. During the development of these activities, the tutee used to ask the tutor for unknown words or expressions. As it was observed during the third non-participant classroom observation, during a listening activity, which consisted of filling the blanks, the tutee asked the tutor what the meaning of a “Mite” was. The tutor answered rapidly that it was a “Garrapata”. Then, the tutee asked the tutor to play the audio again because two gaps were missing. As it was evidenced, the tutor gave the tutee the meaning of unknown words in order for her to correctly comprehend the activities proposed for the session. Also, it was identified that the tutee had a vocabulary list on her notebook in which she wrote the new words she learnt. In total, she wrote 23 new words in her list, from which she used seven to complete a discussion exercise from the activity. As a result, the tutee improved her vocabulary basis through the activities proposed by the tutor during each session.

As it was clearly explained, the tutee improved her language skills due to the different and varied activities proposed by the tutor during the sessions. They allowed her to practice and to reinforce these skills as well as increase her vocabulary basis.

On the other hand, it seems that PT has helped not only the first semester student, but it is probably a relevant support for the tutor’s language improvement. This improvement was evidenced on the grammar, speaking and vocabulary competences.

Firstly, according to Departamento Lenguas Extranjeras (2016), sixth semester students have a B1.2 level of proficiency. However, there were several grammar topics which were forgotten. As stated by the tutor during an interview, PT gave the student the opportunity to refresh those grammar topics and improve them, as well as clarify her doubts:

“veo que eso [grammar explanations] me ayuda también muchísimo a mí. A soltarme más o a corregir errores que quizás yo no me di cuenta en clase [Inglés Elemental I], entonces al momento de explicar los temas también me corrijo a mí misma.” (Int. 1- Tutor)

These PT sessions helped sixth semester students to reinforce this language skill. As it is evidenced, PT is a tool to clarify doubts on tutees as well as correct

tutor's misunderstandings, still present from the English Elementary course, with regards the grammar structures and their uses. For example, during an interview, the tutor expressed how she refreshed some grammar topics: "en el momento en que mi tutee me pedía la explicación de algún tema, por ejemplo, el futuro progresivo, uno mismo se detecta los errores, se autoevalúa y los corrige." (Int #2 – Tutor)

Secondly, the tutor looked for activities with a B1 level of proficiency, for instance, she had to look for unknown words and their pronunciation if necessary. As a result, the tutor improved her pronunciation as well as increased her vocabulary basis since she had to look for new words in order to explain the topics and activities. As she stated during an interview when talking about the advantages of PT:

"... en una sesión de escucha me preguntó [la tutee] por una palabra que era desconocida incluso para mí. Entonces tuve que decirle que me esperara y cómo tenía el diccionario en el celular la busqué y le dije lo que significaba para que ella pudiera entender la idea del texto, y de paso yo aprendí una nueva palabra." (Int. 2- T)

Although there are several advantages from PT, the tutor considered the vocabulary increase as the most relevant one. She used the planning of the PT sessions as a strategy to learn new vocabulary and improve fluidity when explaining a topic.

### **Tutor's teaching role**

Peer tutoring (PT) influenced the sixth semester FL student's teaching training and her role, which was explained through two stages: sessions planning and ritual of the sessions.

Following the chronological order, the first step of the PT process was the planning of the session. These planning involved the selection of material and content of the sessions.

With regards the planning of the material, the tutor selected several printable worksheets from the British Council web page. Planning the sessions was an indispensable step in the tutor's teaching role. In the content planning, the tutor prepared the session taking into account the tutee's requirements. She prepared different activities including some grammar topics reviewing. Perhaps, the tutees asked the tutor to review a grammar topic. Effectively, she prepared a complete session with grammar practice activities based on the tutee's suggestion. These

activities included some matching and “fill the blank” exercises that the tutee successfully developed during the session.

Regarding the second step of the PT process was the ritual of the sessions. It was comprised of three main stages: greeting, introducing the worksheet with a listening or reading comprehension activity to the tutee, completing the activities from the worksheet and finally, correcting and giving feedback to the tutee.

Firstly, the tutor greeted the tutee and asked her if the semester was going on well. In this way, the sessions began with a good interaction between the participants, what facilitated the process of teaching and learning.

Secondly, the tutor introduced the worksheet with the activity for the session. She always brought a printable worksheet from the British Council web page comprised of a listening or reading comprehension activity with a B1 level of proficiency. Then, she explained what the activity was about. For example, during the third classroom observation, the tutee should listen to an audio. It was a conversation and the worksheet was comprised of four exercises. The tutor explained the questions and when the tutees asked for unknown vocabulary from the exercises, she answered kindly with the respective translation.

Thirdly, the tutee had to complete the exercises. For example, during the above mentioned classroom observation, the tutor brought her a listening comprehension activity. The tutee completed all the pre-listening and listening comprehension exercises.

Finally, in terms of correcting mistakes and giving feedback, the tutor corrected the tutee’s mistakes at the end of every session. She corrected the tutee by telling her to revise her answers and to contrast them to correct ones. Giving feedback helped both tutee and tutor. The former was benefitted in the way she corrected her mistakes and took advantage of the sessions to improve her listening and reading comprehension skills. The latter was benefitted because PT sessions helped her to reinforce her knowledge and to learn how to correct and give feedback to someone, as she stated during an interview:

“ [...] en una oportunidad hicimos un “speaking”. Me gustó el hecho de ponerme en la posición de corregirla, y saber que lo que le corregí es un tema que yo manejo, y así le ayudé a entender un tema de gramática [The future form “going to”].” (Int. #2-T)

The way the feedback was provided, was beneficial for the PT participants, including the teaching process in which not only the tutee took advantage of it by

improving her language skills, but also the tutor was benefitted by it in the way she reinforced her knowledge and refresh some grammar topics and vocabulary.

## **Discussion**

This research aimed at understanding how peer tutoring (PT) influenced tutees, first; and tutors, sixth semester FL students' learning process and teaching training respectively. To our knowledge, this study demonstrates a significant importance on participants' language skills improvement and tutors teaching training. The findings revealed that peer tutoring sessions helped the tutee to reinforce her language skills (e.g. listening- reading comprehension, grammar structures and vocabulary basis); as well as the tutor's teaching role (the ritual followed when tutoring was perceived as an opportunity to improve and refresh her previous knowledge). This is in line with several previous studies that have been conducted around the world in order to understand the effectiveness of a peer tutoring (PT) program. They aimed at identifying language skills improvement on students. (Topping, 1996; Celis, 2010; Maheady & Gard, 2010; Viáfara, 2014; Stollhans, 2016; Loke & Chow, 2005; Roscoe & Chie 2007).

Findings demonstrated that PT is an appropriated strategy for improvement in the tutor and tutee's language skills. In addition, PT sessions allowed the tutor to perceive her first teaching experience as an opportunity to improve and refresh her previous knowledge. However, future research should also focus on the PT sessions influence on participants when the age, education level, and/or gender of the tutor change.

## **References**

- Bryman, A. & Bell, E. (2007) "Business Research Methods", 2nd edition. Oxford University Press. Retrieved from <http://research-methodology.net/research-methodology/ethical-considerations/>
- Celis, A. Y. (2012). Understanding the Effectiveness of Peer Tutoring as a Process to Improve English. *Opening Writing Doors*. Colombia Aprende. (2013). [Colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html). Retrieved from <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Colvin, J. W. (2007, May). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 165, 181.
- Conrad, E. (1974). *Peer Tutoring: A Cooperative Learning Experience*. Tucson. Departamento de Lenguas Extranjeras y Comunicación. (2016). FOLLETO DE PROYECTOS DE AULA Y EVENTOS. Pamplona.
- Fudge, I. (1998). *Peer Tutoring Programs*. Canada.

- Fuchs, D. F. (1994). The Nature of Student Interactions During Peer Tutoring With and Without Prior Training and Experience . *American Educational Research Journal* , 31(1), 75-103.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings* . Albany: University of New York Press .
- Herrera, R. M. (2015). *Colombia Bilingue . COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025.*
- Husain, N. (2015, March 31). *Language and Language Skills.* Associate Professor in Education , West Bengal: Maulana Azad National Urdu Univesity .
- Kharousi, D. S. (2012). *What Positive Impacts Does Peer Tutoring Have Upon The Peer Tutors at SQU? Sultanate of Oman, Sultan Qaboos University.*
- Kolko, V., & Jones , M. (n.d.). *The Psychosocial Growth of Peer Mentors.*
- Loke, A., & Chow, F. (2006). *Learning partnership--the experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study.* Epub, 237-44.
- Maheady, L., & Gard, J. (2010). *Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative.* Hammill Institute on Disabilities. doi:10.1177/1053451210376359
- Medway, F. (2013). *A Social Pshycological Analysis of Peer Tutoring.* Journal od Developmental Education.
- Odendahl, W. (2016, October). *Promoting Student Engagement through SkillHeterogeneous Peer Tutoring.* Interface, 119-154. doi:DOi:10.6667/interface.1.2016.26
- Roscoe , R., & Chi, M. (2007, December ). *Understanding Tutor Learning: KnowledgeBuilding and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions.* Review of Educational Research, 77(4), 534-574. doi:10.3102/0034654307309920
- Seroussi, R., & Sharon. (2017, January ). *Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning.* International Education Studies, 10(1). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/308899113>
- Sharifa , N., & Hassan Zaka, M. (2012). *Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners.* Procedia, 441 – 447. doi: CC BY-NC-ND license
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research.* London: Sage Publications.
- Stollhans, S. (2016). *Learning by teaching: developing transferable skills.* Research-publishing.net.
- Tiwari, M. (2014, July ). *Peer Tutoring: A Step Foward Toward Inclusion.* Educationia Confab, 3(7).
- Topping, K. J. (1996, oct). *The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature.* Springer, Higher Education, 32(3), 321-345. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3448075>



## The influence of Non-linguistic factors on learners of English Free Access Courses at the University of Pamplona

Victor Campo Barrios  
[vmcb94@hotmail.com](mailto:vmcb94@hotmail.com)  
Universidad de Pamplona  
Pamplona, Colombia

### Abstract

This qualitative case study attempted to describe whether non-linguistic factors influence English Free Access Courses (EFAC) students' learning process; and the level of influence of those factors. Four students participated on a voluntary basis. Data was gathered through four non-participant observations, two semi-structured interviews and one questionnaire. On one hand, the findings revealed that non-linguistic factors such as motivation and self-confidence either constrained or facilitated English learning process. On the other hand, lack of time, low socio-economic context and anxiety rather constrained EFAC students differently depending on students' characteristics and English learning experiences.

**Key words:** non-linguistic factors, social factors, age, socio-economic context, psychological factors, motivation, self-confidence and anxiety.

### Introduction

When learning English some factors facilitate or constrain the learners' learning process. For example, non-linguistic factors, "...which have, direct links with language learning divided into physical factors, social factors and psychological factors." Karunakaran (2012). Linguistic factors are not the only ones affecting students' English learning process, there are a lot of not-linguistic factors that can facilitate/constrain them such as age, time availability, socio-economic context, anxiety, self-confidence and motivation. Therefore, it is necessary to identify, classify and study them looking for the improvement of the teaching praxis in the ground of foreign languages.

Some previous studies have been carried throughout the world in this area. Researchers have studied non-linguistic factors separately or grouping them in smaller categories such as social and psychological factors. When revising the literature about social factors, they are series of factors that may either strengthen or weaken the FL learning process. The social factors category may include: age and socio-economic context (López, Quesada & Salas ,2014). On the other hand,

according to Krashen (1982) anxiety, motivation, and self-confidence are psychological factors that enhance or inhibit the second language acquisition, (As cited in Anwar, 2017).

In Colombia, some universities have established a B2 English proficiency level for non-foreign language major students as exit requirement, which is aligned with the National Bilingual Program (Programa Nacional de Bilinguismo 2004-2019) policy. Nevertheless, that goal has not been fully accomplished by recent graduates in high education. According to a report published by the “Universidad de la Sabana” (2015) only 1% of Colombian students are considered bilingual speakers, besides 60% of the university students have an A1 English proficiency level and only 6% of them reached B+ level.

At the University of Pamplona where this study took place, non-English degree students showed reiterative difficulties related to the acquisition of the mandatory proficiency level (B1) in English. The 2016 mandatory English Exams, evaluated 782 students from several programs, it showed that only 425 (54.3%) of the evaluated students passed and 357 (45.7%) of them do not passed in that term. It is necessary to find out what type of factors have affected these students in order to make pedagogical decisions with regard to this issue. In order to help students to achieve an acceptable level of proficiency some free access courses were offered. Selecting the third level of these courses as a setting this study aimed at identifying how non-linguistic factors influence Free Access Courses students when learning English as FL. In addition, this study attempted to better understand the level of influences of those factors within the learning process.

Furthermore, this study attempted to answer some research questions: What is the influence of non-linguistic factors on English FAC learners’ learning process? What are the main non-linguistic factors that constrain English learning process? And what are the most important non-linguistic factors that facilitate the English learning process?

This article is structured as follows: First, the theoretical framework. Then, the literature review about social and psychological factors influence. This is followed by a description of the methodology, instruments and procedures implemented in this study. Finally, the findings of this research.

## **Theoretical framework**

In order to have a better understanding about some important terms, three main key words will be explained:

## **Non-linguistic factors**

Apart from linguistic factors, according to Karunakaran (2012) there are some factors which have, direct links with language learning divided into physical factors, social factors and psychological factors.

### ***Social factors***

These are considered relevant in the FL learning process, Lopez, Quesada & Salas (2014) conceived that foreign language acquisition might occur based on a series of social factors that may either strengthen or weaken the FL learning process. The social factors category may include: age and socio-economic context.

### ***Psychological factors***

According to Krashen (1982) anxiety, motivation, and self-confidence are psychological factors that enhance or inhibit the second language acquisition, (As cited in Anwar, 2017). Consequently, Gardner (1985) defined motivation as a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitude towards learning the language. (As cited in Ni, 2012). According to Ryan and Deci, (2000) motivational factors can be divided into: intrinsic and extrinsic. "...Intrinsic motivation can be defined as the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence. Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome.

In addition, Bandura (1986) states that self-confidence is one of the most influential motivators and regulators of behavior in people's everyday lives. Furthermore, Spielberger (1983) broadly speaking, defined anxiety as the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the automatic nervous system (As cited in Zheng, 2008)

## **Literature review**

### **Age factor influence (early exposure to the language)**

Social factors literature has supported that age factor can influence the learning process when acquiring a foreign language. The Critical Period Hypothesis (CPH) "...as proposed by Lenneberg (1967) argues that primary language acquisition must occur during a critical period which ends at about the age of puberty..." (As cited in Snow & Hoefnagel, 1978).

The CPH can be supported through some studies (Khalifa,2012; Larson-Hall,2008) they claim that students have a better performance studying earlier an FL than those who started later, even when Larson-Hall clarify that the input is only minimal.

In contrast, on one hand an author contradicts CPH arguing that a critical period for learning an FL is not present in any individual, Snow & Hoefnagel (1978). On the other hand, another study, Stefánsson (2013) argues that the implications of a critical period hypothesis are not always true. However, the age might play an important role in Second Language acquisition (SLA), but it is essential that there has to be motivation and enough exposure to the target language in a more significant level.

### **Socio-economic factor influence**

Furthermore, the socio-economic factor is included into the social category. The literature about social factors suggests that the socio-economic context can affect FL acquisition. Lopez, Quesada & Salas's (2014) stated that the individual's economic situation affects the access to earlier education in terms of an FL, because students in a hard economic situation started later their FL education. Moreover, due to the financial problems that students' families have gone through, they feel the necessity to learn the language, finish their studies and get a good job to improve their economic situation.

Opposed to the conception of the impact of a tough economic situation viewed as a factor that creates the necessity of mastering the FL to improve learners' living conditions, several studies stated that the socio-economic context influenced the students' results when learning an FL, some authors assert that children from lower social-economic groups are less successful in education than those from higher groups. (Ghasemi & Ghafournia,2016; Hou,2015).

### **Motivation**

Extrinsic and intrinsic studies about motivation influence on FL have revealed that it has a positive impact when learning a foreign language, as it is shown in two studies (Hou, 2015; Ni, 2012) English motivation directly and profoundly influence how much knowledge students gain from language learning. With high motivation, students had high enthusiasm and spirit in English learning; they can concentrate themselves on study. Likewise, Lopez, Quesada & Salas (2014) found that students overcome the obstacles and get to feel motivated because they realize that by

increasing their English proficiency they will also overcome the social factors that may interfere within the language acquisition, for instance money limitations.

### **Self-confidence**

Another psychological factor that influences the FL learners' learning process is Self-confidence. Learners with higher self-confidence are more successful than learners with lower self-confidence. Based on Ni (2012) self-confidence has a specific importance, the main reason is that self-confidence will encourage a person to try new learning. Several studies support Ni's postulate related to the importance of self-confidence when learning an FL. (Clement, Gardner & Smythe ,1980; Park & Lee, 2004; Tunçel,2015) assuming that the higher confident the students are, the higher performances they show.

### **Anxiety**

The final factor included in the psychological category is anxiety. (Hashemi, 2011; Mejía,2014) results indicated that the higher level of language anxiety is reported in the classroom environments that follow traditional learning systems. Furthermore, learners testified to be less anxious in environments that emphasize collaborative activities among teachers and students. For instance, small groups, role play activities, etc.

Furthermore, Ay (2010) using The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) as an instrument, same case of Shabani (2012) found that Foreign language anxiety is reported in listening and reading skills at beginner levels and then in speaking and writing skills as the levels advance. In addition, the most relevant source of language anxiety was fear of failing class, and the main sources provoking fear of negative evaluation were negative judgment by others and fear of doing and saying wrong things.

### **Methodology**

This research adopted a case study design. In terms of setting, this study was carried out with the third level of the English Free Access Courses, at the University of Pamplona. In terms of time, the second academic semester in 2017. Having selected this research design allowed to obtain results in a non-controlled setting (Free Access Courses) with specific instruments like not-participant observations. It also avoided an interference within participants' behaviors and English learning process. Moreover, it was beneficial as being a first time researcher. For example, describing the relationship among the phenomena under study, (non-linguistic

factors influence) the context and participants (English FAC learners) in a bounded system.

Data was collected through four non-participants' observations, two semi-structured interviews and one open-ended questionnaire. While observing, the researcher took the role of a non-participant observer during four two-hour sessions. Two observations were carried out in the first term and two in the mid-term. After selecting participants, observations were useful to identify participants' signs, behaviors and reactions related to each non-linguistic factor influence. In addition, non-participant observations were useful in order to better understand the setting where students were.

Likewise, interviews were carried out to get the story behind participants' experiences. Interviews were useful to pursue in-depth information around the topic. Two one-on-one interviews per student were carried out. One at the beginning of the data collection process and other one before taking the final test of the course. Those interviews helped to gather specific information and to analyze students' experiences in a more personal context, they allowed me as a researcher to use participants' voices to support the findings of the study.

According to O'Leary (2014) Questionnaires have many uses, most notably to discover what the masses are thinking. In this research, each student answered one open-ended exit questionnaire, that allowed the researcher to better understand the learning learners' difficulties and assumptions about non-linguistic factors. The questionnaire was composed of 8 questions. Also, it was split into yes/no questions, multiple choice, scaling and ranking ones. This questionnaire supported the factors based on participants' rankings and scales.

In this study participants were selected on a voluntary basis implementing a homogeneous sample method, according to Hatch (2002) "...samples are made up of individuals with similar characteristics or experiences..." (p.98). The criteria for selecting participants were: students had to be part of the third English FAC level group at the University of Pamplona, their expected English proficiency was A2+. Although is not a criterion for selecting participants, the first time English exposure was taken into account in order to contrast students' learning experiences. Four participants were selected among all English third level FAC students.

## Findings

### Students' insight about non-linguistic factors influence

The results of the exit questionnaire could support how influential the factors were when taking the EFAC final exam. Participants ranked the level of influence of each factor from 0 to 5, being 0 the lowest and 5 the highest, in this case respondents could use one value more than once. The next table shows the combined results:

Table 1

*Exit questionnaire results, question # 5*

<b>Factors affecting students' performances in the EFAC final exam.</b>	<b>Weight (addition of participants' answers)</b>
Self-confidence	11
Anxiety	10
Test duration	10
Fatigue	6
Low motivation	2
Lack of preparation	1

*Non-linguistic factors influence when taking the final exam of the course.*

Overall, when being asked about their own experience, participants ranked six factors from one to six, being 1 the less influential and 6 the most influential. In this case was mandatory to give one value to each factor avoiding repetition. In terms of the addition of participants' answers these were the results:

Table 2

*Exit questionnaire, question #8 results*

*Non-linguistic factors affecting students' English learning process.*

<b>Factor</b>	<b>Weight (addition of participants' answers)</b>
Lack of time	17
Motivation	16
Age	15
Socio-economic stratum	13
Self-confidence	12
Anxiety	11

## **1.The influence of motivation, self-confidence and anxiety on English Free Access Courses (EFAC) learners**

### ***Participants' motivation facilitating classroom interaction***

Participants' motivation, as the most recurrent factor identified, facilitated classroom interaction, giving feedback and correcting mistakes/errors; mostly in the classroom oral production activities. Their voluntary oral participation, thanks to high levels of motivation, allows them not only to make mistakes, but to correct them through teacher's and classmates' feedback. Usually, the teacher implemented warm up activities that facilitated students' input and further output. In most of the cases, based on the observations analysis, I realized that participants were motivated, most of the time students' attitude was highly positive they did not show shyness or laziness to participate regardless their errors when producing utterances.

Moreover, taking into account that participants' motivation led them to participate of the activity, the teacher was able to identify students' phonetical errors. Also, the participants gained new vocabulary. At the end, teacher's and students' feedback were useful to correct the emerging mistakes and errors from participants' performances. Participants' voluntary participation, questioning and sincerity about their knowledge were specific signs of high motivation.

Students were organized in pairs to talk about the words that were unknown for them and the ones that they knew. Some students asked the teacher some questions raising their hand and he got closer to them in order to answer individually each question. The students said out loud how many words meaning they knew and then the professor gave a short definition for each. (Obs#1)

### ***FAC students' lack of self-confidence constraining their English oral productions***

Almost as influential as participants' motivation, participants' Self-confidence seems to rather constrain their oral production competence. It has been found that students' self-confidence constrains their oral participation inside the classroom, leading them to remain silent or to express themselves using their mother tongue. With regard to the aforementioned, participant 2 claimed that:

*Pues no se me facilita hablarlo, [INGLÉS], de pronto por la inseguridad de que uno no sabe y me da pena que la otra persona no me entienda, entonces de pronto si la inseguridad, es el miedo a equivocarse, esas cosas. (Int#1, P2)*



This excerpt explains that knowing the vocabulary is not enough to rightly use the language if participants are not confident within the learning environment around them.

In addition, Participant 2 showed different causes to be less confident as expected such as background experiences. P2 talks about her own experience within a hobby like singing since childhood, she stated a lack of confidence when expressing orally her knowledge not only in English, but also in Spanish. Sometimes is not the English language, but some background experiences that leave a deep mark in learners' memory that some time later can affect their learning process not only in English, but in all the grounds of learning.

Likewise, participant 3 was mostly affected by a personal nature obstacle that does not belong to the language competences. P3 expresses that when talking in front of the others in English she gets nervous. Also, she claimed that it is not related to the language, something that confirms that it is due to a non-linguistic factor interference.

### ***FAC participants' anxiety constraining their output***

Anxiety seems to be the factor that influenced slightly participants' oral participation inside the classroom. However, participants were affected differently by anxiety. Overall, in the second observation, there were identified two signs of anxiety influence. First, P2 nervousness in oral participation. Second, the participants' desperation in an -oral activity about dreams in the future (participants 2,3 and 4). In this way, participant 2 showed nervousness and signs of anxiety like laughing out loud when speaking in front of the class, then she made some mistakes. In this case it can be analyzed how a singular factor like anxiety leads participants to make mistakes even when they know the addressed grammar rules and its use in a real context. These mistakes are related to participants' nervousness and are not due to knowledge gaps.

Moreover, Participant 3 and 4 were affected differently by the anxiety factor, they manifested a desire of speaking faster than they could without taking into account phonetics, something that affected their pronunciation.

## **2.The influence of time, socio-economic context and early exposure to the language on EFAC learners**

### ***Lack of time constraining FAC students English learning process.***

When learning English, participants' lack of time is the most affecting social factor; while the socio-economic context and early exposure to the language are less influential.

Lack of time was due to other academic responsibilities. Participants give priority to their majors (eg. Chemistry, economics, bacteriology...) instead of EFAC. For instance, Participant 3 states that "no tengo el tiempo suficiente como para dedicarme a estudiar en profundidad el inglés, entonces tengo como prioridades en la carrera, el tiempo no me alcanza" (Int#1, P3). Likewise, participant 1 added "¿Limites?, yo creería que el tiempo porque uno viene al curso y no da el 100%, pero uno tiene que dedicarle tiempo tanto en la clase como por fuera, en realidad el tiempo creería que es la mayor barrera." (Int#1, P1) Consequently, time is considered as a factor constraining participants' English learning process.

Along with time constraints, participants affirmed not having adopted autonomous studying habits when studying English outside the classroom. Only participant 2 holds responsible for studying on her own. As she stated that she only spent 20 minutes to listen to music in English every day and few minutes to look for new verbs, (Int#1, P2).

Furthermore, when studying for the final English test only participant 2 had slightly prepared herself for the exam. The others were not prepared even one day before the test when interview 2 took place. With regard to the reasons why participants were not prepared for the exam participant 1 claimed that she was not prepared because of other academic obligations related to her major (Int#2, P1).

### ***Lower socio-economic FAC students' situation affecting English learning access***

Lower socio-economic stratum is a factor that affects participants' opportunities to study abroad, to have access to an English course outside an academic context and to take advantage of the different sources of information.

Participants 1 and 3 stated that because of a lower socio-economic situation they were not able to study English abroad, P1: "Quizás pues para hacer un curso o viajar al exterior es difícil, pues es muy caro y uno aún no trabajo" (Int#1, P1).

Likewise, P3: “Pues es que principalmente antes de entrar a la universidad quería ir a hacer un curso en Inglaterra, pero por cuestiones económicas no pude ir” (Int#1, P3). Moreover, participant 2 did not have access to an English course outside an academic context because of their economic situation in the past. (Int#1, P2).

In terms of having access to different sources of information participant 3 was constrained by the lack of internet access at home. (Int#2, P3). This condition deprives P3 from taking advantage of all the material that internet offers to us when learning English.

### **Early exposure to the language influencing EFAC learners**

Even though an early exposure to a foreign language could be a difficult factor to study in this context, participants' experiences can be a source of detailed information about their English learning process. The participants past experiences about learning a foreign language varied from participant to participant, they helped to get some insights about how age and early exposure to the language influenced their current learning process. In terms of these experiences P4 claimed that he started learning English in kinder garden earlier than the other ones. Furthermore, participants 1,2 and 3 started learning English at elementary school. However, some of them confirmed that their learning experiences at school were not completely successful because of monotony at elementary and secondary levels of education. An earlier exposure to the language has been highlighted by the participants as a factor that can facilitate a more successful FL learning as stated in their answers when fulfilling the proposed exit questionnaire. When being asked about whether an early FL learning would be more significant than a later one all of them answered “Yes”. In light of this assumption P1 claimed that childhood is a stage in which knowledge and information can be assimilated quicker than later on.

### **References**

- Anwar, S. (2017). ESL/EFL Learners Poor Performance in English: The Factors, *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, Vol 3, No. 1.
- Ay, S. (2010). Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, Volume 3 / 11 Spring 2010.
- Bandura. (1986). Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance, *the National*

- Academies Press, chapter 8 Self-Confidence and Performance, Page 173.*
- Clement, R., Gardner, R., Smythe, P. (1980). Social and individual factors in second language acquisition,  
*Research Gate*, (n.d).
- Ghasemi, M., Ghafournia, N. (2016). The Relationship between Socio-Economic Status, General Language Learning Outcome, and Beliefs about Language Learning, *International Education Studies*; Vol. 9, No. 2; 2016.
- Hashemi, M. (2011). Language Stress and Anxiety Among the English Language Learners, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 1811 – 1816.*
- Hatch, J. A. (2002). Doing qualitative research in education settings. New York: State, University of New York.
- Hou, Y. (2015). An Investigation of Social Factors in Children’s Foreign Language Learning—A Case Study of Taiwanese Elementary School Students. *Open Journal of Modern Linguistics, 2015, 5, 105-119*  
*Published Online April 2015 in SciRes.*
- Karunakaran, T. (2011). Linguistic and Non-Linguistic Factors in Second Language Acquisition. National Conference on the Changing Landscape of English organized by Department of English, St Ann’s College for Women.
- Khalifa, E. (2012). The Effects of Age Factor on Learning English: A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching, Vol. 5, No. 1; January 2012.*
- Larson-Hall, J. (2008) Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research, SAGE Publications, 2008, 24 (1), pp.35-63.*
- López, R., Salas, J. & Quesada, M. (2014). Social Factors Involved in Second Language Learning: A Case Study from the Pacific Campus, Universidad de Costa Rica, *Revista de Lenguas Modernas*, No. 20, 2014 / 435-451 / ISSN: 1659-1933.
- Mejía, G. (2014). A Case Study of Anxiety in the Spanish Classroom in Australia, *Journal of University*

- Teaching & Learning Practice*, Vol. 11, Iss.3, Art. 7.
- Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 7, pp. 1508-1513, July 2012.
- O'Leary, Z. (2014). The essential guide to doing your research project (2nd ed.). London: SAGE.
- Park, H., Lee, A. (2004). Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi the Journal of International Social Research. *Volume 3 / 11 Spring 2010*.
- Redacción Educación, (2017). Solo el 1% de los bachilleres del país son bilingües. *El Espectador*, Retrieved from : <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/solo-el-1-de-los-bachilleres-del-pais-son-bilinguees-articulo-561285>.
- Ryan, M. Deci, L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000).
- Shabani, M. (2012). Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 11, pp. 2378-2383, November 2012.
- Snow, C., Hoefnagel, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning, *Child Development*, Vol. 49, No. 4 (Dec., 1978), pp. 1114-1128.
- Stefánsson, E. (2013). Second Language Acquisition: The Effect of Age and Motivation, *Leiðbeinandi: Ásrún Jóhannsdóttir*.
- Tunçel, H. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language, *academicJournals*, Vol. 10(18), pp. 2575-2589, 23 September, 2015.

## **Environmental Literacies: Raising Eighth Graders' Social Justice and Environmental Awareness through Project Work**

Mónica Yohanna Lara Páez  
Nancy E. Carvajal Medina  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Tunja, Colombia

### **Introduction**

The unsustainable practices carried out by humans to achieve the ideal of progress and comfort of modern societies have severely damaged the environment. Environmental degradation has a root on neoliberal economic policies that authorize multinationals and Colombian industries to exploit the land without taking full responsibility for the damages caused. Similarly, daily human activities like fishing, hunting, agriculture, and plastic pollution are affecting the planet badly. Despite the protests and demands of indigenous communities and environmentalists, the search for a modern lifestyle causes dramatic environmental and social issues. Therefore, problems such as poverty, discrimination, human rights violation, forced displacement, health impairments, homelessness, and lack of opportunities constitute the reality of many people affected by environmental disasters in Colombia.

Ignorance and indifference are preventing human race from changing habits that affect the environment. The lack of knowledge about environmental damages enhances people's low ecological sensibility which results in the perpetuation of environmental harms. The protection of the environment depends on every inhabitant of the earth. In order to promote informed decision-making processes towards development of a sustainable lifestyle, students need to understand the cause-effect relationship existing between the human and environment interaction (Landers, Naylor and Drewes, 2002). Accordingly, education is one of the most powerful tools to transform consciousness and living and cultural values. Beyond enhancing students' knowledge on specific disciplines or subjects, education has the potential to develop criticality that leads to transformation. Thus, teaching agendas that promote practices of equity and respect towards oneself, the other, and nature align with principles of Social Justice Education (SJE) (Carvajal Medina, 2017).

Classrooms informed by principles of SJE are a fertile terrain to fight against injustice and to provoke a sociocultural and critical transformation (Carvajal, 2017). Concerned about global warming and other environmental issues, this article presents a research study that was the result of the knowledge gained by Mónica

Lara Páez while she did her Masters in Language Teaching at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), and the discussion and reflection given about this process with PhD. Nancy Carvajal Medina, who was the thesis director and co-researcher. This study was conducted at Colegio Cooperative Reyes Patria in Sogamoso. The guiding question of this study was:

What does the implementation of project work informed by the principles of environmental literacy reveal about the enhancement of eighth graders' environmental awareness and their English language development?

As critical educators and researchers we commit to social justice agendas by promoting discussions about environmental crisis and raising awareness in English as a Foreign (EFL) courses to generate local transformations. In that sense, this study intended to describe what the implementation of project work informed by the principles of environmental literacy revealed about the enhancement of eighth graders' environmental awareness and their English language development through their active participation during the creation and development of a class project focused on understanding the environment and its issues and consequences.

## **Theoretical Framework**

The ecological crisis promotes human rights violation while humans comfort destructs the planet. Thus, humanity is facing an environmental crisis to which educators, environmental activists, and organizations are responding. In this section, we present some theoretical postures that permitted a transformation in EFL educational processes conducive to not only teach English but also to raise awareness and take action to prevent environmental damage. Some of the constructs we briefly introduce are: social justice, decolonizing education, social justice education, environmental literacy, and project work.

The Colombian government, among others worldwide, are following globalizing economic agendas that negatively impact nature conservation. Ideologies of progress based on neoliberal economies have promoted unsustainable practices that have dramatically impacted the environment during the last fifty years (Kahn, 2010). On top of the implementation of pervasive neoliberal economic policies, the individuals' limited environmental awareness has also contributed to environmental degradation and biodiversity lost. Human actions have provoked environmental disasters that have left a portion of the population experience poverty and displacement, among other issues.

Promoting agendas of social justice and environmental awareness in the EFL classroom is a way to foster critical thinking skills that allow people to analyze, reflect and act in order to fight for justice and equality. Education is a way to make people aware of the oppressing realities they are experiencing and the ways in which they can transform such realities (Freire, 1970). Social justice education intends to engage students in the analysis of power relations and actions that promote social inequality and inspire them to become critical agents able to promote social changes (Hackman, 2005). Generating spaces of reflection is transcendental to guide students towards the construction of a fair society, where people in general have access to the same benefits and rights as their counterparts. Social justice education aims to comprehend inequalities and injustice given in our context to promote social improvement.

As critical researchers-educators we ascribe to teaching agendas grounded in principles of criticality, social justice, and decolonization. In this sense, education represents to us an “act of liberation” (Freire, 1970). Education is supposed to offer tools for emancipation (Freire, 1970; Apple, 2012). Colonization promotes the adoption of consumerism and anthropocentrism to achieve the ideal of progress imposed by modern societies. These practices lead human beings to embrace attitudes and behaviors that affect the planet, which constitutes a colonization of the environment. Accordingly, we wonder how EFL education in Colombia can be re-humanized and decolonized. For Carvajal Medina (2017) decolonizing education starts with “Decolonizing the Self”. It entails listening to our inner voices, analyzing our options and finding our place in the world (Carvajal Medina, 2017). This scholar argues that once we discover our self and let it go outside, we start a process of recognition and acceptance that moves us to look for redemption, to feel in peace with ourselves, and start a transformation faithful to our human nature (Carvajal Medina, 2017). In this way, education as a decolonizing space may allow students to find value in themselves beyond competition and to assume their responsibilities in front of the others and the environment.

Considering our interest to develop critical environmental literacies in EFL classrooms, we found relevant to use the framework proposed by the North American Association for Environmental Education (2011) to assess the knowledge and skills that characterizes an eco-friendly citizen. An environmental literate person possesses “the knowledge” of environmental concepts and problems; the “cognitive and affective dispositions, skills and abilities” and the “ability to apply that knowledge” to promote positive transformations for the environment (NAAEE, 2011, p. 2). Therefore, implementing the principles of environmental literacy and agendas of Social Justice Education in the EFL classroom constitutes an opportunity to



transform individual actions that contribute to improve human living conditions and relationships.

One of the methodologies that has proven to be effective in engaging students in their own learning processes is project work. Project work promotes students' active participation through the development of appealing tasks that allow them to achieve goals and improve their communicative skills (Díaz, 2016). Project work includes challenging tasks in terms of content and language. Students develop their language skills at the same time they work to achieve the class project objectives (Ribé and Vidal, 1993). Thus, the researchers used project work to enhance a group of eighth graders students' critical positions in terms of the state of the planet and improve their English proficiency level.

### **Research Methodology**

Eighth graders at Colegio Reyes Patria participated in ten workshops informed by project work methodology (Ribé & Vidal, 1993) and principles on environmental literacies proposed by NAAEE. Workshops were designed considering students' interests and needs in terms of project work development and environmental concerns. This process followed different stages emerging from the theories read and the continuous conversation and decision making given between the teacher-researcher and the students. The teacher-researcher was a guide.

During the first two sessions, the relationship between the environmental degradation and daily human activities was pointed out. In these sessions the participants learned different concepts such as: environment, ecosystem, anthropocentrism, environmental issues, among others. Students talked and wrote about their previous knowledge and expressed their opinions in terms of harm humans have done to the planet. In sessions 3 to 7, the students reflected about their commitment to the earth and the need to start promoting environmental awareness in their community. For instance, they discussed and made decisions about the development of a class project. Based on some ideas about project work provided by Ribé and Vidal (1993), eighth graders divided some tasks in small groups of work, each one of them contributing to the development of the general project. In that sense, the students selected the topics they wanted to work on, did research to expand their knowledge about the environment and its issues and started a plan to improve the environmental issues given in their context. They also started to understand the concept of Social Justice and the relationship between environmental issues and inequality.

Throughout sessions 8 to 10, eighth graders evaluated their proposal, provided feedback, made some changes and shared their final product with seventh graders. Once students had all the information and tasks ready, they made some decisions about the strategies to organize and present the class project to seventh graders. The rehearsal of the presentations was crucial as eighth graders needed to improve their speaking skill to perform in public. Thus, they practiced their presentations and received feedback from their teacher and partners in order to have a better performance. After students presented their work to seventh graders, a class discussion took place.

## Data analysis

Data collection instruments included field notes, students' artifacts, audio-recordings, and a focus group interview. After doing in-vivo coding, color coding, memo writing and triangulation, the categories and subcategories emerged. *Table 1* displays the relation among the main research question, sub-questions and the categories and subcategories that emerged. For the purposes of this paper, we will present a short discussion on the first category.

**Table 1.** Overview of Categories and Sub-categories.

<b><i>What does the implementation of project work informed by the principles of environmental literacy reveal about the enhancement of eighth graders' environmental awareness and their English language development?</i></b>	
How does eighth graders' environmental awareness develop while generating a project based on the principles of critical environmental literacy?	<b><i>Transformation of the self: Becoming the heroes of the environment</i></b> Experiencing Metamorphosis: From an egg to and adult. "The world is in our hands and the change starts with us. It depends on us to make a change in the environment". ID
How are eighth graders' critical and EFL skills enhanced while actively engaging in lessons informed by project work methodologies and principles of environmental literacy?	<b><i>Reinventing students' learning process: from empty vessels to knowledge creators.</i></b> The change starts with ourselves: Taking the reins of our learning process. And what about English Language Development

## **Transformation of the self: Becoming the heroes of the environment**

The name of this category emerged from the transformation experienced by eight graders during their active participation in the development of a project work informed by the principles of environmental literacy at Colegio Cooperativo Reyes Patria, in Sogamoso. Data analysis showed that students enhanced their environmental awareness as they developed a critical position in regards to the planetary crisis and the human anthropocentric standpoint that affects the environment. Therefore, the following sub-categories account for the changes in students' mindsets, values, discourses, and attitudes towards the environment.

### **Experiencing Metamorphosis: From an egg to and adult**

In this subcategory we analyzed students' individual and collective transformation in their understandings of and relationships to the environment. The researchers compare that process to the metamorphosis experienced by a butterfly. In this sub-category, students' voices show how their perceptions about environmental problems evolved during their participation in this study, and how they embraced the principles of environmental literacy stated by the North American Association for Environmental Education (NAAEE) in 2011.

Students understanding of the state of the environment at the beginning of this process reflected their limited knowledge about the planetary crisis. Despite they knew some concepts related to the environment, which they gained during their Sciences and English classes, they had not associated such concepts with their reality. At this point, if we compare student's environmental awareness with the process of becoming a butterfly, we can argue that their awareness was at an embryonic stage. *The egg* is the first stage before becoming a butterfly. Eggs are laid on the leaves of a host plant; they may acquire different shapes; when you look closely, a caterpillar can be seen growing inside (Parkway, 2018).

Thus, at the beginning of this project, students were those little eggs present in a classroom that had unknowingly started a cycle of transformation. The caterpillar represents students' knowledge about the environment and mindsets, which were very immature but willing to transform. The host plant represents the classroom, which constitutes the place where the knowledge about the environment starts to be constructed. During the class discussions, the students' final remarks and the focus

group, students stated that they considered environmental degradation as a problematic of the future. When students became aware of the existence of a planetary crisis, they started a search of information to identify the impact of that problematic in their community. Recognizing environmental issues as a threat for life acknowledged to human actions, implied that students analyzed their context and made sense of the knowledge they had through the comprehension of their reality. Students' comments evidence how tasks related implementation of project work allowed them to develop the first principle of environmental literacy, which is "Identify environmental issues". Students recognized problems like air pollution, water pollution and deforestation.

Once students developed an understanding of environmental issues and identified them in their context, their curiosity about the impact of ecological degradation in the world increased. Students' willingness to expand their knowledge about the planetary crisis, resembled the second stage of the butterfly metamorphosis, which is called *the caterpillar*. The caterpillar coming out from the egg represents students' desire to know more about the environmental issues and their impact in their context. When students became aware of the existence of a planetary crisis, they started a search of information to identify the impact of that problematic in their community. In their search for knowledge about the environment, they followed a demanding research process aiming to comprehend how their community perceived the planetary crisis. Therefore, they studied deeply the current environmental issues, their causes and their consequences; approached teachers, neighbors and relatives to interview them about how they perceived environmental issues in their context, and applied some surveys to know how much seventh graders knew about environmental degradation. This process of search of information related students with another principle of environmental literacy, which entailed *investigating environmental issues*. All this process allowed eighth graders to consolidate their knowledge and understanding of the ecological crisis and to promote environmental awareness in their community.

This experience also guided eighth graders through a process of self-awareness and transformation. So far, students had gone through different cognitive processes like analyzing, interpreting and evaluating their context and themselves regarding their relation with the environment. However, they had to get immersed in deeper process of self-evaluation and self-recognition to become critical enough to become agents of change in their society. This process locates students in the third stage of the butterfly metamorphosis, which is called *the pupa*. The activities developed through the class project led students to be more critical about their role in terms of the planetary care. They started to analyze their daily activities and the possible harms they could have caused to the planet. They were also aware of the

fact that people valued more material things than life itself, in that sense they exploited the natural resources in an unsustainable way. Therefore, students' knowledge about the environment passed from being based on isolated concepts to become the understanding of different sociocultural processes that needed to be reshaped.

Once students' knowledge about the environment led them to become critical about their reality, we placed them in the last stage of the metamorphosis, the butterfly. Students started a process that demands time as it is not easy to abandon the customs we are used to. In words of Carvajal Medina (2017), "[d]ecolonizing the self invites us to move away from the position of the 'know it all expert' and sit down and listen, reflect, learn, and act (p. 223)." This process of listening happened in various directions teacher-researcher and student, student-student, and researcher-researcher. In freeing themselves, students reflected about the need to leave aside their previous attitudes of consumerism and unconsciousness to adopt informed practices that promote environmental awareness. As teacher-researchers we offered a space for students to reflect about their reality so that they could make informed decisions for the welfare of their community, the ecosystem, and themselves. Something relevant about this study was the fact that eighth graders did not limit themselves to know about the environment; they changed their attitudes and behaviours, and got enrolled in a process where they aimed to involve other people in the understanding of environmental issues and the relevance of transforming our daily activities to help the planet. We consider, students started to engage in a stage where they started to overcome oppression by challenging consumerism ideas.

## **Conclusions**

The implementation of project work informed by the principles of environmental literacy enhanced eighth graders' environmental awareness and criticality. This methodology allowed students to approach environmental issues from the understanding of their reality. Based on the premise that is necessary to read the world before reading the word (Freire, 1987) the development of the class project invited students to reflect about the role of environmental issues presented in their context and to recognize them as part of their life. Students experienced a transformation of values and attitudes towards the environment after engaging in processes of self-recognition and self-awareness. The critical analysis and reflection they did in regards to their daily activities allowed them to understand the position they had in relation to the planetary crisis.

Students' active participation during the implementation of project work allowed them to achieve the principles of environmental literacy. For instance, they did not only learn isolated concepts about the environment, but also created a plan to reduce the human impact for the environment in their community. Students' commitment towards the conservation of the planet was evident at the end of the process. They highlighted the importance of enhancing environmental awareness practices to contribute to the construction of a better world. Students' English language development was also enhanced through the development of project work. As a student-centered methodology, project work gave students the opportunity to put into practice their language skills and decide on the linguistic features they wanted to improve.

## References

- Carvajal Medina, N. (2017). Testimonios of the U.S. Rural "Homeless": A Critical and Decolonizing-Decolonized Ethnography. Washington State University. USA.
- Díaz, M. (2014). Developing Learner Autonomy through Project Work in an ESP Class. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(2), 54-73.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books. England.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge and Kegan Paul Ltda. London.
- Hackman, H. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity and Excellence in Education*. University of Massachusetts Amherst School of Education. Vol. 38, pp. 103–109
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement*. Peter Lang, USA. Vol. 359.
- Landers, P. et al. (2002). Environmental Literacy Scope and Sequence: Providing a systems approach to environmental education in Minnesota. Minnesota Office of Environmental Assistance.
- North American Association for Environmental Education (2011). *Developing a Framework for Assessing Environmental Literacy*. Washington, D.C.
- Parkway, F. (2018). *Butterfly Life Cycle*. The Academy of Natural Sciences of Drexel University. Philadelphia.
- Ribé, R. and Vidal, N. (1993). *Handbooks for the English Classroom: Project Work*. MacMillan Publisher.

## **Interactive Method with a Communicative Approach as an Option to Improve the Teaching and Learning of the English Language**

Maria Gómez Rojas

mariagomez98.mg@gmail.com

Daniela Leiva Villegas

dleiiva07@gmail.com

José Salas Murillo

josep.salas.m@gmail.com

Universidad Nacional de Costa Rica

Sede Regional Brunca, Campus Coto

Costa Rica

### **Abstract**

This study shows how the English language has been taught specifically in the teaching English major at Universidad Nacional (UNA) Coto Campus. The English teaching students while going through their educational process take different courses that enhance their speaking skills. In addition, taking into consideration students' needs, they must be able to communicate and express in a context where the English use and their abilities in the communication of their ideas will be put into a challenge. However, due to the fact that there are different approaches and methods of teaching that encourage students to be more capable of using the target language, professors might opt for a method and approach that can increase the possibilities of students' success. It means that choosing a correct approach and method will affect students directly; that is why this research seeks to demonstrate that the teaching of a foreign language through an interactive method and a communicative approach at the university level is more significant when it comes to learning. Taking into account the objective mentioned before, the process of collecting the data was done by making use of questionnaires and interviews to both students and professors of the English Teaching major. Based on the collected data, it was possible to support the objective of this research by establish the Communicative Language Teaching approach and the interactive method as means of making a significant impact on oral skills when learning and teaching the English language.

**Key words:** Teaching and learning, English language, Interactive, Communicative, Approaches.

## Introduction

The present investigation has to do with the subject of the teaching and the learning of the English language in higher education focused on the interactive method used by the professors at Universidad Nacional, Campus Coto and how they integrate their students in order to achieve the goal which is preparing them to be able to use the language as competent speakers.

However, finding an effective method for developing a language may not be easy at times. Segura (2012) affirms that "many English teachers claim that the best way to acquire speaking skills is by interacting. This aim is fulfilled by means of communicative language teaching and collaborative learning. Communicative Language Teaching is based on real-life situations that require communication"(p. 24). That is why professors at the time of planning should take into account the above information with the purpose of benefiting the educational development of the students since it makes learners feel free of expressing, and at the same time they feel comfortable of participating in the class, leading them to develop a critical thinking.

This research has the interest of proving that by using an interactive method, learning can become more significant for students and help them to be active learners and proficient speakers in their English development at the university level. In order to accomplish the aim of this investigation, what it is going to be used for collecting the data are interviews and questionnaires applying to the third and second level students of the English Teaching Major in the UNA Coto campus as well as the professor in charge of teaching them.

The students from the English Teaching Major go through a process in which they take a module of oral expression course each semester during all their major; what means that they are supposed to become more competitive when speaking and thus increase the ability to produce positive outcomes in regard to their level . However, there might be some of the topics that involve students more than others. Therefore, occasionally, participation depends on the topics discussed in the class and its development, letting students be comfortable to talk, so they tend to take part in the development of the class. Segura (2012) mentioned in her research "students will be more involved with and motivated to participate in discussions if they choose the topics in relation to their likes and dislikes" (p.23). This is an issue that happens not only in those expression courses but also so do in others. Therefore, it indicates that there might be a deep problem that might involve another factor such as the teaching methods and strategies used in their educational process in order to catch



the interest of the students or increase their output and thus improve their skill when using the English language.

### **Literature review**

Different methods and approaches have been taken into account over time with the aim of learning more effectively a foreign language like English in a native Spanish speaker country as Costa Rica. From elementary School to university level, English has gone through a long process in order to get the positive expected results in the students' acquisition of the language. According to Shirani, Nasrs, Rouhollahi and Khalili (2016) "the best ideas for effective teaching include teaching methods that focus on the students' activity and task performance rather than just acquisition of facts; Opportunities for meaningful personal interaction between the students and teachers" (para.42). That is why since the whole English learning process begins, teachers have been dealing with different approaches in order to motivate students to participate more in class because it is not only important but also difficult to make students interact and use the language during class.

When professors plan and develop an interactive class is meaningful to take into consideration the concept of interactive. Rivers (1981) (as cited by Kharisovna, Faridovna, Konstantinovna, 2017 ),defined interaction "as an elicitation of willing student participation and initiative which requires a high degree of interpersonal communication skills" (p. 363). Planning oral expression classes by using an interactive approach might make the class more enriching when it comes to learning and improving students' confidence to feel free of giving their opinion. Moreover, applying the Communicative Language Teaching approach (CLT) might help students and professors to improve their lessons and students' learning during their educational process at the university level. What this approach suggests is a real use of language by learners in order to learn the language in an active way. This approach has been discussed in the educational programs of the country because by making use of it students might comprehend and use competently the target language.

By using the CLT approach, the students are the central part of their education process interacting continuously by giving speeches and opinions about different topics. Moreover, students learn how to work in a cooperative way by being part of team presentations and role-plays. Those interactive activities that involve the students' cooperation among them encourage learners to participate and make the class more interesting and significant for all the participants. One of the aspects that might make an influence on the success of this approach is the students' motivation. According to Cotter (2014) "The success of an interactive lesson plan

can depend to a large extent on student participation. Thus, students must be motivated and willing to participate in the activity for it to be to their advantage” (p.118). To achieve these interactive lessons, professors and students must be committed to the goal of making use of the target language to express themselves in different topics and situations. As a result, implementing an interactive method might make a difference in students’ learning due to the fact that it involves a constant interaction between students and professor.

One of the options that might help professors to make their classes more interesting for students is to take into account the Active Learning. According to Dewing (2009): Active Learning as an approach can be successfully integrated into professional development and PD to maximize learning from complex everyday practice and workplace contexts. It is claimed by advocates, that Active Learning increases the effectiveness and efficiency of teaching, facilitation and learning processes. (p. 2)

Active learning might help students to increase their production in the target language as well as their interaction among them. By speaking in real contexts, where the language is used, students are able to improve their speaking ability. As the author mentioned in his research, active learning is a meaningful option to take into account when teaching.

Hence, the interactive method can help professionals in the English teaching major to develop speaking skills and also create proficient students to use the language, teaching should be one of the main points of the educational system were to be focused because it is when a professor can decide how the process is going to be carried out; making a positive effect on the students’ learning. Professors are the ones that plan and elaborate the activities taking into account students’ needs and opinions; otherwise, this process would not work as it is required for the students to succeed in learning and using the target language.

## **Methodology**

This type of research is categorized as a case of study that made emphasis on a qualitative approach to collect the necessary information related to subject. Based on the objective of the research and the amount of samples, this study took into account the qualitative approach. “Qualitative research is a type of social science research that collects and works with non-numerical data and that seeks to interpret meaning from these data that help us understand social life through the study of targeted populations or places”(Crossman, 2018.para.1).

To carry out the research, three steps were followed. First, the students from the two groups were asked to answer the instrument. The second step was to interview face-to-face the professors of the English major; they were recorded. Then, the data collected was analyzed carefully and compared.

## **Site**

The research was developed at Universidad Nacional, Coto campus. This university offers five different majors; one of those is the English Teaching major. It has a variety of students from all the levels. As a matter of fact, the third level currently has 17 active students and the second level 23 learners; those students were part of the samples chosen for the research. The university has 12 rooms where the students take their different courses. The rooms have excellent conditions such as ventilation, lighting, and an appropriate environment for the students' learning. In addition, the English department has a laboratory where each desk has its own headphone.

## **Participants**

The chosen samples for this research were the students from the English Teaching major from the second level a total of 23 students. They were 15 women and 8 men, and from third level a total of 11 learners; seven women and four men respectively. Their ages range from 19 to 30 years old. Moreover, students from the second level should have a basic level of English according to The Common European Framework, and students from the third level, on the other hand, should have an advanced level in reference to the courses they had taken over their major. In addition, six English professors in charge of teaching the students involved were asked to answer an interview in order to see their perspectives on the issue.

## **Instrument**

In order to collect the information, a questionnaire that consisted of twelve questions was applied to the students. This instrument was composed of two open-ended questions in order to know the opinions of the participants in a broad way. Also, the questionnaires included ten closed questions. The main objective of the instrument was to know the students' perspective and ideas about how their learning process can be improved by using an interactive method and approach such as the Communicative Language Teaching, specifically in the oral expressions courses. On the other hand, an interview composed of ten questions was applied to six professors in charge of teaching the levels mentioned in order to see how the Communicative

Language Teaching and some other strategies and methods they have used to make their lessons more interesting and interacting.

## **Data Analysis**

The students from the second year of the English Teaching Major affirmed in their majority that by using activities such as team discussion, oral presentations, debates and comments during lessons, practicing at home and during classes, and reading different sources of information their speaking ability in the English language can be improved. The activities mentioned before were the most popular among the students' answers. Regarding some factors students considered that stop them from participating during class are: lack of confidence and vocabulary, and the interest on the topic.

Related to the activities that they considered more useful to improve their speaking ability the primary option chosen by the learners was the impromptu talk. Also, they considered they participate very often during an oral expression course most of the cases when group work is used. Moreover, their confidence when speaking with a native speaker and when presenting a speech in front of many people can be considered low because they manifest a feeling of nervousness in both cases. According to the student's answers regarding how they perceive their speaking ability, it is possible to get the next numbers: 55% of the students affirmed it needs to be improved, 36% thinks it is good and 9 % considered their speaking ability very good.

In addition, the third level students stated in their majority that oral presentations, team discussions and comments during lessons are the most significant activities when improving their speaking skill. On the other hand, they considered how the activity is carried out and the discussing topic as the principal factors that stop them to participate and interact during an oral expression class. Some other activities that they considered might be useful to enhance their speaking skills are: practicing at home and during class, giving speeches and listening practices. Also, they mentioned impromptu talks and watching movies in the target language as tools to improve their skills. In the question about what they prefer to perform, the group was divided into an oral presentation and an impromptu talk; giving the last two activities the majority of their votes.

Moreover, most of the students agreed on the issue that their participation during class is very often. However, regarding their confidence when speaking this population mentioned feeling nervous, afraid and in some cases ashamed when talking to a native speaker or in front of an audience. In contrast, there are some of

the students who feel confident in either occasion. The next numbers belong to the question how they consider their speaking ability. 46 % of the students said that it is good, 45% needs improvement and just 9 % of them mentioned being very good at their speaking ability.

### **Professors' results**

Some activities and approaches mentioned by the English professors to take into account when teaching an oral expression course are group work, debates, carousel technique, collaborative learning, dialogues, CLT and Task- Based approach. Also, they stated that recording the students and making them listen to their own performance as well as giving feedback can make a difference in learning the target language. Moreover, all the interviewed professors think that promoting communicative situations is important because it is the best decision teachers can make in order to give real situations as they would do in real life that will help learners to develop the speaking and listening skills; thus, helping them with the main purpose of speaking a language that is being able to communicate with others.

Regarding the question, if they think that the interaction among students and professor can play a role in the motivation of the students to participate in class, they commented that a professor is the model students have to follow to do everything they have to. Also, they stated that the professor's role is very important because it might impact the students on the way they perceive the teacher and themselves. In learning the language, they will feel more comfortable or more uncomfortable depending on the relationship they have with the professor. Therefore, educators affirmed that if there is an accurate and pleasant interaction in class, students will participate even more

In addition, professors mentioned some advantages of using the CLT approach at the university level. The most prominent advantages were:

- It helps to develop activities and topics that integrate the four skills listening, speaking, reading and writings at once.
- It encourages the interaction, and the exchanging of information and ideas; likewise, through the CLT approach students get to work together not only as a group but also try to solve situations.
- It tries to get students to express their opinion and negotiate meaning.
- It helps to develop and internalize vocabulary.
- It promotes language use for a real purpose.
- It gives students an opportunity to use the target language.

Likewise, professors considered in most of the cases that the use of CLT is significant for students learning because it includes real-life situation and lets students communicate successfully in different real contexts. Also, they said that the use of the approach will depend on what the professor wants to achieve and how she or he wants to do it.

In contrast, taking into account some factors that can stop professors from using the CLT approach, they mentioned some elements such as time and the different types of evaluations they have to use in specific courses. In addition, teaching styles and individual factors such as learning styles, students' interests and motivation, and the class's dynamism is an important factor to consider when choosing an approach. In reference to their professor's experience in teaching those oral expressions courses, they stated some methods and strategies they have used in this process. Some of them are combining listening and speaking, making students speak about topics that they already know, introducing listening exercises that are appropriate to the students' level, reading activities, pair and individual activities, different scenarios, eclectic method or approach, teacher-based and students-based, real-life situations, role-plays, seminars, dialogues, impromptu talks, roundtables, transcription and videos.

They mentioned the teaching strategies they have seen have succeeded over time are group work, games, activities, and impromptu talks. Also, related to this issue they mentioned that the one that is more related to students' interests will succeed as well.

Then, some pieces of advice in order to make students participate more frequent and natural during classes that the interviewed professor mentioned are the followings:

- Students need to read before coming to classes.
- Professors should not try to make students memorize what they are going to present.
- Professors should start any activity by using group work participation.
- Professors should look for very interactive activities, and try to create a nice atmosphere for students' participation.
- Professors should be focused on the students' interests.
- Professors should pay attention to the environment that students are living.
- Professors should give students feedback every single class.
- Professor's participation must be limited.

In regards to the students' difficulties to interact and participate during class, professors suggested that there are many factors that can make an influence on the students. For instance, lack of information related to the topics, student's personality, confidence, uninteresting class, learning style, interests, language anxiety, language ego and interaction among students and professor. Also, most of the professors mentioned that in most of the cases learners are afraid of making mistakes.

## **Conclusion**

Taking into account the collected data, it was noticed that the interactive method in combination with CLT approach can make a difference in the students' production of the target language. Moreover, the environment in which students learn can affect directly their success in the goal of communicating their ideas. Likewise, professor's role takes part in the improvement of the learning since they are models of the teaching process. It means that professors have to deal with the environment where the teaching takes place and thus choose the method and the approach that might be meaningful to develop the class in order to get learner's attention and get participation from them. In addition, according to the data collected, the majority of the professors agreed that using an interactive method combined with an approach that promotes communication students can overcome difficulties in their speaking ability since they freely express what they think.

An important aspect to highlight is the issue that both professors and students made a remark in group works such as debates and role-plays to improve their speaking abilities. Moreover, most of the students affirmed that they feel nervous and afraid when speaking with a native speaker or in front of many people; therefore, this problem is related to the professor's' opinion about why the students decide not to participate during oral expressions lessons as a result of their fear of making mistakes. Also, students' answer confirmed the concern that their participation in those classes is not that much, and that they need to improve their abilities in the language.

Likewise, students' motivation and interests play a meaningful role in their participation; thus, professors might be able to create a good environment where they can feel comfortable with expressing their ideas. Occasionally, expressing might be not as easy as many people think; whereby the interaction with the students might help professors to know the learners' interest and adapt their class to the students' needs.

Another important aspect is how the activities are carried out within the classroom because , as the data showed , both students and professors think

that students will participate more if they are interested in the topics, and in general terms in the activity. Developing an activity by taking into account the CLT might work for the purpose mentioned before because students will be put into real life situation where they have to use English considering their critical thinking.

The gotten results show the importance of knowing all the factors that can stop the participants of the research from making their learning and teaching process more worthy, and the most important aspect to provide suggestions and options about how those difficulties can be overcome by them taking into account the methods and approaches that will make a difference in their speaking production. There is not a doubt that professors' role might facilitate the production of the students, but also student's commitment and responsibility with their learning process can enhance the possibilities of success and make their classes more interactive and interesting for them. Therefore, the interactive method and the CLT approach can work for the purpose of creating active learners and motivate them to participate more within the classroom; resulting in competent professionals using the language in a real context.

## References

- Cotter, M.(2014). *Advantages of using interactive English teaching methods in Japanese mainstream English classrooms*. Retrieved from <https://sgul.repo.nii.ac.jp/index.php>
- Crossman, A. (2018). *An Overview of Qualitative Research Methods*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/qualitative-research-methods-3026555>
- Dewing, J. (2009). *Becoming and Being Active Learners and Creating Active Learning Workplaces: The Value of Active Learning in Practice Development*. Nurse Education Practice. Doi:10.1016/j.nepr.2009.02.010
- Kharisovna, E. Faridovna, D. Konstantinovna, O. (2017). *Implementing Interactive Methods in Teaching General English for Future Programmers*. *International Journal of Scientific Study*. 5. DOI: 10.17354/ijssl/2017/155
- Segura, R. (2013). *The importance of teaching listening and speaking skills*. Retrieved from <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf>
- Shirani, N. Nasrs,A. Rouhollahi, A. Khalili, R. (2016). *Effective Teaching Methods in Higher Education: Requirements and Barriers*. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 4.170–178. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5065908/>





## **Les Techniques Utilisées pour l'Enseignement de la Compétence Orale dans les Cours de FLE du niveau A2**

Francy Liliana RODRÍGUEZ PÉREZ francyrperez96@outlook.com

Wilder Mauricio ROMERO GOMEZ wilder702@hotmail.com

Université de Pamplona

Pamplona, Colombie

### **Résumé**

Cette étude vise à analyser et décrire les techniques qui font référence à une activité, à un support, à un outil ou à une forme de travail de part du professeur et elles peuvent varier selon les compétences que les enseignants cherchent à développer chez les étudiants (Cuq, 2003 et Cuq et Gruca, 2014) dans ce cas la compétence orale dans un cours du Français Langue Étrangère (FLE) niveau A2 dans une université publique en Colombie. Cette recherche qualitative se centre sur une étude de cas où les chercheurs veulent savoir et montrer l'utilisation des techniques pour développer la compréhension orale et la production orale chez les étudiants débutants. Par ailleurs, les chercheurs adoptent l'entretien, l'observation et le groupe focalisé comme instruments pour la collecte de données afin de savoir si l'utilisation de ces techniques, est significative et suffisante pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette étude cherche à répondre aux questions suivantes: Quelles sont les techniques utilisées par les professeurs pour l'enseignement de la compétence orale de FLE du niveau A2 ? Comment les professeurs utilisent ces techniques dans les cours du niveau débutant ? En ce qui concerne l'analyse de données, les chercheurs utilisent le logiciel MAXQDA pour faire une analyse narrative des données. Les résultats constatent que les techniques utilisées de part des professeurs sont pertinentes, même quand il existe quelques enjeux au moment de développer la compétence orale chez les étudiants débutants.

**Mots clés :** Techniques, Compréhension, Production, Orale, Débutants, Professeur, Enseignement et Apprentissage.

### **Introduction**

Les techniques pour développer les différentes compétences linguistiques sont un procédé lié directement à un élément particulier du processus d'enseignement ou d'apprentissage. Les techniques utilisées dans un cours font référence à une activité, à un support, à un outil ou à une forme de travail de la part du professeur (Cuq, 2003). C'est pourquoi dans un cours de langue étrangère les enseignants utilisent des techniques aidant les étudiants à acquérir les

connaissances de la langue. Ceux-ci peuvent être des jeux de rôles, des questions ouvertes, des documents sonores, des exposés, des échanges, entre autres, ce qui induit les apprenants à se familiariser avec la deuxième langue d'une manière naturelle.

D'autre part, les techniques utilisées peuvent varier selon les compétences que les enseignants cherchent à développer chez les étudiants. Pour l'enseignement d'une langue étrangère, les professeurs travaillent toutes les compétences linguistiques de la langue, telles que la compétence orale et la compétence écrite, dans le cas de cette étude la compétence orale est divisée en deux catégories, la compréhension orale et la production orale.

D'après l'expérience des chercheurs en tant qu'étudiants en langues étrangères dans une université publique en Colombie, il a été possible de constater que les techniques pour l'enseignement de la compétence orale jouent un rôle indispensable pour l'apprentissage de la langue française, c'est pourquoi l'objet d'étude c'est la compétence orale et les techniques utilisées pour son développement.

Le développement de cette recherche est basé sur trois aspects principaux, le premier définir les techniques liées à la compétence orale, l'enseignement du français et comprendre les aspects qui comprennent la compétence orale. À partir de cela, la compréhension orale et la production orale sont des compétences associées puisque l'apprentissage de l'une permet le développement de l'autre dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (Cuq et Gruca, 2014 ; Karima, 2014).

La compréhension orale comporte quatre aspects différents, la perception auditive, les types de discours, les objectifs d'écoute et les stratégies d'apprentissage et d'écoute (Cuq et Gruca, 2014). Ces aspects se développent à partir du cours débutant afin d'adapter les étudiants à ce contexte mais surtout pour bien développer toutes les habiletés de compréhension et production orale. En outre, l'expression orale est divisée en deux parties : la phonétique et l'enseignement de l'oral et la production orale. Tenant compte ces points, il est nécessaire de travailler avec les étudiants débutants pour qu'ils puissent développer la compétence orale à travers le processus d'apprentissage (Cuq et Gruca, 2014).

La compétence orale est la base primordiale non seulement pour se communiquer, mais aussi pour la lecture ou pour l'écriture au moment de faire usage la langue cible. En outre, la communication orale est une production mimique et gestuelle du corps conçue comme une manifestation matérielle et une production sonore. Par ailleurs, l'expression orale est une activité faite en cours qui peut être

développée et travaillée selon les suivants aspects : l'oral moyen d'expression, l'oral moyen d'enseignement, l'oral objet d'apprentissage et l'oral objet d'enseignement.

De la même manière, la compétence orale prédomine au moment d'établir des relations humaines et d'interagir parmi les individus, où par conséquent, il n'est pas nécessaire de faire appel à l'écriture. C'est pour cela que les disciplines comme la didactique de français comme langue étrangère est plus focalisé à l'oral qu'à l'écrit puisqu'elle aide à surmonter les difficultés en cours au moment de parler de la vie quotidienne ou pour atteindre un apprentissage avec des objectifs d'un curriculum académique. Également, l'oral en cours soutient l'écriture de la langue et cela lui donne une légitimité dans une salle de classe (Samiya, 2015).

D'un autre côté, les enseignants prennent un rôle important au moment de transmettre des connaissances de la langue cible aux apprenants et c'est pour cette raison que la compétence orale est un aspect relevant dans le processus d'enseignement chez les étudiants. De plus, l'enseignement du français est défini comme une relation de guidage en classe entre l'apprenant et la langue étrangère (Hopper, 1978; Cuq, 2003).

## **Le Cadre Théorique Et La Revue De Littérature**

Cette recherche se centre sur trois aspects guidant l'objectif de cette étude de cas, les techniques liées à la compétence orale, l'enseignement du français, et finalement la compétence orale.

### **Les Techniques Liées à la Compétence Orale**

Les techniques sont des savoirs de type procédural, où il est désormais traditionnel de considérer qu'elles se mettent en œuvre par des deux canaux différents, l'écrit et l'oral (Cuq et Gruca; Samiya, 2015). Le développement de la compétence orale est un aspect indispensable en tant qu'étudiants en langues étrangères, c'est pourquoi les aspects composants la compréhension orale sont essentiels pour son développement. Ces aspects sont: *la perception auditive* jouant un rôle fondamental au moment d'accéder à un sens et à percevoir la signification d'un message.

D'autre part, *les types de discours* qui sont nécessaires pour distinguer les situations qui se déroulent dans différents contextes, tenant compte les situations de communication et la perception de variations intonatives afin d'arriver à une compréhension globale du document. Un autre aspect est *les objectifs d'écoute*, ces objectifs peuvent être catégorisés comme du type d'écoute de veille, l'écoute

globale, l'écoute sélective, l'écoute détaillée. Le dernier aspect est *les stratégies d'apprentissage et d'écoute*, ces stratégies permettent de favoriser la compréhension globale ou détaillée du message, dans cette partie le professeur donne aux étudiants une tâche précise à accomplir (Cuq et Gruca, 2014).

Par ailleurs, l'expression orale est aussi divisée en deux parties: d'abord, *la phonétique et l'enseignement de l'oral*, cette partie vise à la reproduction de phonèmes spécifiques du français au moment d'organiser rythmiquement et segmenter le discours. L'autre partie est la *production orale*, qui exige un travail fondé sur la voix, c'est-à-dire, les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, entre autres (Cuq et Gruca, 2014).

## **L'Enseignement du Français**

L'enseignement du français est conçu comme un processus qui traite l'information et la décision d'un sujet en classe où le rôle des enseignants et des apprenants est essentiel, cette relation devient une interaction qui appartient au processus d'enseignement-apprentissage constituant le champ de la pédagogie où sont développées, en effet, toutes les thématiques d'apprentissage liées à la langue française (Altet, 1994).

De plus, c'est le travail et la fonction des enseignants de guider les apprenant vers le processus d'acquisition de nouvelles connaissances de la langue, c'est pourquoi, la formation des étudiants est une affaire indispensable dans le continuum du processus éducatif pour que le processus d'apprentissage de la langue soit significatif pour les apprenants. Par conséquent, l'enseignement du français langue étrangère ne peut plus être considéré seulement comme une transmission des savoirs, puisqu'il est défini comme une tentative de médiation organisée dans une relation de guidage en classe entre l'apprenant et la langue dont il s'approprie (Hopper, 1978 ; Cuq, 2003).

Finalement, cette étude de cas prend en considération la compétence orale qui comporte la communication entre un locuteur et un interlocuteur permettant l'élaboration dynamique et l'échange entre eux dans un contexte déterminé et avec l'intention de persuader, informer ou s'exprimer. C'est pourquoi, la compétence orale est l'un des aspects le plus importants pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (Loiselle, Lafortune et Rousseau, 2006).

## La Compétence Orale

Samiya (2015) exprime que dans la production orale « il y a plusieurs activités orales comme la segmentation, la reconnaissance des phonèmes, la prononciation et de production orale qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences à l'écrit » (p.24). Dans ces conditions, l'oral est une activité qui peut être divisé dans 4 catégories : la première est *l'oral moyen d'expression* qui implique que l'étudiant ne s'exprime pas seulement comme lui-même, mais comme personne ; la deuxième *l'oral moyen d'enseignement* qui prend la langue orale comme un outil utilisé par l'enseignant afin de transmettre des nouvelles connaissances ; le troisième *l'oral objet d'apprentissage* qui comprend des techniques particulières utilisées dans les exercices de cours, par exemple : des exposés, des jeux de rôles, entre autres ; et la quatrième *l'oral objet d'enseignement* qui conceptualise l'objectif d'enseignement à travers la verbalisation et l'interaction, ces catégories permettent la réalisation d'un apprentissage discursif et langagier (Karima, 2014).

## La Méthodologie

La méthodologie suivie dans cette recherche est composée par plusieurs aspects, le premier est l'approche. Les chercheurs adoptent alors la recherche qualitative qui, selon Dumez (2011), cherche à répondre aux questions comment et pourquoi reposant sur une visée compréhensive, tout en analysant les actions et interactions des acteurs tenant compte leurs intentions. Dans ces conditions, cette recherche est fondée sur la démarche qualitative puisque cette recherche aspire à analyser et comprendre la manière dont les techniques d'enseignement sont utilisées par les professeurs dans un cours de FLE au niveau A2 dans une université publique colombienne.

D'un autre côté, les chercheurs développent une étude de cas. Creswell (2012) affirme que dans une étude de cas les chercheurs sont centrés sur un programme, une activité ou un évènement où les participants sont impliqués et il est possible de décrire les activités qu'un individu ou un groupe déroule. Cette recherche implique approfondir sur ce phénomène par le biais de l'observation afin d'identifier les implications de cette situation dans un contexte académique.

À partir de cela, cette étude de cas est conduite dans une université publique colombienne à Pamplona, Norte de Santander. De la même façon, cette recherche est développée dans les cours du FLE du niveau A2 dans le programme de licence en langues étrangères. Ces cours sont dirigées par des professeurs de nationalité colombienne et implique une interaction directe des professeurs avec les

apprenants débutants de langues pendant 7 heures par semaine. Dans cette recherche, les chercheurs étudient les techniques que deux enseignants chargés de l'introduction à l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Pour accomplir le but de cette étude, les chercheurs suivent les méthodes non-probabilistes pour le choix de l'échantillon, cette méthode regroupe les techniques où les éléments sont fondés sur les caractéristiques qui comportent l'échantillon. De même, cette méthode propose différents échantillons, mais cette recherche est centrée sur l'échantillon de convenance qui permet à un possible participant d'être choisi de manière arbitrée et pour des contraintes liées à la praticité, l'accessibilité et le coût (Hababou, s, d.). Dans ces conditions, l'échantillon pour développer cette recherche est composé par deux professeurs du niveau A2.

En plus, les chercheurs utilisent les Stake Holders qui font référence aux personnes ou organisations qui gagnent ou perdent quelque chose comme résultat de la collecte de données du projet (Research to action, 2012). De même façon, les Stake Holders sont divisés en deux, Stake Holders primaires et secondaires, donc, pour cette étude, les deux sont essentiels, puisque les Stake Holders primaires représentent les deux participants de l'échantillon, ce sont les participants directs dans cette étude, et pour les Stake Holders secondaires, les chercheurs font appel aux étudiants et d'autres professeurs comme participants de la recherche.

Dans cette étude les chercheurs utilisent trois instruments, l'observation, l'entretien et le groupe focalisé. Selon (Ketele et Roegiers, 1991) l'observation est un processus qui demande l'attention volontaire et l'intelligence du chercheur, cette activité est guidée par un objectif organisateur adressé à l'objet duquel l'information est recueillie. L'observation dénote donc une capacité extraordinaire de réflexion, argumentation et raisonnement (Royer, Guillemette et Moreau, 2004).

Dans cette recherche l'observation non-participante est utilisée puisque les chercheurs ne prennent pas un rôle actif dans le terrain, c'est-à-dire, les participants peuvent développer leurs activités quotidiennes sans l'interruption d'un être extérieur qui empêche leur déroulement naturel (Royer, Guillemette et Moreau 2004). De même façon, l'observation est spécifique puisqu'elle est centrée sur certains aspects établis qui permettent de décrire ce qu'il se passe dans le terrain sans prendre une action directe sur le développement du cours.

Le deuxième instrument est l'entretien qui est défini, par Labov et Fanchel in (Ketele et Roegiers, 1991), comme un événement du discours qui sert à obtenir des informations d'une personne. Il s'agit d'un locuteur qui pose des questions et un interlocuteur qui les répond. Étant donné qu'il existe différents types d'entretiens,

dans ce cas, les chercheurs font usage de l'entretien semi-structuré qui s'agit d'une personne interviewée répondant à des questions préparées et précisées dans lesquelles il existe un degré de liberté pour le répondant (Gagnon, 2005). Les chercheurs prennent cet instrument afin d'identifier et connaître la manière dont les professeurs utilisent les techniques pour le développement de la compétence orale.

Finalement, les chercheurs mettent en œuvre le groupe focalisé qui est une méthode qualitative de collecte d'information. Il traite une discussion semi-structurée groupale, guidé par un médiateur neutre qui cherche à collecter des données sur un thème spécifique. Dans cette méthode, l'objectif n'est pas de faire valoir un point de vue à partir des questionnaires, mais donner l'occasion à l'individu d'exprimer sa conception de la réalité sociale à travers le discours (Tilman, 2004). Les chercheurs guident le groupe focalisé comme un outil adéquat pour collecter plus de données en tenant compte les autres perspectives, relever les possibles solutions et tester un support médiatique et de cette manière saisir les représentations de la réalité sociale à travers une analyse rigoureuse. Ce processus permet de comprendre le terrain académique dès une autre perspective, parce que les données sont prises de façon groupale en montrant les connaissances que chaque participant a sur le sujet de recherche.

Pour faire l'analyse de données, les chercheurs ont utilisé le logiciel MAXQDA qui aide à collecter, organiser, analyser les données. Ce logiciel donne une flexibilité maximale pour analyser les données qualitatives de l'étude. Pour l'organisation de données, il a été nécessaire d'utiliser un système de codage qui s'agit d'attribuer un code à un petit paragraphe d'un texte et il permet de simplifier les données pour entamer le processus d'analyse des données (Saubesty, 2006). D'un autre côté, les chercheurs ont collecté de données narratives qui proviennent de diverses sources comme les entretiens, les observations et les groupes focalisés. En conséquence, les chercheurs ont suivi le processus proposé par Powell et Renner (2003). Premièrement, se familiariser avec l'information collectée, identifier les questions à répondre dans la recherche et catégoriser l'information, pour arriver à une analyse déductive.

## **Résultats**

À partir des instruments que les chercheurs ont utilisés pour faire la collecte de données, il a été possible de constater l'information obtenue dès trois perspectives différentes, celle de chercheurs, des participants/professeurs et des étudiants débutants en deuxième semestre. L'objectif principal de cette étude était



d'analyser et décrire les techniques que les professeurs chargé de deuxième semestre utilisent pour développer la compétence orale, en effet les participants ont présenté à travers les entretiens les réponses suivantes, le participant 1 a exprimé :

*Donc, normalement on fait des exercices de compréhension orale que propose le livre, on travaille avec des chansons...pour la partie de la compréhension orale, on fait aussi des activités de dictées... à la fin on fait un petit quiz d'une dictée d'un texte et comme ça ils s'entraînent pour comprendre et pour bien écrire... et pour la partie de la production orale normalement on fait des jeux de rôles et aussi on fait des échanges pendant le cours. Le participant 2 a affirmé: j'utilise quelques exercices audio du livre, aussi on parle au sujet de la compétence de la phonétique et ensuite j'utilise d'autres matériaux, par exemple : sur Internet, des films, TV 5, Bonjour de France, d'autres documents audio et d'autres documents authentiques que je peux télécharger de quelques méthodes de français pour ce niveau principalement. En ce qui concerne la production orale j'essaie presque toutes les classes de faire de l'improvisation, que les étudiants improvisent toujours, par exemple qu'ils essaient d'expliquer aux autres camarades...par exemple le sujet de la classe : imparfait, complément direct, impératif, etc. Aussi j'utilise des dialogues, des situations, des simulations, exercices d'improvisation, question-réponse.*

À partir de l'information que les participants ont fournie, les chercheurs ont pu connaître de façon générale les techniques que chaque participant utilisait dans le terrain et aussi comment ils travaillaient avec les étudiants débutants. C'est pourquoi les chercheurs ont fait des observations non-participantes où ils ont constaté que les professeurs utilisaient la plupart des techniques qu'ils ont mentionné mais pas toutes, par exemple, les participants ont développé peu d'exercices d'écoute pendant le semestre, additionnement, les étudiants ont affirmé que ces exercices d'écoute sont complètement différents à ceux qu'ils doivent écouter dans les examens, par conséquent ils obtenaient de mauvais résultats. D'autre part, les professeurs ont ajouté que les étudiants devaient être autonomes pour travailler cette partie, mais il a été évident dans les résultats des examens, que ce n'était pas suffisant pour les étudiants.

En revanche pour la production orale, les techniques les plus utilisées étaient des échanges pendant les cours, des exposées, des questions ouvertes sur les sujet proposés dans quelques textes de la méthode et quelques jeux de rôles, cependant, les apprenants ont mentionné que s'ils étaient plus forcés à parler en français dans les cours, ils amélioreraient plus leur prononciation, aussi ils ont dit que ces exercices

n'étaient pas suffisants puisqu'ils ne connaissaient pas leur faiblesses jusqu'à ce qu'ils présentent les examens.

En outre, les étudiants ont fait usage de la langue maternelle dans tous les cours à cause de la peur qu'ils sentaient au moment de parler en français, pour cette situation, les professeurs essaient de persuader les étudiants à parler, ils les aidaient à bien prononcer et mieux formuler des phrases, c'est ainsi que les étudiants gagnaient de la confiance pendant l'utilisation de ce technique de par du professeur, cependant plusieurs fois ils ont préféré de rester en silence et les professeurs ne les ont pas obligé à parler.

Outre, les professeurs ont eu besoin de travailler des aspects grammaticaux où ils devaient laisser du côté la compétence orale afin de bien expliquer aux étudiants l'usage de la langue grammaticalement, par conséquence, dans ces cours les professeurs ont eu besoin de parler en espagnol et même les apprenants, la seule compréhension orale dans ces cours était l'explication du professeur et la seule production orale de la part des étudiants était les questions ou réponses qu'ils posaient dans ces cours.

De la même façon, les chercheurs ont pu avoir une perspective différente de la part d'autres professeurs qui ont arrêté de travailler dans le deuxième semestre et dans cette opportunité les professeurs ont exposé l'usage d'autres techniques qu'ils utilisaient pour développer la compétence orale. Le participant 3 a dit qu'il :

*Par exemple, dans la première leçon, avec les étudiants de deuxième semestre, on a fait une activité : parler tenant compte une image....ils regardent l'image, ils parlent et ils font la description et ça c'est pour apercevoir les connaissances qu'ils ont de l'image. En plus, le Participant 4 a expliqué: j'essaie plutôt de travailler le monologue suivi, surtout pour que les étudiants puissent s'exprimer dans la langue, avec les sujets qui sont familiers pour eux, comme la famille, voyage, la vie quotidienne, la vie de quelqu'un d'autre. De la même manière ... pour élargir, la simulation globale où l'étudiant peut utiliser la créativité. Il peut travailler en équipe, en même temps, organiser, structurer d'autres activités, qu'ils peuvent créer, par exemple la vie d'une ville... Cette information a permis aux chercheurs de constater que chaque professeur a une méthodologie différente au moment de travailler l'enseignement d'une langue étrangère, aussi au moment de développer les compétences linguistiques de la langue cible, dans ce cas le français.*

## Références

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: PUF, 1994, p. 46-57
- Creswell, J (2012) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4a ed. University of Nebraska–Lincoln. Pearson.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P; Gruca, I. (2014). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dumez, H (2011) Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*. 7 (4 - Hiver). 47-58. <hal-00657925>
- Gagnon, Y. C. (2005). L'étude de cas comme méthode de recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec, 128 p., ISBN: 2-7605-1288-6
- Hababou ( s.d ) Les méthodes d'échantillonnage.
- Hopper, C (1978) L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes: un échec: Le colloque de Participation Québec. *Québec français*. 31. 52–55.
- Karima, C. (2014). Mémoire de recherche. *Pour un Enseignement / Apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en FLE*. Présenté pour l'obtention du diplôme de magistère option: didactique.
- Ketele, J. ; Roegiers, X (1991) *Méthodologie du recueil d'informations, Ed. Expérimentale*, De Boeck–Bruxelles.
- Lapassade, G. (1993). Méthode ethnographique présentée par Georges Lapassade, consulté le 16 janvier 2018.
- Loiselle, La Fortune, L et Rousseau, N (2006) L'innovation en formation à l'enseignant.
- Powell, E. T.; Renner, M (2003). *Analyzing Qualitative Data*. Program Development and Evaluation.
- Research to action (2012) Stakeholders Analysis: A basic introduction. Récupéré de: <http://www.researchtoaction.org/2012/05/stakeholder-analysis-a-basic-introduction/>
- Royer, C ; Guillemette, F et Moreau, J (2004) L'instrumentation dans la collecte des données. *Association pour la recherche qualitative*.
- Samiya, K. (2015).Mémoire de recherche. *La motivation dans l'acquisition de la compétence orale du FLE. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master*. Option : didactique des langues-cultures. *Presse de l'université du Québec*. 108.
- Saubesty, C. (2006). Quels apports du codage des données qualitatives ? [Version en fichier PDF]. <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/8-xveme-conference-de-l-aims/communications/2252-quels-apports-du-codage-des-donnees-qualitatives/download>

Tilman, S. (2004) Les groupes focalisés. *Stop j'agis*. [Version en fichier PDF].  
<http://labos.ulg.ac.be/apes/wp-content/uploads/sites/4/2014/05/stop-groupe-focalis%C3%A9.pdf>

## **Analyse des Pratiques Évaluatives en Production Écrite en FLE Niveau B2**

Yohan David Agudelo Escalante [yohandavid.13@gmail.com](mailto:yohandavid.13@gmail.com)  
Pedrozo Luquetta Junis José de Jesús [jupeluquetta10@gmail.com](mailto:jupeluquetta10@gmail.com)  
Université de Pamplona  
Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Plusieurs recherches ont conduit des études centrées sur les pratiques évaluatives menées au sein d'une classe. Cependant, le nombre de recherches est limité. L'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques évaluatives de la production écrite des étudiants. À cette fin, la question de recherche est la suivante: quelles sont les pratiques évaluatives développées par l'enseignant au moment d'évaluer la production écrite des apprenants FLE? Dans ce contexte, les pratiques évaluatives sont dérivées d'un ensemble d'activités étendues en classe ou dans les espaces qui sont décrits dans un programme d'études, dont l'objectif d'évaluation dépend de la façon dont elle est conçue. La réponse à la question de recherche se répond à travers d'un questionnaire adressé aux enseignants, des observations non-participantes et une analyse des documents des productions écrites des élèves. De cette manière, les pratiques évaluatives que l'enseignant développe à l'heure d'évaluer la production écrite sont: l'évaluation diagnostique permettant l'identification de ce que l'étudiant peut produire; l'évaluation sommative pour déterminer les connaissances des étudiants; l'évaluation formative conçue à voir la progression des étudiants ; et l'autoévaluation pour que l'étudiant y se rend compte de ses faiblesse et ses point forts.

**Mots-clés** : évaluation, production écrite, performance de la langue, méthodes.

### **1. Introduction**

Apprendre une autre langue demande de l'attention, de la persévérance, du travail et surtout, du temps et de l'intérêt. Mais être capable de communiquer avec d'autres personnes dans leur langue maternelle compense les efforts déployés. L'apprentissage d'une autre langue élargit les horizons de l'étudiant, puisque la connaissance d'une deuxième langue lui sera bénéfique dans son développement professionnel et académique.

Il y a des aspects particulièrement importants dans l'apprentissage d'une deuxième langue, tels que : le besoin communicatif et les attitudes des élèves envers la communauté qui la parle. Pour de nombreuses personnes, l'apprentissage

d'une deuxième langue est une conséquence attendue de leur environnement social, nécessaire à la communication. Quand une personne perçoit le besoin de se communiquer avec les autres, évidemment, cela augmentera leur intérêt à apprendre la deuxième langue.

Pour sa part, la langue française inclut une variété de compétences pour son apprentissage. L'une d'elles est la production écrite où s'établissent l'objectif et le problème de notre recherche. La production écrite est une pratique où l'évaluation joue un grand rôle, tout d'abord, parce que sans la production écrite, l'étudiant ne pourrait pas avoir un apprentissage complet et de même, sans l'évaluation, il ne pourrait pas vérifier l'apprentissage des performances, dans ce cas, la performance écrite.

D'après Bourguignon (2005) l'évaluation est liée au processus d'apprentissage et vise à faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. L'évaluation se fait par palier, elle a une fonction régulatrice : elle régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des compétences. De plus, l'évaluation fait partie intégrante du projet d'apprentissage : intégrée à la progression, c'est une étape fondamentale dans le processus d'enseignement/apprentissage (p. 460).

L'évaluation de l'apprentissage du français comme langue étrangère a un rôle essentiel dans le processus de la production écrite. Pour l'évaluation de la performance écrite, c'est nécessaire d'envisager les éléments du code écrite (la grammaire, l'orthographe, le graphème, etc.). Bien que, quand l'analyse du processus d'évaluation est faite, deux problèmes principaux prennent possession : la fidélité et la validité des instruments d'évaluation et ses résultats face à la performance écrite (Bachmann, 1990 ; Lussier et Turner, 1995).

Selon, Olivier Rey (2014) l'évaluation est divisé en deux grandes groupes : « **sommative**, c'est la distance entre l'apprenant et la cible et la **formative**, cette forme d'évaluer consiste à s'attribuer des connaissances et des performances ». Charles Hadji, professeur émérite en sciences de l'éducation et spécialiste de la question de l'évaluation, explique que « *l'évaluation sommative aide l'étudiant à obtenir les aptitudes pour réussir à l'intérieur de l'institution et l'évaluation formative exalte l'appréhension des apprentissages* » (P.24). Par conséquent, dans cette étude de cas les chercheurs se centrent sur l'évaluation formative et l'évaluation sommative parce que, d'après leur expérience en tant qu'étudiants en FLE, elles sont les plus répandus par les enseignants.

Dans cette recherche les chercheurs se sont inclinés pour l'évaluation de la production écrite car, à travers elle, l'étudiant démontre l'acquisition d'un apprentissage cognitif et le développement progressif de l'habilité écrite.

## **2. Cadre théorique**

Avec l'objectif de répondre aux questions de recherche, les chercheurs définissent, tout d'abord, les concepts primordiaux avec l'intention d'offrir une perspective plus détaillée de la compréhension de cette étude.

### **Évaluer**

D'après le Cadre Européen Commun de Références de langues (CECRL) (2001) l'évaluation est la mise en œuvre de la compétence de la langue. Les épreuves réalisées dans l'apprentissage d'une langue, sont considérées comme un type d'évaluation. Bien qu'il y a plusieurs manières de faire l'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continu, l'observation informelle de l'enseignant). L'évaluation va au-delà d'un simple terme de contrôle (conseil de l'Europe, 2001, p. 135)

### **Types d'évaluation**

Il y a un certain nombre de distinctions importantes concernant l'évaluation. Ainsi, il existe spécifiquement trois types d'évaluation qui sont les plus répandues dans le domaine éducatif : l'évaluation normative, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cependant, cette étude de cas en a besoin de deux : la formative et la sommative.

Le CECRL affirme le suivant :

### **Évaluation formative**

Tagliante (2005), remarque que l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteinte et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage. Ceci avec l'objectif de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser et pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. L'évaluation est aussi associée à une rétroaction pour le maître car elle lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte (p.15).

## **Évaluation sommative**

Selon Tagliante (2005) « L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. Elle permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure » (P.15).

## **Les activités langagières de production écrite proposées par le CERCL niveau B2**

Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Pour ce faire, le CECRL a des standards à suivre et à atteindre pour le niveau B2 dans la production écrite générale, l'écriture créative, les essais et rapports.

## **Pratiques évaluatives**

Cuq (2003) présente le terme pratique d'évaluation comme une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages des étudiants, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (P.65).

## **3. Revue de littérature**

Pour la première partie, les études préalables concernant l'évaluation de la production écrite ont été prises en considération. Nassima (2015) dans sa recherche fait référence à l'évaluation formative comme une régulatrice permettant de s'adapter aux rythmes et aux besoins de l'apprenant et qui facilite les apprentissages. D'autre côté, la recherche de Canazzi (2012) montre que la production écrite est évaluée en tenant compte des critères établis préalablement par les enseignants, tels que le respect de la consigne où le savoir-faire de l'élève peut être démontré. Néanmoins, les critères, les grilles et la créativité ne sont pas les seuls moyens de connaître le savoir-faire des élèves car, il faut prendre en considération les textes élaborés par les apprenants. C'est ce qui affirme Netten, et al. (2004) dans leur recherche en ajoutant la rédaction de compositions comme source de vérification d'apprentissages.



Pour la deuxième partie, les pratiques évaluatives de la production l'écrite en FLE. La recherche de Leroux, Julie Lyne (2009) confirme que la pratique évaluative accorde une place importante à l'évaluation formative dans le cadre de leurs cours par l'utilisation de différentes modalités. Les données obtenues dans cette recherche font ressortir que la pratique évaluative des enseignants intègre l'utilisation de tâches complexes et authentiques pour évaluer les compétences du cours. En plus, Abdeslam Zetili (2010) dans sa recherche montre que les pratiques évaluatives plus fréquents sont l'essai et le résumé. D'autre part, González et Rios (2010) démontrent que les pratiques évaluatives développées dans la partie francophone du programme langues modernes sont hétérogènes, compte tenu de la subjectivité des conceptions, croyances, connaissances et expériences pédagogiques et le manque de formation.

#### **4. Méthodologie de recherche**

Cette recherche adopte pour sa démarche une approche qualitative avec l'objectif d'analyser les pratiques évaluatives chez les enseignants lorsqu'ils évaluent la production écrite des apprenants. « La méthode qualitative fournit des données descriptives sur des aspects palpables du comportement de l'être humain et de la vie, tels que les croyances et les attitudes » Colleret (1997, p. 8). Pour développer cette recherche, les chercheurs choisissent l'étude de cas parce qu'elle permet d'étudier spécifiquement un phénomène (Benavent, 2005, p. 23). De ce fait, les chercheurs décident de faire ce type d'étude parce que leur finalité est de donner une analyse descriptive de la manière dont l'enseignant évalue la production écrite des apprenants.

#### **Milieu**

Cette recherche a lieu dans une université publique colombienne localisée au département Norte de Santander. Cet établissement compte avec sept facultés parmi lesquelles on peut trouver la Faculté d'éducation disposant de cinq programmes académiques et parmi eux la licence en langues étrangères anglais-français et qui fait partie du département de langues et communication. Pour le développement de cette étude, les chercheurs ont choisi le cours français avancé niveau B2 qui correspond au sixième semestre de la licence en langues étrangères qui est divisé en 2 groupes avec 46 étudiants en total.

#### **Instruments**

Les chercheurs utilisent l'observation non-participante; ensuite, le questionnaire qualitatif et l'analyse des documents.

## **L'observation non-participante**

Mills, Durepos et Wiebe (2010) « L'observation non-participante est une méthode de collecte de données largement utilisée dans les études de cas dans lesquelles le chercheur entre dans un système social à observer les événements, les activités et les interactions avec le but d'acquérir une compréhension directe d'un phénomène dans son contexte naturel. En tant que non-participant, l'observateur ne participe pas directement aux activités observées ».

D'autre part, cet instrument est utilisé dans le but d'analyser et d'étudier des comportements, des attitudes et des interactions des étudiants et le professeur face à l'évaluation de la production écrite.

## **Questionnaire qualitative**

Les questionnaires qualitatifs tentent d'obtenir des réponses plus approfondies et sont généralement conçus pour découvrir ce qui a changé à la suite du programme, ce que les mentors ont appris et ce qu'ils font différemment. Les chercheurs ont décidé d'utiliser le questionnaire qualitatif pour comprendre des actions, des argumentations et des représentations que les personnes se font concernant divers sujets.

## **L'analyse de documents**

« L'analyse documentaire est une opération intellectuelle visant à identifier les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents et à les exprimer sans interprétation ni critique, sous une forme concise et précise telle qu'un résultat d'indexation, un résumé, un extrait. Le but en est de permettre la mémorisation, le repérage, la diffusion ultérieure des informations ou du document source ». Page web de L'association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS). Ce type d'instrument permet aux chercheurs d'analyser les différentes productions de la composante écrite et de même, d'analyser l'inclusion des descripteurs de niveau B2 proposés par le CECRL.

## **Population**

Dans le but de développer cette recherche, les chercheurs ont choisi le niveau de FLE B2 (sixième semestre) du programme de licence en langues étrangères anglais-français d'une université publique en Colombie où les professeurs de sixième semestre ont 112 heures de contact direct avec leurs étudiants pendant toute la période académique. Les professeurs de français sont environ 11 dans toute

la maîtrise de langues dont l'âge oscille entre 25 et 60 ans. Cette population déjà diplômée ou titulaire d'un master donnent des cours avec différentes heures de travail selon le semestre où le professeur est placé.

## **Échantillon**

Prenant en compte que le but de la recherche est d'analyser les pratiques évaluatives en production écrite des étudiants de niveau B2, l'échantillon est composé par deux professeurs qui enseignent dans la composante de langues étrangères niveau B2 (sixième semestre) et quatre apprenants appartenant à ces semestres. Dans le cas des professeurs, ils sont choisis selon les critères d'échantillonnage non-probabiliste qui se base sur un choix consciencieux d'individus, et dans les cas des apprenants, ils sont choisis selon les critères d'échantillonnage probabiliste basé sur le hasard.

## **Processus de Codage et Organisation de Données**

D'après Renner et Powell (2003) les données qualitatives sont constituées de mots et d'observations, pas de chiffres. Comme avec toutes les données, l'analyse et l'interprétation sont nécessaires pour mettre de l'ordre et de la compréhension. Cela nécessite de la créativité, de la discipline et une approche systématique. Il n'y a pas un seul ou meilleur moyen (p.1).

Pour le processus de codage et d'organisation de données, les chercheurs ont pris les observations non-participantes pour les codifier. Initialement, les chercheurs ont dû de se familiariser avec les données recueillies, c'est-à-dire, de lire et relire les informations de ces observations pour faire le point sur l'analyse des pratiques évaluatives de la production écrite développées par les enseignants. L'information extraite des observations non-participante a servi pour obtenir des codes préétablis et émergents. Ainsi, tout d'abord, les chercheurs ont commencé le processus de codage en mettant les observations dans le logiciel MAXQDA pour créer les codes et les entrées qui représentent les informations principales de chaque code, soit émergent ou préétabli. De ce fait, les chercheurs ont fait une liste de codes : activités de production écrite, la consigne. Tous ces codes sont des codes préétablis, c'est-à-dire, ils sont conçus de manière préalable au moment de créer les items d'observations non-participantes.

D'autre côté, il faut mentionner qu'un autre « processus d'analyse de données » a été mené avec une matrice d'organisation de données. Pour commencer ce processus, les chercheurs ont sélectionné le questionnaire qualitatif et ont placé les questions dans une grille contenant des rubriques telles que participant, description,

commentaire et questions. Cette matrice a aidé les chercheurs à réaliser une première analyse du questionnaire pour le bien comprendre et avoir une vision élargie des perceptions des enseignants par rapport aux sujets liés aux pratiques évaluatives.

## **Résultats**

Pendant le déroulement du processus d'analyse de données, le questionnaire a montré comme résultats la suivante information tout en tenant compte les objectifs de cette recherche et les données obtenues des participants. Ainsi, premièrement, les pratiques évaluatives les plus utilisées par les enseignants quand ils veulent évaluer la production écrite (P.E) de leurs étudiants sont : l'évaluation diagnostique car, elle permet d'identifier ce que l'étudiant est capable de produire; l'évaluation sommative afin d'accomplir avec les normes institutionnelles et déterminer ce que l'étudiant a acquis tout au long de chaque période et à la fin du semestre ; l'évaluation formative développée tout au long du processus pour voir la progression des étudiants ; et l'autoévaluation car, l'étudiant y se rend compte de ce qu'il est capable de faire et ce qu'il doit améliorer.

Subséquentement, tous ces pratiques sont développées à travers des textes qui comprennent une structure tels que les lettres, les commentaires, les essais, les rapports, les textes descriptifs et argumentatifs, les résumés, les articles ; autrement dit, des outils d'évaluation ouverts. Il est impératif de mentionner que ces outils varient en fonction de l'enseignant, cependant la lettre, comme texte permettant l'évaluation de la production écrite est développée par tous les enseignants. Deuxième, la manière dont l'enseignant évalue la production écrite des apprenants se fait à l'aide d'une grille établie ou préétablie contenant des critères que le professeur considère adéquats pour l'évaluation de la performance écrite.

Ces critères ne sont pas seulement repérés des descripteurs de niveau que le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR) estime les étudiants de niveau B2 doivent savoir-faire mais aussi des critères propres comme le style de rédaction, le contenu, la pertinence, la précision, la qualité du texte, les règles de la langue, l'organisation du texte et le respect de la consigne. Malgré l'existence d'une énorme concordance entre les critères que chaque participant conçoit pour évaluer la P.E, la créativité n'est prise en compte que par un participant.

Fait qui démontre que la créativité n'est pas un vrai critère bien que le CECR le suggère comme un critère important à prendre en compte car, elle joue un rôle indispensable au moment de faire des descriptions du domaine d'intérêt des étudiants. De ce fait, la manière dont l'enseignant évalue les productions écrites des

apprenants est la suivante : initialement, l'enseignant exécute deux opérations pour l'évaluation de ces productions, d'abord, il lit le texte pour vérifier si la production a de la concordance avec ce que la consigne demande de faire. Ensuite, il souligne, met en parenthèse de phrases incompréhensibles, fait de corrections grammaticales et finalement, il écrit sur le document des commentaires positifs ou d'amélioration à prendre en considération dans les prochaines productions écrites.

Deuxième, une fois que les productions des apprenants sont déjà corrigées et lues, l'enseignant utilise la grille pour croiser les critères d'évaluation et apprécier les connaissances et compétences que les étudiants démontrent au moyen d'une production écrite, et ainsi donner une pondération à la production. Finalement, l'utilisation des descripteurs de niveau B2 proposés par le CECR au moment d'évaluer les productions écrites des apprenants par les enseignants guident le processus d'évaluation parce que cela permet de savoir et valoriser les connaissances des étudiants et en même temps voir la manière dont les étudiants approfondissent ce qu'ils ont déjà acquis.

## 5. Références

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Benavent, C. (2005). *Méthodologie de la recherche : la méthode d'études de cas*. Repéré de : [christophe.benavent.free.fr/IMG/pdf/Etudedecas\\_UCL\\_2005.pdf](http://christophe.benavent.free.fr/IMG/pdf/Etudedecas_UCL_2005.pdf)
- Bourguignon C., Delahaye. P., Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents, *Ela. Études de linguistique appliquée* (no 140), p. 459-473.
- Collerete, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. Repéré de : <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/50/81.pdf>
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier, 2001, P 135-145.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. CLE International. Paris.
- GERS (2017). *Le questionnaire et l'entretien semi-directif*.
- González F.et Ríos. (2010). *Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera*. Universidad de Caldas
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*, Université de Franche-Comté, Février 2008. Repéré de : [http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE\\_QUALITATIVE.pdf](http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf)
- Lussier, D. (1992.) *Évaluer les apprentissages, dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

- Lussier, D. et Turner, C. (1995). L'évaluation en didactique des langues. Anjou : Centre Éducatif et Culturel.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. P 70-81.
- Netten, J., Germain, C. et Séguin, S.P. (2004). L'évaluation de la production écrite en français intensif: critères et résultats. *Canadian Modern Language Review*.
- Poisson, Y. (1991). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Renner M.et Powell E. (2003). *Analyzing Qualitative Data*. University of Wisconsin-Extension.
- Senobari Sara (2015). Le questionnaire: quels objectifs? Quelles démarches ?
- Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. Paris: CLE international.
- Timesguida, N. (2015). L'apport de L'évaluation formative en production écrite. Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila, Algérie.
- Zetili. (2010). Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite ? Université de Constantine

## **Perceptions des Apprenants de FLE Niveau B1 par Rapport au Redoublement: acteurs de l'Échec et du Décrochage d'un Cours**

Anyela Mariely GELVEZ RIVERO [anyela95.5@hotmail.com](mailto:anyela95.5@hotmail.com)  
Yisel Carolina VANEGAS NEGRETE [yis\\_vane1396@hotmail.com](mailto:yis_vane1396@hotmail.com)  
Université de Pamplona  
Pamplona, Colombie

### **Résumé**

Le redoublement est un phénomène qui affecte certains étudiants de la Licence en Langues Étrangères, Anglais-Français d'une université publique en Colombie. Cette problématique est considérée comme l'une des raisons pour lesquelles les étudiants changent leurs études ou ils doivent répéter un cours afin d'accomplir les exigences du programme. Cette recherche adopte une étude phénoménologique pour comprendre ce phénomène à partir des perceptions, des perspectives et des expériences de ces étudiants, ainsi qu'elle utilise une approche mixte car la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives fournit une meilleure compréhension des problèmes de recherche. En plus, ce projet visé à répondre deux questions principales : quelles sont les perceptions des apprenants de FLE niveau B1 par rapport au redoublement ? Quels sont les facteurs causant l'échec et le décrochage d'un cours ? Ce qui permet d'identifier si les étudiants perçoivent le redoublement comme un facteur positif ou négatif dans l'apprentissage d'une langue étrangère et d'établir les effets psychologiques.

En outre, les chercheurs emploient un échantillon par quotas qui est composé par 16 participants, âgé entre 18-24 ans. D'une part, pour la collecte des données, les chercheurs utilisent 4 instruments tels que l'enquête, le questionnaire, le groupe focalisé et l'entretien. D'autre part, pour le processus d'analyse qualitative des données, les chercheurs emploient le logiciel MAXQDA afin d'identifier les codes et les catégoriser ; les résultats indiquent que le redoublement provoque des conséquences positives et négatives chez les étudiants. De même, le redoublement est causé par les aspects suivants: problèmes économiques et académiques causant des problèmes psychologiques chez les étudiants.

**Mots clés** : Perceptions des étudiants, Redoublement, Échec, Décrochage

## Introduction

Le redoublement est un phénomène qui affecte certains étudiants de la Licence en Langues Étrangères, Anglais-Français d'une université publique en Colombie. Selon Cosnefroy et Rocher (2005) les taux de redoublement au cours de la scolarité obligatoire ont beaucoup diminué depuis 40 ans. Cependant, les étudiants redoublants présentent des faibles compétences au niveau académique car ils n'acquièrent pas les capacités nécessaires telles que, la responsabilité, l'autonomie et la motivation pour apprendre une langue étrangère, c'est pourquoi le redoublement est considéré comme un recours efficace car il représente une seconde chance, pour les apprenants, visant à améliorer leur processus d'apprentissage (Cosnefroy et Rocher, 2005).

Du côté scolaire, le CNESEO (2013) estime qu'un élève sur quatre en fin de collège a redoublé au moins une fois, alors qu'en 2004 c'était plus d'un élève sur trois. Cette problématique a généré un taux inégal d'étudiants redoublants en tenant compte leur origine sociale et le contexte économique des familles, comme si la pauvreté était l'une des causes pour les carences cognitives. En plus, le processus de redoublement des étudiants est évidemment complexe car il met potentiellement en jeu des aspects aussi divers que le contexte scolaire, les recommandations politiques, les stratégies des familles, entre autres (Crahay, 1996, 2000 ; Paul, 1996 in Cosnefroy et Rocher, 2005).

En outre, Paul (n.d) se demande si le redoublement est à tous les coups un moyen efficace de remettre à niveau les étudiants un peu à la traîne et il constate que « les étudiants même faibles progressent plus vite quand ils ne redoublent pas, surtout en primaire. Par contre, les redoublants profitent de quelque temps d'un effet dopage puis se lassent très vite de revoir des programmes qu'ils ont déjà vu ».

En Colombie, l'UNICEF (2015) focalise son attention sur l'éducation de base et il estime qu'entre le début des années 90 et 2000, le nombre moyen d'années de scolarité achevées est passé de 3 à 3,7 pour les filles et de 3,1 à 3,8 pour les garçons. Chez les filles, les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont inférieurs à ceux des garçons. En milieu urbain, 87% environ des enfants recevant une éducation primaire passent dans la classe supérieure, contre 78 % en milieu rural.

Du côté des études universitaires, les experts de l'UNICEF (2015) estiment que l'échec a une tendance à provoquer l'abandon des études. Un étudiant qui redouble un semestre au moins deux fois de suite, par exemple, a tendance à abandonner l'université, en raison de sa démotivation, de son insatisfaction et de



l'humiliation par rapport aux autres camarades quand ils continuent leur processus d'apprentissage. Par conséquent, en tant que redoublant il doit travailler la même thématique à nouveau. Nonobstant ils estiment aussi que certains étudiants échouent simplement parce qu'ils n'aiment pas l'université et encore moins étudier. D'autre part, même s'ils font des efforts, ils ressentent de grandes difficultés à assimiler et à comprendre la matière et sujets à apprendre. En plus, il y a ceux dont les parents n'ont pas les moyens pour payer leurs études. Finalement, les garçons sont les étudiants qui ont plus tendance à quitter l'université en comparaison avec les filles.

Chauveau, G et Rogoas-Chauveau, E (1996) chargés de recherche CRESAS-INRP, expliquent que l'échec est causé et peut correspondre à six types de problèmes différents présents chez les universitaires. Ceux-ci sont liés aux difficultés d'adaptation à la structure scolaire et ont une relation avec les perturbations comportementales et relationnelles de certains étudiants. En plus, les conditions socio-affectives compliquées, un deuil, l'anxiété, les soucis d'ordre économique peuvent être à l'origine d'un décrochage scolaire. En outre, l'échec est associé aux difficultés d'apprentissage centrées sur les problèmes cognitifs et le manque de compétences provoquant les insuccès dans les savoirs de base (lire, écrire, calculer) observables dès le cours préparatoire; aux procédures d'élimination ou de relégation sur les orientations négatives, tels que le redoublement, le placement dans une structure ou dans une filière dévalorisée; aux difficultés de passage d'un cycle à un autre fondées sur le nonaccès au lycée puis à l'enseignement supérieur; à l'insuffisance ou à l'absence de certification scolaire générant qu'un grand nombre d'étudiants ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles et sur l'évaluation ou la sanction d'études (examen, diplômes) et aux difficultés d'insertion professionnelle et sociale basées sur la sortie du système scolaire et l'entrée dans le monde du travail.

## **Le Cadre Théorique et Revue de Littérature**

### **Le Redoublement**

Le redoublement est le fait de recommencer un semestre d'étude, de parcourir une deuxième fois le même programme de son niveau antérieur. Selon Draelants (2006) les compétences basses des étudiants montrent que le redoublement est un recours pédagogique efficace « comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire » (p.9). D'une part, l'auteur analyse la comparaison entre la pensée des personnes face à la pratique du redoublement comme un fait utile et nécessaire au niveau éducatif et sa réalité inefficace concernant le progrès cognitif, la motivation et la méthodologie des

enseignants. D'autre part, Cosnefroy et Rocher (2005) indiquent que la plupart des étudiants considèrent le redoublement comme une seconde chance, cependant il affecte leur motivation, leurs comportements et leurs stratégies d'apprentissage car une personne qui a tendance à redoubler est incapable de réussir au niveau suivant à cause du manque de connaissances.

D'après le travail de Géry, Crahay et Marcel (2008) il existe trois types d'hypothèses liées au redoublement. La première indique que le redoublement n'est pas un problème seulement des étudiants car il est relatif à une mauvaise influence de l'entourage ou encore par manque d'investissement de leur part. La deuxième implique que le redoublement a un impact psychologique puisque les efforts attendus des étudiants ayant une seconde chance ne sont pas suffisants car ils ne sont pas motivés pour améliorer. Dans la dernière hypothèse les étudiants n'associent que le redoublement à un échec.

## **L'échec**

L'échec est le processus par lequel l'individu cesse de répondre aux exigences universitaires d'apprentissage et de comportement. Dans le cas français, l'analyse faite des travaux menés par le CEREQ et l'Observatoire de la Vie Etudiante montre que 90 000 jeunes abandonnent l'université sans obtenir un diplôme, soit 20% des inscrits en 2004 (Beaupère et al, 2007 in Sarfati, 2015). En plus, Beaud (2005) indique que le taux de réussite en premier cycle est imparfait car il omet une donnée essentielle à la compréhension de la problématique de l'échec, celle du taux d'abandon en cours d'année et celle des « étudiants fantômes » qui s'inscrivent formellement à l'université et ne suivent pas les cours. En plus, il identifie trois facteurs susceptibles à contribuer à l'échec: la spécialisation du premier cycle, l'organisation pédagogique et le sous-encadrement des étudiants.

En outre, Sarfati (2015) décrit les trois types de parcours suivis par les étudiants universitaires et qui provoquent l'échec: ceux changeant de filière rapidement, ceux qui choisissent l'université à la carte, ceux cumulant les difficultés. Les étudiants associés au premier parcours se sont inscrits et se tournent vers une filière dans laquelle ils aspiraient aller, tandis que les autres étudiants ont des difficultés dans leur processus de sélection universitaire. Finalement, les jeunes qui cumulent des difficultés scolaires et difficultés sociales.

## **Le décrochage d'un cours**

Le décrochage est le fait de quitter l'université sans diplôme ou sans finir les études et c'est un processus cumulatif où le milieu socio familial et

fonctionnement/vécu scolaire interviennent. Les caractéristiques individuelles des jeunes influençant leur processus d'apprentissage sont les problèmes de motivation et de discipline voire de comportement montrant des faibles résultats, en plus de l'absentéisme. Ceux-ci les désengagent de l'université, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau social (Chenu et Blondin, n.d).

D'ailleurs, les garçons sont plus souvent touchés que les filles par le décrochage (15,3% contre 11,6 % au niveau européen en 2014). Dans la situation en Fédération Wallonie – Bruxelles, Lafontaine et Crahay (2004) affirment que le décrochage est le dernier maillon de la chaîne, l'ultime réponse que l'étudiant apporte lorsqu'aucune autre « porte de sortie » ne s'ouvre au terme d'un long parcours d'échecs où se succèdent d'abord les redoublements, ensuite les changements d'orientation ou d'université. De même, Monseur et Crahay (2008) signalent que les jeunes en décrochage proviennent souvent d'établissements regroupant beaucoup d'étudiants défavorisés, ce qui engendre des effets d'agrégation, c'est-à-dire « il y a des effets spécifiques sur les performances scolaires par le regroupement d'étudiants d'une même catégorie sociale ou ethnique au sein d'un même établissement » (p. 35).

Par ailleurs, le Conseil des ministres de l'éducation de l'Union européenne (2011) détermine les principaux facteurs conduisant à l'abandon et étudie les caractéristiques de ce phénomène, avec des stratégies globales, mesures adaptées aux groupes présentant un risque accru d'abandon. D'une part, les mesures de prévention visent à améliorer l'offre et la qualité de l'éducation. D'autre part, la mesure d'intervention en Wallonie-Bruxelles mise en place vise à transformer les universités en communautés d'apprentissage, implémentant des systèmes d'alerte rapide, notamment en lien avec l'absentéisme.

Dans le cas colombien, grâce à la mise en œuvre du Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior-SPADIES, c'est évident que le décrochage est considéré comme un problème d'efficacité et d'équité. En plus, SPADIES présente les principaux facteurs affectant la prévalence de ce problème. Ils résident dans les lacunes académiques des étudiants au niveau supérieur car il y a un nombre important de jeunes qui débutent l'éducation supérieure et ne parviennent pas à la compléter. Un autre facteur est lié aux difficultés économiques où la majorité de l'argent investi pour aider les étudiants dans des programmes non complémentaires est gaspillé. Le dernier facteur est associé au manque d'orientation professionnelle, ainsi que d'attitudes, d'aptitudes et d'attentes des étudiants (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

## Méthodologie

Dans cette étude les chercheurs adoptent une méthode mixte permettant de faire une analyse des perceptions des apprenants par rapport au redoublement et de les quantifier tenant compte les implications personnelles et sur leur vie académique (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). De la même manière, elle présente un design avec des hypothèses philosophiques guidant l'orientation de la collecte, l'analyse, le mélange de données qualitatives et quantitatives dans une seule étude, ce qui permet aux chercheurs d'explorer les émotions, les sentiments ainsi que les comportements et les expériences personnelles des étudiants (Creswell et Plano Clark, 2006, p. 5). D'autre part, selon Creswell (1998, p. 52) une étude phénoménologique permet de comprendre un phénomène à partir des perceptions et des perspectives, et même d'analyser les expériences des participants et de souligner l'intentionnalité de la conscience où les expériences contiennent à la fois l'apparence extérieure et la conscience intérieure basée sur la mémoire, l'image et le sens. En outre, dans cette étude le chercheur a généralement un lien, une expérience ou un intérêt dans la situation, de sorte qu'il est nécessaire de mettre entre parenthèses tous les préjugés.

Cette étude se développe à la licence en langues étrangères anglais-français de l'université de Pamplona qui est engagée dans un développement humain responsable, promeut la formation des professionnels intégraux, réflexifs et compétents dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte local et mondialisé. De même, les chercheuses utilisent un échantillon par quotas suivant certains nombres de caractères, elles travaillent avec 7 étudiants redoublants du troisième semestre, niveau B1 et 9 étudiants de la Licence en Espagnol et Communication, divisés en 12 femmes et 4 hommes, âgés entre 18-24 ans afin de percevoir toutes les perceptions. Cet échantillon est construit en respectant la distribution de la population, il est choisi de façon à constituer une image aussi fidèle que possible de la population totale et leur permet de comprendre les implications du redoublement sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'ailleurs, la méthode pour la collecte des données de ce projet emploie quatre instruments. D'une part, deux instruments qualitatifs, le groupe focalisé ayant un nombre de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini. Cette méthode permet aux chercheurs d'analyser les comportements des étudiants redoublants face au sujet développé car elle favorise l'expression des perceptions, des attitudes, des croyances, des sentiments, des aspirations, des résistances et des intérêts présents ayant les personnes du groupe (Kitzinberg, Marková et Kalampalikis, 2004). Les échanges favorisent l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences comme une réaction en chaîne grâce à

la réunion de personnalités diverses favorisant l'expression et la discussion d'opinions controversées (Touboul, n.d).

L'entretien est l'autre méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations où le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations sont analysés (Ketele et Roegiers, 2015).

D'autre part, deux instruments quantitatifs, tels que, le questionnaire étant un instrument centré sur les questions et les témoignages des participants, rendant possible de connaître une situation et de l'analyser. Dans la phase préliminaire, les chercheuses présentent des hypothèses par rapport au sujet traité, elles posent donc des questions et les développent pendant l'étude pour collecter les données, en employant des participants répondant à certaines questions. Ces questions sont, ouvertes et fermées et les participants fournissent donc des informations personnelles (Creswell 2012, p.382-383) et l'enquête étant une activité organisée et méthodique sur des caractéristiques d'intérêt d'une partie ou de la totalité des unités d'une population à l'aide des concepts, des méthodes et des procédures bien définies (Creswell, 2012). Elle est suivie d'un exercice de compilation permettant de présenter les données recueillies sous une forme récapitulative utile, en décrivant les attitudes, les opinions, les comportements ou les caractéristiques de la population qui explore les expériences des apprenants (Statistique Canada, 2003).

## **Résultats**

Dans l'analyse des données, les chercheurs constatent que le redoublement d'un cours provoque des conséquences positives et négatives chez les étudiants. Dans ce cas, Laura affirme que « repetir un curso tiene sus puntos buenos y sus puntos malos, por un lado, porque podemos reforzar el tema que nos quedaron falencias o que no entendimos bien en la primera vez que lo vimos, pero algo como más, sería que nos quedamos atrasados o que ya uno no se siente cómodo con los mismos compañeros ». De même, ces conséquences sont liées aux changements au niveau émotionnel, économique et académique.

Premièrement, les participants expliquent qu'ils peuvent se sentir démotivés ou se sentir seuls quand ils répètent le cours, Sofia expose que « cuando uno mira las notas bajitas o como el trato que uno tiene con el profesor lo desmotiva a uno, entonces pierde el interés por la clase y no trabaja en casa, o sea, no hace nada » ; de même Daniela exprime que « sentirse sola porque al igual con los compañeros que uno comienza pues... van ellos adelantados y uno se queda entonces es hacer

amistades nuevas ». En plus, les étudiants (Jareily, Laura, Juan Diego) mentionnent que le redoublement affecte leurs comportements car ils ressentent une série d'émotions, tels que frustration, déception, échec, désintérêt, perte; mais aussi motivation puisqu'ils améliorent leur processus d'apprentissage en comprenant mieux les sujets, car ils ont la possibilité de clarifier leurs doutes et ainsi obtenir de meilleures notes.

En deuxième lieu, les participants énoncent que le redoublement d'un cours peut amener leurs parents à perdre l'intérêt de les aider et ainsi ils ne pouvaient pas continuer à leurs études, Juan diego declare que « En mi caso no ha sucedido, pero porque es repitente los padres le pueden decir, ya no más y le cortan la ayuda económica y depende del repitente si decide continuar por si solo o si se retira; creo que ese es un obstáculo, el más difícil de sortear, pero si uno tiene la mentalidad y las capacidades pues va a salir a delante», tandis que Srlovecraft « Los papás se van a decepcionar por la pérdida del trabajo de ellos y del dinero, eh... que se lo echen en cara y eso afecta la parte psicológica».

En troisième lieu, selon les expériences des participants, la performance académique a été affectée due aux faibles notes et à la méthodologie développée par des professeurs pendant l'enseignement du français, Jareily mentionne que « He tenido que cancelar la materia debido al bajo rendimiento »; Sofia « La última vez que decidí per... abandonar el curso, fue porque tenía el corte muy bajito y no me sentí capaz de superar esa nota que tenía, aparte de eso el profesor pues tampoco, estaba siendo muy exigente entonces me sentía como presionada al... con trabajos y todo y pues al pensar en la nota como que... sentí un bajón así entonces decidí abandonarlo » et Laura « En el caso de que sé que me toca con el mismo profesor y que no me gusto la metodología, uno cambia de grupo ».

Le redoublement provoque une conséquence défavorable liée au jugement et l'isolation chez étudiants car les redoublants ont été jugés par les professeurs, Les camarades de classe et les membres de la famille : Jareily exemplifie cette conséquence « en mi caso sí, hubo una vez que un profesor a los repitentes nos dejaba de lado, o sea, como que le importaba estarle explicando a los estudiantes que traía desde primer semestre y sacarlos, o sea, que siguieran y uno si mire a ver como se defiende ».

En outre, le redoublement possède une contrepartie car il est aussi essentiel afin de renforcer les aspects à corriger ce qui aide les nouveaux camarades de classe à bénéficier des connaissances sur le sujet, ainsi il permet d'obtenir des avantages favorables, tels qu'apprendre des erreurs pour améliorer chaque jour, le renforcement des échecs, l'éclaircissement des doutes et l'acquisition de nouvelles

connaissances indispensables pour compléter les objectifs proposés dans le plan d'études de la licence. D'après l'expérience du participant Jareily « la repetición genera más conocimientos, ayuda a despejar dudas y pues uno como que se suelta más a la hora de hablar, los mismos compañeros a uno lo buscan como para ayuda para por decir no entiendo esto me explica otra vez, como uno ya lo vio uno tiene conocimiento previo ».

D'ailleurs, les participants expriment que la méthodologie de l'enseignant est essentielle pour être motivé à continuer la licence, car il est important que les enseignants réalisent des cours dynamiques qui s'adaptent aux styles d'apprentissage des étudiants. Dans le cas de Srlovecraft « la principal razón fue por la metodología que utilizaba la profesora, no se expresaba de la manera correcta, no tenía un buen método de trabajo, siempre manejaba guías y lo único que hacía era explicar tres temas en una clase, hacer la guía y ya, no profundizaba y cuando profundizaba teníamos que valernos con esa explicación mínima que ella nos daba y me parecía muy obsoleta, muy poca para los parciales; no me agradaba la manera en la que ella explicaba, no tiene carisma, no tiene la habilidad lingüística para poderse expresar y hacerse sentir en el aula de clases ».

Par ailleurs, le redoublement et par conséquent toutes ces conséquences sont parfois dues au manque d'intérêt, au manque d'attention, au manque de bases académiques, au manque d'engagement sur le sujet, à la faible performance, comme ne pas comprendre les aspects fondamentaux de l'écriture et de la prononciation d'une deuxième langue et à l'irresponsabilité de l'étudiant dans le cours. Selon les expériences de Daniela et de Sofia, il est possible de constater que le redoublement est provoqué par des raisons provenant des participants. Elles expliquent que « por no estudiar para mis quizzes, por presentar bajas notas en mis trabajos y por falta de atención y compromiso de mí parte » « Quizás mi método para estudiar no es el adecuado. En clase, a veces me desconcentro mucho por estar pendiente de otras cosas. En casa, soy muy poco autónoma, no encuentro un método adecuado para estudiar y que mi aprendizaje sea bueno ».

Du côté des étudiants décrocheurs, le changement de carrière était le meilleur choix, car ils ont appris différents sujets et ont amélioré leurs notes. Cependant, certains d'entre eux considèrent qu'ils ont pris la décision trop tard ou en raison de facteurs externes; par exemple, María Guaitero « mi mala decisión fue no haberme cambiado antes, en lengua castellana me siento satisfecha », tandis que Garzón affirme que « considero que fue una decisión errónea, aunque fue obligada dadas las circunstancias económicas que influyeron en el rendimiento académico ». De même, la Licence en Espagnol était la deuxième option pour certains étudiants, ce qui favorise un apprentissage plus approfondi de la langue maternelle et a facilité

l'homologation des sujets. Selon le cas de Tata Christin « para aprender otro idioma, primero tenía que mejor o perfeccionar el nativo, y eso es lo que estoy logrando, mejoré mi léxico, mi ortografía, gramática y mi comprensión lectora ». En plus, les étudiants considèrent que la méthodologie, l'accompagnement et les contenus programmatiques enseignés par les professeurs ne sont pas adéquats, puisqu'ils ne cherchent pas de stratégies pour renforcer et améliorer les défauts de la langue chez les étudiants, en raison qu'ils jouent un rôle important dans ce processus, car les stratégies mises en œuvre doivent être conçues en fonction des étudiants. Les difficultés avec la langue provoquent les défauts dans l'acquisition des connaissances et donc un processus efficace d'apprentissage d'une langue étrangère. Mario exprime que « tal vez, a ese choque en relación a los niveles de inglés/francés, al cual muchos no estamos preparados y al que muchos docentes se limitan a su área y no busca estrategias para afianzar y mejorar las lenguas ».

### **Références Bibliographiques**

- Beaud (2005). L'échec à l'université des enfants de la démocratisation
- Cosnefroy et Rocher (2005). Le Redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats.
- Chauveau, G et Rogoas-Chauveau E (1996). L'échec scolaire existe-t-il ?, in Echec et réussite scolaires, Revue Migrants-formation, n°104, p.12
- Chenu et Blondin (n.d). Décrochage et abandon scolaire précoce
- Crahay (1996, 2000) ; Paul (1996) in Cosnefroy et Rocher (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats.
- Creswell (2012). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.
- Draelants (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution
- Gagnon, Y. C. (2005). L'étude de cas comme méthode de recherche. Québec : Presses de l'Université du Québec, 128 p., ISBN : 2-7605-1288-6
- Gary-Bobo et Robin (2012). La querelle des redoublements : l'apport de l'économétrie
- Hababou (n.d). Les méthodes d'échantillonnage
- Labov et Fanchel (1977) in Ketele et Roegiers (2015). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents (5<sup>e</sup> éd.)



- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Estrategias para la permanencia en educación Superior: experiencias significativas
- Meyor (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. Repéré sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v4/meyor.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf)
- Paul (n.d). Dans quels cas peut-on refuser / faire appel d'un redoublement ? repéré sur <https://www.magicmaman.com/dans-quels-cas-peut-on-refuser-le-redoublement,50,724.asp>
- Statistique Canada (2003). Méthodes et pratiques d'enquête. Repéré sur [http://www.caricomstats.org/helpdesk/documentarycentre/Dom4/StatCan\\_M%C3%A9thodesPratiquesEnqu%C3%AAtes\\_12-587-x2003001-fra.pdf](http://www.caricomstats.org/helpdesk/documentarycentre/Dom4/StatCan_M%C3%A9thodesPratiquesEnqu%C3%AAtes_12-587-x2003001-fra.pdf)
- Touboul (n.d). Recherche qualitative : La méthode des Focus Groupes - Guide méthodologique pour les thèses en Médecine Générale
- Unicef (2015). Analyse de la Situation des enfants dans le monde : Réimaginer l'avenir–Colombie.
- Université du Québec (2014). Méthodes Qualitatives, Quantitatives et mixtes - Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé
- Vilatte (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire

## **La lecture critique pour développer les processus cognitifs chez les étudiants de FLE.**

Karen J. Garay

[karenjohanagaray@hotmail.com](mailto:karenjohanagaray@hotmail.com)

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Introduction**

La lecture critique est une disposition et une inclination du lecteur se confrontant au sens profond du texte, aux idées sous-jacentes de celui-ci, ainsi qu'au raisonnement et aux idéologies. (Mendez et al, 2014). Entendu de cette manière, la lecture critique pourrait être employée comme une stratégie multifonctionnelle qui aide non seulement les enseignants, dans leur travail pédagogique, mais aussi elle contribue au développement des processus cognitifs des étudiants en formation à travers la prise de position, la confrontation des idées reçues et de leurs préjugés, leur vision du monde et de leur propre réalité tout en améliorant leurs compétences communicatives.

De cette manière, plusieurs études ont été menées en ce qui concerne le développement des stratégies pour améliorer la compétence de compréhension écrite mais à partir de différentes perspectives : il y a des études qui prennent la lecture comme moyen de développement des processus cognitifs (Echeverri et McNulty, 2010 ; Norato et Canon, 2008) ; il y en a d'autres qui s'intéressent à l'emploi de diverses stratégies afin d'améliorer la compréhension et la production des écrits, (Quiroga, 2010 ; Boot et Land, 2007); et on trouve aussi ceux qui utilisent la lecture avec des objectifs spécifiques (Arias, 2013 et Crépeau, 2011). D'autre part, l'un des problèmes les plus fréquents et que l'on peut mettre en évidence chez les étudiants de Langues Étrangères au niveau B2, c'est le faible niveau de développement des capacités communicatives.

Ceci est constatable dans les compétences de compréhension des écrits, où interviennent les processus cognitifs qui sont les nombreux processus mentaux lorsqu'une information est reçue par un individu, tels que les savoirs, la compréhension, l'application, la synthèse et l'évaluation (Bloom, 1956) qui peuvent être utilisées simultanément avec les capacités du langage à travers la lecture critique. Ceci fait que cette recherche est un apport dans le domaine, en répondant aux questions suivantes : • Quels processus cognitifs sont les plus impliqués dans

l'utilisation de la lecture critique comme stratégie d'apprentissage ? • Quelles stratégies de lecture favorisent la lecture critique ? • Comment la lecture critique bénéficie-t-elle la compétence communicative de compréhension des écrits des étudiants de langues étrangères ? Cette étude de type qualitative a été développée à partir d'une recherche-action avec des étudiants du FLE niveau B2 d'une université publique de la Colombie, avec l'objectif d'analyser comment la lecture critique comme stratégie d'enseignement peut améliorer les processus cognitifs des étudiants ainsi que leurs habilités communicatives dans le cadre de la compétence de compréhension des écrits.

À ce propos, le développement de cette recherche a permis de comprendre les bienfaits que la lecture, vue depuis un autre angle peut fournir à la salle de classe. Il s'agissait de faire une recherche sur un sujet significatif dans le contexte éducatif actuel dont on n'a pas beaucoup d'études qui se sont dressées autour de la lecture critique et des bénéfices qu'elle fournirait à la cognition des étudiants colombiens. Méthodologie Cette recherche-action appartenant à la méthode qualitative a eu lieu dans une université publique de la Colombie avec 6 étudiants de niveau B2 de la langue française ayant eu 668 heures d'apprentissage environ.

L'échantillon a été sélectionné en visant des cas extrêmes, c'est-à-dire des étudiants ayant des problèmes avec la compréhension des écrits, pour identifier le sujet, la thèse, les idées principales et secondaires, et pour faire des réflexions et des critiques sur un texte. Afin de répondre aux questions proposées, cette recherche s'est appuyée sur deux observations directes et participantes pour pouvoir observer et analyser le phénomène. Ce type d'instrument a permis au chercheur d'être impliqué dans le contexte et au même temps de faire partie des activités développées. De plus, la prise de notes a été nécessaire pour documenter et décrire tous les événements, les activités et les phénomènes observés. Également d'autres instruments ont été employés comme un entretien avec le professeur et une grille d'observation pour avoir une autre perspective au moment de sélectionner la population, un test diagnostique pour mesurer le niveau des étudiants, et un questionnaire introspectif. Comme il s'agit d'une recherche-action quatre ateliers ont été structurés pour travailler la lecture critique en français étape par étape à travers un guide de lecture critique (annexe 1), et à l'aide d'une grille d'observation des processus cognitifs (annexe 2).

De plus, il a été nécessaire de faire des enregistrements pour documenter le déroulement de l'atelier, analyser le progrès de la compréhension écrite et le développement des processus cognitifs. À la fin, six entretiens ont été menés en espagnol pour déterminer les stratégies qui contribuent le mieux au processus de

lecture critique, et un test pour déterminer s'il y a eu une amélioration dans la compétence de compréhension écrite des étudiants. Pour analyser les données, il a été nécessaire de comprendre et de savoir comment donner du sens aux informations recueillies; donc, pour commencer le processus d'interprétation, il a fallu employer la méthode d'analyse inductive. On a choisi cette méthode d'analyse parce qu'elle a permis d'analyser l'information en partant des éléments spécifiques pour ainsi générer des connexions entre ceux-ci. L'analyse inductive commence par la reconnaissance de particularités à l'intérieur des données à partir de la lecture, suivie de l'identification des structures d'analyse, de la création de thèmes basés sur des relations sémantiques, la recherche des sujets tout au long des domaines, et la création d'un « master outline » qui présente les données comme un ensemble d'information significative (Hatch, 2003).

## Résultats

Les processus cognitifs critique et de la prise de notes, on a identifié que les processus les plus influents ont été ceux de la connaissance, la compréhension et l'évaluation. Le niveau de connaissance fusionne la capacité des étudiants pour identifier, examiner, définir et décrire des informations, et acquérir des connaissances de dates, d'évènements et de lieux. Effectivement, pendant le développement des ateliers de lecture, les étudiants ont été appelés à reconnaître la source, la typologie, le genre, les mots clés, l'organisation du texte, à retrouver le plan, ainsi qu'à discerner les éléments essentiels du texte. En effet, les notes prises durant le développement de ces ateliers mettent en évidence l'incidence et la pertinence de la connaissance du texte pour le lire de façon critique. « Au moment de faire des hypothèses pour déterminer le type de texte à partir du titre, les étudiants Y4, Y15, Z6 ont dit qu'il était informatif tandis que l'étudiant Y14 a dit qu'il était argumentatif parce qu'elle croyait que le mot qui était dans le titre « réhabiliter » lui donnait une idée de la position de l'auteur ». (Note de l'atelier 2)

En ce qui concerne la compréhension, on trouve la capacité des étudiants pour interpréter des informations, capter les signifiés, déplacer la connaissance à de nouveaux contextes, interpréter des faits, comparer, ordonner, regrouper, conclure et prédire des conséquences. Pendant le développement d'un atelier, on a demandé aux étudiants d'analyser pourquoi l'auteur emploie des exemples dans le texte argumentatif et ils ont répondu « pour attirer l'attention des lecteurs, parce que les exemples sont des situations que l'auteur a déjà vécues, donc il parle à partir de son expérience » (Note de l'atelier 2). Ces types de commentaires montrent des indices d'identification de l'intentionnalité du texte et de l'auteur même, de l'analyse des ressources utilisées par l'auteur en vue de supporter soit les idées principales soit les idées secondaires. Il faut dire que ce niveau de pensée appartient aussi à la

capacité des étudiants de repérer le thème, d'identifier des informations détaillées, de deviner le sens de mots et des expressions difficiles grâce au contexte dans lequel elles sont employés. D'un autre côté, le processus d'évaluation requiert que l'apprenant soit capable de juger des résultats, de comparer et de discriminer des idées, de donner de la valeur à la présentation de théories et d'arguments, de vérifier l'efficacité de l'évidence et de reconnaître la subjectivité.

Pour pouvoir analyser ce processus, l'emploi d'un texte argumentatif a été indispensable puisqu'il a fourni aux étudiants tous les éléments clés pour examiner en profondeur la précision, la cohérence globale, la formulation et la signification des mots exprimés par l'auteur. Pendant l'exercice, les apprenants ont été priés d'évaluer de façon critique le discours de l'auteur en exprimant « il est blessé à cause des critiques faites au processus d'enseignement, cependant les arguments qu'il présente ne semblent pas être suffisants pour convaincre le public ». (Note de l'atelier 4)

Le partage et la confrontation de perspectives analytiques pendant le développement des ateliers ont provoqué une série de débats parmi les étudiants qui les ont incités à se questionner sur la position qu'ils devaient prendre selon les arguments de l'auteur, à exprimer des accords et désaccords, à employer des exemples de la vie réelle pour justifier leurs réponses, à analyser le style d'écriture de l'auteur, à réfléchir sur le texte et son impact dans le monde, et à dégager leur sensibilité vers lui pour pouvoir identifier des indices d'ironie, de désespoir ou d'éclaircissement. En outre, la conception des étudiants sur l'objectif de lecture a changé, en disant que « lire de façon critique requiert d'ouvrir l'esprit, c'est plus que simplement lire, il s'agit de réfléchir à ce que l'auteur veut nous communiquer et aussi de prendre une position à partir de cela, de plus, c'est très utile quand vous l'utilisez dans d'autres domaines de la vie » (P3, entretien 1).

Les moyens utilisés par les étudiants pour arriver à une analyse profonde du texte Dans le but de répondre à la deuxième question de recherche, on a tenu en compte les stratégies suggérées par Tagliante (2006) orientées vers une lecture compréhensive; tels que le repérage, l'écrémage, le survol, et l'approfondissement. Les résultats suivants ont été tirés d'un questionnaire fait aux étudiants avant le développement des ateliers et d'un entretien fait après la réalisation des ateliers de lecture critique. Le repérage c'est la stratégie que les étudiants emploient pour consulter des informations précises. Généralement ce type de stratégie se révèle utile dans la recherche sélective de documents comme des annuaires, des formulaires, des index, des bibliographies, des dictionnaires, des sommaires brefs, des chapeaux d'articles et des brochures. Par rapport à son utilisation, un étudiant a exprimé dans l'entretien « qu'avant de lire le texte, j'inspecte sa longueur, s'il est

long ou court, j'analyse aussi les questions auxquelles je dois répondre, de plus, j'en fais un examen très rapide pour tout de suite commencer à le lire » (P17, entretien 1).

En outre, les participants ont mis le repérage en application pour chercher le vocabulaire inconnu à l'aide du dictionnaire ou à travers l'inférence du sens, ainsi que pour trouver des relations entre les mots du titre et le texte. À l'égard de l'écrémage, on trouve que cette stratégie s'applique particulièrement dans des documents courts, des articles de presse, des pages de littérature et des recueils de textes, où l'objectif est d'aller à l'essentiel. Dans ce cas, il a été notable la façon dont les étudiants l'ont employé pour identifier ce qui est important ou nouveau. Ce processus est déterminant pour pouvoir adopter une posture critique vers le texte. À ce sujet, un étudiant a manifesté « Tout d'abord j'essaie d'identifier le titre, le sujet, le type de texte, la source, l'auteur, si le texte est simplement un extrait ou s'il est complet, et de comprendre surtout le vocabulaire, les mots clés de chaque paragraphe » (P13, entretien 1).

De plus, quelques participants ont expliqué que pendant la sélection de l'information ils soulignent ce qu'ils considèrent d'intérêt, et quelques fois ils font différents exercices qui leur permettent d'organiser l'information et de mieux la comprendre comme par exemple dessiner des symboles sur le texte, des résumés, des tableaux conceptuels et même imaginer ce qu'ils sont en train de lire. D'autre part, le survol comprend l'intérêt global d'un texte long, d'un ouvrage, d'un article, d'un journal ou d'une revue. Dégager l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble, sélectionner les passages intéressants en éliminant les détails, sont quelques points qui sont attribués à cette stratégie. Conformément à ce qui précède, les participants ont été invités à expliquer quels éléments les aident à mieux comprendre le texte, P4 a répondu « parmi les éléments que je considère qui m'aident à comprendre le texte je trouve principalement la structure, oui l'identification de la structure, c'est-à-dire apprécier de quelle manière est organisé le texte, donc par exemple le texte commence toujours avec une introduction du sujet, après j'essaie de suivre la séquence de l'auteur pour ne pas perdre le fil conducteur... » (PY4, entretien 1).

Néanmoins, la plupart d'entre eux ont souligné l'importance de la relecture et de la reformulation des idées, en affirmant qu'elles sont le point de départ pour une bonne compréhension et pour dégager le sujet. Dans cet ordre d'idées, la façon dont les étudiants ont commencé à réfléchir sur l'importance d'avoir un plan, une séquence de lecture avant de se confronter au texte est évidente. Contrairement à ce qu'ils ont exprimé dans le questionnaire au début des ateliers de lecture, on a découvert que les participants ont commencé à adopter inconsciemment les

stratégies travaillées dans chaque session, en abordant le texte généralement à partir de la méthode inductive. Par rapport à cette affirmation le participant P16 a manifesté « travailler la lecture comme ça, m'a permis de faire attention aux détails du texte qui peuvent m'aider à le comprendre, à inspecter en profondeur le sujet, l'intention, le public, la raison d'être du texte » (P16 entretien 1) . Néanmoins, durant tout le processus de la collecte de données, on a pu constater qu'il y a d'autres stratégies qu'ils mettent en pratique selon leurs intérêts, leur confort et leur intention de lecture, tels que le surlignage, la relecture, l'inférence de sens, la reformulation, l'organisation de l'information, et l'utilisation du dictionnaire.

### **Les bénéfices d'une lecture dirigée vers la pensée critique.**

Les bénéfices fournis par la mise en place de la lecture critique au processus d'apprentissage d'une langue étrangère sont remarquables. À partir du déroulement des ateliers et d'un entretien fait avec les participants, on a pu identifier qu'il y a des bienfaits qui font partie du développement de la compétence communicative telles que la compétence discursive et lexicale, comme d'autres qui ont émergé grâce à la progression mise en évidence dans les exercices de lecture.

Selon le Cadre commun de référence, la compétence discursive fait référence à la capacité des étudiants pour organiser des phrases et leurs composantes, à la capacité de les maîtriser, de gérer et de structurer le discours pour produire des ensembles cohérents. De ce fait, chaque atelier exigeait l'analyse du texte pour poursuivre avec la réponse et son argumentation. Conformément à cette dynamique de travail l'apprenant devait maîtriser les termes et bien comprendre le texte pour ainsi être capable d'organiser sa production orale et défendre son point de vue en argumentant à partir des éléments présents dans le texte. À propos de cette compétence le participant Z13 a remarqué « ce type d'exercice a contribué principalement dans mon cours de français, j'ai dû apprendre à argumenter, à défendre mes idées, à éclaircir les mots de l'auteur pour pouvoir bien interpréter le texte, d'une manière critique... » (Z13, entretien 1)

D'autre part, la lecture critique a aussi des bénéfices au niveau lexical. La compétence lexicale comprend la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue, implique la maîtrise d'une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets les plus généraux et les plus relatifs à son domaine, un lexique qui permet à l'utilisateur de la langue d'éviter des répétitions fréquentes. En effet, pendant le développement des ateliers on a choisi une variété de sujets à travailler, les étudiants ont été appelés à chercher le vocabulaire inconnu, à le maîtriser pour tout de suite l'employer pendant la phase d'analyse et d'argumentation du texte. Au sujet de son utilisation, l'étudiant Y14 a indiqué « on commence à acquérir plus de vocabulaire, donc quand

on va lire un texte il est plus facile de le comprendre, d'identifier le sens du document et l'intention que l'auteur veut nous transmettre puisqu'on sait des mots nouveaux » (Y4 entretien 1)

Par ailleurs il y a d'autres aspects que les étudiants ont remarqués comme favorables pendant l'exercice de lecture critique. Conformément aux entretiens, les étudiants ont manifesté un enrichissement en termes d'information clé de la France dû à la variété de sujets traités dans les textes, de sujets liés aux discussions au niveau social, culturel, politique et académique. De plus, ils ont insisté sur le fait qu'à travers cet exercice ils ont commencé à lire pour penser de façon critique, c'est-à-dire qu'ils se sont vus forcés à apprendre à évaluer le texte depuis toutes ses dimensions, à analyser chaque extrait du texte et à être perceptif aux éléments essentiels pour pouvoir émettre des jugements de valeur. «À travers cet exercice j'ai appris à lire en pleine conscience, à penser à la lecture et à écouter de façon réceptive, à pouvoir prendre une position face au texte et à choisir ce que je dois incorporer à mon processus d'apprentissage et ce que je dois laisser du côté » (Y8, entretien 1)

À partir des observations faites pendant le développement des ateliers, les participants ont relevé un progrès significatif, spécialement dans l'analyse de ce qui est lu à travers certains éléments de la pensée comme la question, le but, le point de vue, les suppositions, les implications, l'information, les conclusions et les concepts. En outre, ils ont montré à la fin la capacité pour évaluer un texte à partir de sa qualité, sa précision, son importance, la profondeur de son contenu; et surtout la capacité de pouvoir parler en rapport avec la voix de l'auteur, de se préparer pour discuter et de répondre à n'importe quelle question qui devient relative à ce qui a été déjà lu. Ces facultés qui peuvent sembler faciles à obtenir requièrent de bonnes bases de formation puisqu'elles sont le point de départ pour arriver à être une personne capable de comprendre, d'analyser et de transformer le monde qui l'entoure.

## **Références Bibliographiques**

Arias, G. (2013). "Reading through ESP in an undergraduate law program". In Profile journal, 16, 105-118. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/36823> Booth, C & Land, R (2007). "A cognitive strategy approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school". In Research in the teaching of English journal (RTE), 41. Répéré à <http://www.ncte.org/journals/rte>. Crépeau, N. (2011). « Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université ». In Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue



université du Québec en Abitibi-témiscamingue. Répéré à <https://www.erudit.org/these/liste.html?src=UQAT&typeIndex=facetteAnneePublication&annee=2011>

Cuq, J (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. CLE international.

Cuq, J & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du Français langue étrangère. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.

Echeverri, L & McNulty, M (2010). "Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension". In Profile journal, 12, 107-123. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13980>

Hatch, A. (2003). Doing qualitative research in educational settings. New York. University of New York press.

Lopez, J. (2014). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Eduteka. Répéré à <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Méndez et al, (2014). "La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión". In Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Répéré à <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Norato, A & Cañon, J (2008). "Developing cognitive processes in teenagers through the reading of short stories". In Profile journal, 9, 9-22. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10676>

Quiroga, C. (2010). "Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English". In profile journal. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/ojs/index.php/profile/article/view/17630>

Rios, R & Valcárcel, A (2005). "Reading: A meaningful way to promote learning English in high school". In Profile journal, 6, 59- 72. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11022>

Rodriguez, H & Rodriguez , B (2009). "Reading Comprehension Strategies: A Case Study in a Bilingual High School". In Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009. Répéré à <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/mal>

## **L'Emploi des Stratégies de Gestion de Classe Centrées sur la Discipline Pendant le Stage Professionnel des Étudiants Praticiens dans les Écoles Publiques à Pamplona.**

Anyela Viviana Martinez Osorio [cedrid201610@gmail.com](mailto:cedrid201610@gmail.com)  
Yakira De Jesús Villamizar Bimber [yavibi1992@gmail.com](mailto:yavibi1992@gmail.com)  
Université de Pamplona  
Pamplona, Colombie

### **Résumé**

La mise en œuvre des stratégies de gestion de la discipline (SGD) constitue un élément clé dans l'accomplissement du stage professionnel; c'est ce que Adamson (2010), Leonard (n.d) et Gasparini (2013) abordent, surtout en ce qui concerne la gestion de la discipline dans les cas des stagiaires, qui dans la plupart de temps n'ont pas de connaissances préalables par rapport à ce sujet. Cet article se centre sur une recherche action qui encourage les étudiants praticiens de langues étrangères (EPLÉ) à mettre en pratique des SGD pendant leur stage, afin de faciliter le développement de l'étape de formation universitaire. Les chercheuses élaborent des ateliers de gestion de classe (AGC) afin de fournir des éléments aux EPLÉ âgés entre 20 et 25 à la gestion du cours et elles analysent de quelle manière les AGC influencent les EPLÉ à la gestion du cours. À ce propos, le design mixte contribue à faire une évaluation plus approfondie du phénomène à analyser. Les chercheuses utilisent des entretiens, des journaux de bord, des questionnaires, et des observations pour la collecte des données, et pour l'analyse de celles-ci, elles utilisent le logiciel MAXQDA afin d'organiser et classer l'information ; les résultats montrent que les EPLÉ utilisent principalement trois SGD : signal d'attention, signal social et contrôle de proximité, que dans la plupart de temps sont des actions non préventives sinon le produit des réactions permettant d'agir sur des incidents d'indiscipline dans la salle de classe.

**Mots-clés:** stratégies de gestion de la discipline, stagiaire de langues, stage professionnel.

## Introduction

Dans le cadre de formation de futurs professeurs de langue, le stage professionnel est une période temporaire qui induit les étudiants de dixième semestre de langues étrangères de l'Université de Pamplona, à faire leur stage dans différentes écoles dans la ville de Pamplona, et s'insérer dans le métier d'enseignant. De ce fait, Villeneuve (1994) soutient que le stage est effectué dans un moment du programme d'études dans lequel les étudiants ont l'opportunité de mettre en pratique des connaissances et d'acquérir des habiletés propres d'une profession, dans un environnement de travail choisi au par avance (cité par Gervais, 1999, p.274). De la même façon, le stage est la dernière phase d'un ensemble de pratiques où les stagiaires s'insèrent dans un contexte réel, leur permettant de mettre en pratique des connaissances acquises pendant le processus de formation universitaire.

Dans les années récentes, les enseignants expérimentés et les étudiants qui font leurs stages ont cherché souvent des stratégies pour arriver à une bonne gérance du cours. Selon, Laferrière, (1999) la gestion de classe consiste à établir des dispositions fondamentales pour l'apprentissage des étudiants

Selon Leonard (n.d) l'acquisition des stratégies de gestion de classe favorise l'interaction du stagiaire avec son entourage d'enseignement, car ses stratégies se centrent surtout, aux normes de la classe, à la gestion des conflits, aux interactions avec les apprenants ainsi qu'à la gérance du temps. De plus, celles-ci sont considérées comme des routines d'intervention promues par les enseignants afin d'établir et de maintenir une bonne ambiance de travail. Toutefois, il est essentiel que les stagiaires aient d'avance une planification d'actions ou d'activités pédagogiques à développer pendant le processus d'enseignement-apprentissage, avec l'objectif de prévenir l'indiscipline dans la salle de classe, étant celle-ci un problème commun qui se présente dans les écoles publiques à Pamplona.

De plus, les imprévus sont des situations qui entravent notoirement le déroulement du cours et la manière dont les stagiaires y réagissent influe notamment le comportement chez les étudiants. À l'intention de trouver une solution, il est nécessaire que les étudiants de dixième semestre mettent en pratique des stratégies de gestion de classe afin de maintenir une ambiance propice dans le cours. C'est pourquoi les chercheuses développent cette recherche action, visant à voir de quelle manière les ateliers pour la gestion de classe influencent les étudiants praticiens de dixième semestre de langues étrangères à la gérance du cours.

Etant donné que la gérance du cours peut représenter un défi pour les stagiaires qui dans la plupart des cas n'ont aucune expérience dans le domaine de l'enseignement réel, ils doivent donc pendant le stage entreprendre un processus d'appropriation des stratégies de gestion de classe. Nault (1998) affirme que la gestion de classe est le conjoint d'actions séquentiels que pose un professeur pour produire des apprentissages référents aux savoirs essentiels et aux compétences du programme d'enseignement (cité par Lapointe 2011 p.38). C'est pour cela qu'une préoccupation centrale chez les enseignants, et particulièrement chez les professeurs débutants c'est de réagir face aux difficultés d'indiscipline à l'école (Gasparini, 2013). De ce faire, la mise en place des stratégies devient l'outil pédagogique le plus approprié que les étudiants de dixième semestre utilisent afin d'arriver à une bonne gestion de classe pendant leur stage professionnel.

### **Cadre théorique et révision de la littérature**

Le cadre théorique et la révision de la littérature sont des aspects fondamentaux pour cette étude ; d'une part, le cadre théorique permet de reconnaître les mots clés qui composent la recherche, ainsi qu'il donne une idée claire du sujet à étudier. D'autre part, la révision de la littérature est le moyen par lequel les chercheuses connaissent l'état des études concernant le sujet de la recherche.

En ce qui concerne le cadre théorique, Maulini, (1999) précise que la gestion de la classe est la conduite d'un ensemble de recours requis dans la réalisation d'un office professionnel conscient et utile vers les étudiants et les connaissances des enseignants dans l'action. De même, la gestion de classe implique agir soudainement aux imprévus, c'est également exécuter un plan de classe, chercher des lieux pertinents et établir des règles.

D'autre part, selon le dictionnaire actuel de l'éducation Renald Legendre (1988) une stratégie d'enseignement est « un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes » (p.369) et, le dictionnaire anglais Collins Harper (2004) indique qu'un stagiaire est une personne en charge d'enseigner aux écoles pour une durée limitée, sous la supervision d'un enseignant expérimenté dans l'intention de vérifier la qualité de ses performances en tant que professeur.

De la même manière, les chercheuses développent la révision de littérature, divisée en trois parties pour une meilleure compréhension du sujet d'étude: « stratégies de gestion de classe chez les stagiaires »; « stratégies de gestion de

classe chez les enseignants » et « stratégies de gestion de classe centrées sur la discipline ».

### **Stratégies de gestion de classe**

Leyva (1998) affirme qu'il est nécessaire que les enseignants en formation mettent en œuvre une organisation et un plan dans la classe où ils choisissent des stratégies à utiliser pour la bonne conduite du cours avec lesquelles ils peuvent avoir confiance. À titre d'exemple, Zuckerman, (2007) désigne une table des stratégies utilisées par les stagiaires classifiées de la manière suivante: prévention, planification de la leçon, préparation et l'exécution, routines de la salle de classe, règles de la salle de classe, normes de la salle de classe, disposition des places. Ainsi, les stagiaires utilisent des activités ou des outils pédagogiques qui favorisent la bonne ambiance du cours.

### **Stratégies de gestion de classe chez les enseignants**

Babatunde (2015) témoigne l'efficacité des stratégies de gestion de classe à l'intention de résoudre des inconvénients concernant les salles de classes surpeuplées. Également, Adamson (2010) présente dans le deuxième chapitre de son livre des stratégies concernant la prévention des comportements qui peuvent altérer l'ambiance du cours comme: signal d'attention, control de proximité. Dans le troisième chapitre il parle stratégies par rapport aux interventions quand il existe des comportements qui altèrent l'ambiance du cours comme : signaux sociaux, la place des chaises, enseigner les règles et procédures, suivre la voie régulière, la technique du presse papier, les comportements visés, des interventions dans le moment, des réponses et des interventions directes, l'intervention conférence privé, s'inquiéter pour les étudiants, la bonne utilisation des appareils technologiques et écrives et répéter. Ceci sert de guide pour le développement de la recherche.

### **Stratégies de gestion de classe centrées sur la discipline**

La législation colombienne établis la loi 1620 de 2013, loi de coexistence scolaire qui régule les paramètres qu'il faut tenir compte au moment de réaliser des actions face au comportement indésirables qui altèrent le bon fonctionnement des cours, dans toutes les écoles en général. Aussi, cette loi établit les actions qui peuvent s'adresser aux difficultés présentes à l'école.

## Méthodologie

Tenant compte le sens du sujet de recherche déjà mentionné au début de l'article, les chercheuses suivent une approche mixte, car elle s'ajuste au sujet de recherche. En plus celle-ci permet aux chercheuses d'employer différentes procédures dans la collecte de données en utilisant des méthodes mixtes à l'intention de faire une analyse adéquate du sujet traité. De façon qu'au moment d'analyser des informations dans une recherche action, la méthode qualitative et quantitative sont le complément adéquat pour obtenir les résultats afin d'approfondir le phénomène qu'elles travaillent. À ce propos, les chercheuses choisissent la recherche-action comme design puisqu'elle rend la possibilité aux chercheuses d'entrer en contact avec le terrain de travail, ainsi elles identifient les besoins pour accomplir les objectifs. (Catroux, 2002). Dans cette étude elles exécutent des ateliers de gestion de la classe dirigés aux étudiants praticiens de dixième semestre de Langues Étrangères.

D'ailleurs, en vue qu'elles veulent vérifier si les stagiaires mettent en place des stratégies de gestion de classe sont celles qui sont données pendant les ateliers, ou celles qu'ils ont appris pendant leur processus de formation professionnel et leur effectivité, elles choisissent d'observer quatre stagiaires de dixième semestre appartenant à une population de 25 stagiaires qui sont sur le point de finir leurs études de la Licence en Langues Étrangères dans d'une université publique en Colombie.

Pour la collecte des données, les instruments de recherche choisis par les chercheuses sont: des observations, des entretiens, des ateliers, des journaux de bord, et un questionnaire en ligne, ceux-ci sont une guide pour obtenir les résultats attendus. De cette manière, les observations contribuent à la réalisation de l'analyse d'un individu ou d'un groupe de personnes dans son propre contexte sans aucun détail l'observation implique donc un regard plus complet du phénomène se déroulant dans l'instant précis. C'est pourquoi les chercheuses exécutent trois observations participantes réalisées pendant l'exécution des ateliers de gestion de classe et vingt-quatre observations non participantes développées pendant les cours des étudiants praticiens. De même, elles utilisent les entretiens qui facilitent la collecte des informations plus détaillées qui aident notamment à répondre les questions de la recherche. Pour cette raison les chercheuses travaillent les entretiens structurés pour obtenir des informations concernant l'expérience des enseignants expérimentés, et des entretiens non structurés afin de considérer les perspectives des stagiaires par rapport aux pratiques pendant leur formation universitaire et leur expérience après avoir mis en pratique les stratégies de gestion de classe à la fin du stage. Pendant la recherche les chercheuses emploient le

journal de bord une fois par semaine afin d'écrire leurs impressions, les difficultés qu'elles affrontent, entre autres. De même, les chercheuses exécutent trois ateliers afin de donner des informations concernant les stratégies gestion de la discipline aux stagiaires des différentes écoles à Pamplona pour la gérance du cours.

### **Processus d'analyse des données**

Après avoir réalisé la collecte des données, il convient d'organiser, de structurer et de coder les informations, dont le codage consiste à attribuer un code à un segment de texte; ce processus de transformation des données permet de les simplifier (Saubesty.C, 2006). À ce propos, les chercheuses emploient le software MAXQDA, un logiciel d'analyse qualitative qui attribue des couleurs et des valeurs aux segments d'un texte sélectionné pour les classifier, tenant compte les noms donnés par les chercheuses, ce qui facilite le traitement des informations. Pour ce faire, les chercheuses classifient les segments du texte utilisant chacun des codes.

Selon Powell and Renner (2003), une analyse appropriée des données dépende en grande mesure, du niveau de connaissance des informations; de cette manière, il faut que les chercheuses se familiarisent avec les données avant d'entreprendre le codage de celles-ci. En effet, les chercheuses commencent ce processus avec les entretiens semis-structurées, mises en œuvre avant de commencer les ateliers, réalisées aux quatre étudiantes praticiens de langues étrangères, participantes de la recherche, avec l'objectif de connaître leurs perspectives par rapport la gérance d'un cours. Tout d'abord, il est nécessaire de mentionner la réalisation d'une matrice où les réponses des participants sont divisées par question, afin de les analyser, de réaliser un commentaire et de cette manière, trouver certaines généralités entre les réponses et les comprendre de manière détaillé. Cette matrice est utile pour constater si les informations données pendant les entretiens par les participants, sont en accord avec ce que les chercheuses voient pendant les observations non participantes réalisées dans les écoles.

Finalement, il faut dire que tantôt le software MAXQDA comme la matrice d'organisation des entretiens sont des éléments qui facilitent le travail de codage et d'acquisition des informations servant à la recherche, tenant compte qu'il existe un grand nombre de documents à traiter et sans l'aides de ces outils, l'exécution du processus d'analyse ne serait pas pertinente.

## Résultats

Pendant le développement des entretiens les stagiaires semblent avoir peu de connaissances par rapport aux SGD, puisque, les expériences préalables concernant les espaces de rencontre entre étudiant et stagiaire (professeur en formation) comme les tutorats entre pairs, l'assistance au professeur, le cours de didactique et le travail social n'ont pas permis pas l'usage approfondi de ces stratégies. À ce propos, l'un des praticiens manifeste « à l'université il n'y a pas un cours pour voir comment traiter ces enfants problématiques, sinon que simplement on vous donne des cours d'anglais, d'anglais, d'anglais, de français ; enseignez la grammaire, enseignez le vocabulaire, mais il n'y a pas, disons, un cours en ce qui concerne la pédagogie qui enseigne aussi ça »

Cependant, certaines d'entre eux utilisent des stratégies recommandées par leurs professeurs superviseurs. C'est ainsi, au moment de faire le stage les EPLE affrontent des situations qui entravent le normal déroulement de la salle de classe. En effet, dans cette dernière étape, les EPLE font face aux situations d'indiscipline dans une salle de classe avec plus au moins 40 étudiants ; par contre, dans les expériences précédentes ils travaillaient avec plus au moins 5 ou 15 étudiants.

De façon que, les stratégies les plus utilisées dans l'école sont celles de maintenir les étudiants occupés tout le temps, faisant des activités académiques avec l'intention de sauvegarder le calme dans la salle de classe. Toutefois il y a des occasions où les étudiants se distraient dans les activités qu'ils doivent faire et ils commencent à beaucoup parler entre eux ; donc, pour maintenir la bonne ambiance dans le cours ils utilisent des stratégies sociales comme par exemple changer les étudiants de place et les montrer comme exemple d'indiscipline aux copains. En plus quand les étudiants parlent forte, les stagiaires ne crient pas, ce qu'ils font c'est d'attendre le calme ; aussi, au moment de faire l'explication d'un sujet de la classe, les stagiaires baissent le ton de la voix ainsi les élèves se rendent compte qu'il faut faire attention à ce que le professeur dit, et ils commencent à l'écouter attentivement.

De manière générale, les stagiaires considèrent qu'il est indispensable de connaître la gestion de classe, et les SGD avant de commencer le stage universitaire, parce qu'ils doivent faire face aux situations pour lesquelles ils ne sont pas préparés. De plus, une situation change d'un public à l'autre. Quant aux situations qui entravent l'ambiance du cours et qu'ils ne savent pas comment contrôler, ce qu'ils font c'est de suivre le processus disciplinaire qui consiste à : premièrement, appeler l'attention de l'étudiant de manière individuel, jusqu'au troisième appelé, puis, s'il ou elle continue avec son comportement, il faut l'emmener jusqu'au coordinateur et appeler les parents. Dans le cas particulière du troisième



participant, il affirme dans l'entretien final qu'« à l'école on a beaucoup insisté sur le manuel scolaire afin de savoir mener les procédures, pour tenir compte les droits des étudiants et pour leur exiger aussi le compliment de leurs devoirs ». Au moment de faire référence aux stratégies utilisées pendant les cours, le manuel scolaire est mentionné car, c'est une guide pour les stagiaires, et les professeurs au moment de faire face aux situations d'indiscipline présentes dans la salle de classe.

## Referencias

- Alain, J. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM ? Quels. *Université Paul Valéry*.
- Altet, M. (1994). Altet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe? 123-139. *Revue française de pédagogie*, 123-139.
- Babatunde, E. G. (2015). Primary School Environment Trend, Class-Ratio and Head Teachers Overcrowded Classrooms Management Strategies in Northern Senatorial District of Ondo State, Nigeria. *Journal of education and practice*, 4-9.
- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management *profile*, 245-251.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Aplut*, 8-20.
- Creswell, J. W. (1994). Research design: Qualitative & quantitative approaches. *Sage Publications*.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*.
- Doyle, W. (1986). Classroom Management Techniques and Student Discipline.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Presses universitaires de France.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 271- 291. doi: 10.7202/032001ar
- Greenlee, A., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers attitudes towards students' discipline problems and classroom management stratégies . *institute of education science*.
- Gunter, P., & Denny, R. K. (1996). Research Issues and Needs Regarding Teacher Use of Classroom Management Strategies. *Research issues and needs regar Behavioral Disorders*, 15-20.

- Kher, N., Lacina-Giffor Lorna, J., & Yandell, S. (2000). Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior. *American educational research*.
- L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, I. d.-B. (1996). *Stratégies et suggestions à l'usage du personnel enseignant et des directions d'école*.
- Laferrière, t. (1999). *Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau*. (Vol. 25). *Revue des sciences de l'éducation*.
- Lapointe, C. (2011). Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe classe. *Université du Québec à Chicoutimi*, 285.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Macías, D. F., & Sánchez, J. A. (2015). Classroom Management: A Persistent Challenge for Pre-Service Foreign Language Teachers. *profile Issues in Teachers Professional Development*, 81-99.
- Macias, D. f., & Sanchez, J. A. (2018). Classroom Management in Foreign Language Education 153-166. *revistas.unal.edu.co*, 153-166.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 467-496.
- Maulini, O. (1999). La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 1261-1268.
- Richards, J., & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *Tesol Quarterly*, 9-27.
- Sadik, S., & Sadik, F. (2014). Investigating classroom management profiles of Pre-service teachers. *Procedia-social and behavioral sciences*.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 137-148.
- Zuckerman, T. j. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American secondary education*, 4-16.

## **La mise en œuvre de la Méthode Doman Chez les Enfants de la Crèche CAIMIUP à l'Université de Pamplona**

María Fernanda Delgado Chía    ma.fer29@hormail.com  
Leidy Viviana Silva Melo        lgmar\_13@hotmail.com  
Université de Pamplona  
Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Le Programme National de Bilinguisme "Colombia Very Well" proposé par le ministère d'Éducation Nationale cherche à améliorer les compétences bilingues des Colombiens du milieu éducatif et professionnel. Néanmoins, des facteurs comme le début de l'apprentissage de la langue anglaise qui a un impact décisif sur l'acquisition du système linguistique, c'est pour cela que l'enseignement de l'anglais doit être entrepris depuis les premières années de l'enfance. De ce fait et après avoir constaté le manque d'un enseignement de l'anglais dans une crèche au niveau public, cette étude vise à mettre en œuvre la méthode Doman chez les enfants de la crèche CAIMIUP de l'Université de Pamplona en Colombie. En plus de mettre en évidence l'impact qu'elle a sur le processus d'enseignement de la lecture et l'acquisition des mots en anglais comme deuxième langue. Cette recherche qualitative adopte un design recherche action. Les données ont été recueillies à l'aide des observations, des entretiens, des enregistrements audio-vidéo et du journal de bord et elles ont été analysés à l'aide du Software MAXQDA qui a contribué au processus du codage. Les résultats obtenus au sujet de la mise en œuvre de la méthode Doman démontrent l'ampleur de l'acquisition de l'anglais et la lecture depuis les premières années de l'enfance, l'intérêt des infants face à l'acquisition d'une langue seconde et le bon apprentissage de la part des enfants par rapport à la méthode et à l'anglais.

**Mots clés :** Méthode Doman, Enfance, Acquisition, Lecture, Anglais

### **Introduction**

La méthode de lecture Doman comme outil d'apprentissage est un élément qui permet aux enfants de développer leurs capacités cérébrales, d'où, Lambert (1990) affirme que grâce à la méthode Doman un grand nombre de stimulations provenant de la périphérie (en particulier des stimulations motrices et sensorielles) peuvent, par voie rétrograde, provoquer des modifications trophiques ou fonctionnelles permanentes au niveau central, c'est-à-dire, dans le cerveau. Cette méthodologie s'agit d'un processus de lecture, dans lequel les étudiants apprennent

à lire des mots complets en ayant une perception de mots lus. Cette recherche qualitative utilise la méthode proposée par le kinesithérapeutique Glenn Doman avec des enfants de la crèche CAIMIUP<sup>17</sup> de l'université de Pamplona.

La méthode Doman a été mise en œuvre en premier lieu avec des personnes qui possédaient des problèmes dans le cerveau afin de contourner de lésions cérébrales, comme l'explique Lambert (1990), le principe défendu par Doman est que tous ces enfants handicapés sont simplement porteurs de lésions cérébrales qu'il suffit de "contourner" pour retrouver la voie du normal.

La méthode Doman a eu ses débuts depuis les années 50, son succès a été un bénéfice pour les enfants avec des problèmes de motricité cérébrale, étant donné que cette méthode les a aidés en contournant les cellules du cerveau. Dans son livre: *How to Teach Your baby to Read*, Doman (1964) prétend fournir une guide pour les parents afin de stimuler la lecture chez leurs enfants car elle permet de développer leurs facultés. En effet, l'Ecuyer (2015) affirme que la stimulation précoce n'est pas seulement une méthode précise avec des activités ponctuelles, il s'agit d'une philosophie éducative, un paradigme qui a modifié la vision que la société possède d'un enfant, d'une génération des parents et des enfants par rapport à l'utilisation de cette méthode dans l'actualité. C'est pour cela que le docteur Doman propose la lecture depuis la première enfance.

En Colombie, la méthodologie Doman a été utilisée d'une manière inconsciente ; selon le Ministère d'Éducation National (2009), les enfants des écoles publiques et privés doivent commencer le processus de lecture depuis les premières années. La lecture mot à mot commence à l'âge de 5 ans, néanmoins, avant de commencer ce processus de lecture les enfants ont déjà une connaissance de l'écriture de certains mots comme : mère, père, leur prénom même la perception des mots, c'est-à-dire ce que ces mots signifient pour eux.

## **Le Cadre Théorique**

### **Les fondements théoriques**

**Méthode Doman:** créée par Glenn Doman, en collaboration avec Carl Delacato – docteur en sciences de l'éducation. La méthode procède d'un ensemble d'outils thérapeutiques applicables aux enfants dans le but de les stimuler physique et mentalement. Les programmes sont divisés en séquences identiques. Chaque séquence est constituée de plusieurs éléments de base. La durée des programmes

---

<sup>17</sup> Centro de Atención Integral Materno Infantil de la Universidad de Pamplona

et la composition sont très variables (Lemiere, 2013). Des nombreuses études ont appliqué cette méthode avec des enfants sans aucun problème ; des designs et des stratégies ont été créés afin de renforcer les capacités des enfants en soutenant une stimulation précoce de l'apprentissage.

### **La revue de littérature**

Cette partie de la recherche a pour but d'exposer des études préalables par rapport à la méthode Doman, l'enseignement et l'acquisition de l'anglais aux enfants qui seront traités afin de renforcer la présente étude.

### **La Lecture Précoce**

La lecture précoce implique un enseignement de la lecture depuis les premières années de l'enfance, ce processus permet aux enfants de développer des capacités en les aidant dans leurs vies académiques. Ainsi, Gaulequin (2015) propose dans son étude une mise en œuvre de ce processus de lecture avant l'école. Il démontre que la lecture depuis les années pre-scolaires permet un avancement, un succès et un intérêt dans l'école de la part des enfants.

De plus, Michaud (2016) considère que dans ce processus de lecture les enfants développent toutes leurs capacités. D'ailleurs, des effets positifs sont mis en évidence par rapport à la l'enseignement de la lecture précoce, des effets concernant la vie sociale et académique sont démontrés. Dans son étude Stteinberg (2015) constate que lire augmente l'amusement dans la vie ; comme source de connaissance, le livre enrichit la vie d'un enfant ; la dépendance des parents vis-à-vis de l'école est réduite et en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, ceci produit de meilleurs lecteurs du point de vue de la rapidité et de la précision. Le processus d'apprentissage peut être amusant, il faut relativement peu de temps pour appliquer le programme et un programme national de lecture précoce offre la possibilité d'augmenter le niveau d'instruction global des enfants.

### **L'apprentissage d'une langue étrangère chez les enfants**

La nouvelle ère permet que les échanges internationaux et la diversité culturelle soient plus fréquents. La société actuelle souligne le besoin d'apprendre minimum une deuxième langue. La langue anglaise a été profondément privilégiée puisque son apprentissage favorise la communication entre les personnes des différents pays et cultures (Pierard, 2014). Demont (2001) renforce les idées de Pierard (2014) qui visait à évaluer la conscience linguistique en relation avec

l'efficacité en lecture des enfants scolarisés en première année d'apprentissage dans un site bilingue. La chercheuse a abordé et confirmé l'hypothèse du « bilingual advantage » selon laquelle un enfant exposé à un apprentissage précoce d'une deuxième langue montre une efficacité supérieure en lecture car cet apprentissage influe positivement la lecture et la structure formelle de la langue maternelle.

Selon Ribierre-Dubile (2017) le bilinguisme répond aux principes et valeurs, il s'agit de l'union de la démocratie et de la compréhension interculturelle. Conformément, les idées de Groux (2006) soutiennent que l'enfant bilingue a l'opportunité de comparer sa propre culture et la culture de la langue en apprentissage et de se familiariser avec d'autres habitudes qui ne sont pas les propres mais qu'il peut les comprendre et surtout les respecter.

### **Acquisition d'une langue seconde**

D'après Singleton (2003) c'est à l'âge de 12ans que l'apprenant d'une L2 (Langue seconde) laisse le processus d'acquisition car c'est à cet âge-là qu'il est conscient des aspects grammaticaux, syntaxiques de la langue objet d'étude.

Selon Py (2009) l'acquisition d'une langue seconde représente l'acte de l'apprenant lui-même guidé par le professeur qui cherche à mettre en évidence les lacunes de l'interlangue qui comporte à un premier niveau, des connaissances opérationnelles et à un second niveau, des ressources critiques qui permettent au sujet de préparer son apprentissage.

Selon Véronique (2016) le système supporté d'acquisition d'une langue rend compte des interactions existant entre l'enfant et sa mère et de leur rôle dans l'acquisition d'une langue seconde, ce système comporte des formats et des méthodes interactives d'organisation et des capacités communicatives, le système supporté d'acquisition d'une langue présente des schémas guidés vers le traitement d'information, ceux-là servent à faciliter les activités de compréhension et de production chez l'apprenant.

### **La Méthodologie**

Cette étude adopte l'approche qualitative. D'après Borges (2001) la recherche qualitative observe les interactions sociales et interprète les perspectives individuelles et elle explicite les motivations des acteurs et analyse ce qui peut les amener à modifier leurs comportements.

En plus, elle suit les démarches d'une recherche action qui selon Creswell (2002), est le design où les chercheurs explorent un problème avec le but de donner une solution. En outre, une recherche action est une procédure systématique faite par éducateurs afin de collecter des informations, de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves qui sont les éléments qui permettent la bonne application du design.

## **Le contexte**

Cette étude a lieu dans la crèche le CAIMIUP appartenant à une université publique en Colombie. Elle offre aux enfants des jeunes étudiants et des employés le service de la crèche à quatre niveaux différents: gateadores dans un âge de 2 à 18 mois, párvulos entre 2 et 3 ans, pre-jardin entre 3 à 4 ans et jardin de 4 à 5 ans. La population choisie pour la mise en œuvre de cette recherche action concerne les enfants de la crèche le CAIMIUP qui accueille 75 enfants entre l'âge de 12 mois jusqu'à l'âge de 5 ans; l'échantillon choisi pour le bon développement de cette recherche action est composé de 14 apprenants, 7 filles et 7 garçons de 4 ans. La population a été choisie par l'échantillonnage étant une méthode d'échantillonnage non aléatoire. Elle est basée sur la répartition connue de la population pour un certain nombre de caractères, les caractéristiques que les chercheuses ont pris en compte sont : âge : 3-4 ans, sexe : masculin et féminin, niveau scolaire : Jardin.

## **Instruments pour la collecte des données**

Pour le développement de cette recherche action, les chercheurs appliquent quatre instruments pour la collecte de données ; le premier instrument est l'observation étant définie par Martineu (2005) comme un outil où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes séjournant sur les lieux. Dans l'observation participante le chercheur joue un rôle dans la situation observée et participe directement aux événements. Cette situation lui permet d'avoir accès à des éléments qui ne s'observent de façon externe. Également le chercheur perçoit la réalité d'un point de vue interne. Le deuxième instrument concerne l'entretien. Les chercheuses appliquent l'entretien de type libre et de type non-structuré. Selon Lefèvre (2008), l'entretien libre n'a pas de cadre prédéfini et se déroule sur le mode de la conversation naturelle et il revêt des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. L'entretien engage deux personnes en vis-à-vis dans un dialogue ou il y a un thème central. Dans l'entretien structuré le chercheur pose une série de questions structurées, ouvertes ou fermées, à un participant qui y répond oralement. Étant donné que l'entretien est composé des certaines questions fermées, les moyes statistiques

d'analyse peuvent être utilisés pour traiter les données recueillies (Lefèvre, 2008). Le journal de bord est le troisième instrument et il est utilisé pour valider toute l'information collectée, cet instrument permet de noter régulièrement toutes les données, les résultats et les prises de notes pertinentes à cette recherche concernant les attitudes, comportements, résultats, processus qui ont lieu dans le terrain (Bouchon, 2009). Le dernier instrument qui complète le processus de collecte de donnée est l'enregistrement audio-vidéo, un outil qui sert à capter la voix des sujets de recherche. Il a été reconnu comme un outil classique de la recherche qualitative, l'usage des enregistrements vidéo permet la reprise de l'observation, une fois filmée les événements peuvent être réexaminées. De cette façon une nouvelle révision permet une analyse plus claire des changements et des effets de l'implantation.

### **Analyse et Traitement des Données**

Ce chapitre est dédié à la description et présentation du processus de codage des données obtenus pendant le processus de collecte de données et le développement de cette recherche. Le codage des données est présenté comme le moyen de faire face à la richesse des données qualitatives et de conduire une analyse systématique des données (Miles & Huberman, 1985, 1991 ; Van de Ven & Poole, 2002 in Saubesty, 2006). Ce processus de codification des données a été développé avec le Software MAXQDA, un outil électronique pour l'analyse des données qualitatives. Afin d'arriver aux résultats les chercheuses ont suivi la démarche d'analyse des données de Powel et Renner (2013).

### **Résultats**

#### **Inconvénients et suggestions pour la mise en œuvre de la méthode Doman**

Les informations obtenues dans les observations, le journal et les enregistrements ont démontré que les enfants du Jardin du CAIMIUP préfèrent travailler dans courtes périodes de temps. Au début les chercheuses ont travaillé avec les enfants 1 seule fois par semaine avec une durée de 1 heure par séance, cependant les chercheuses ont remarqué que les enfants perdent l'intérêt après 30 minutes de la mise en œuvre de la méthode Doman, ils se levaient de leurs chaises, ils commençaient à parler fréquemment et ils ne faisaient pas attention à ce que les chercheuses disaient pendant les séances c'est pour cela qu'elles ont modifié l'horaire et la durée et ils ont ajouté une autre séance par semaine et chaque séance s'est déroulé pendant 30 minutes. Après le changement de l'horaire les enfants ont montré de meilleurs résultats, ils étaient attentifs presque tout le temps et ils apprenaient les mots de manière effective.



Dans l'application de la méthode Doman traditionnelle, les enfants ne montraient pas un grand niveau d'intérêt. La méthodologie traditionnelle proposée par Glen Doman consiste à montrer une des six fiches de la catégorie, faire l'enfant répéter la lecture du mot et montrer la fiche suivante jusqu'arriver à la fin, quand les six fiches seront déjà montrées il fallait répéter la même procédure jusqu'à mécaniser les mots et l'exercice. C'est pour cela que les chercheuses appliquaient la méthode de la manière traditionnelle proposée par Glen Doman et aussi elles cherchaient des stratégies et des activités dynamiques servant au correct développement de la méthode. ceci provoque une augmentation liée à des facteurs motivationnels et interactionnels dans les séances ; prendre deux fiches et faire les enfants choisir entre une des deux fiches en disant oralement la fiche qu'ils devaient choisir a augmenté visiblement l'intérêt des enfants et également placer toutes les fiches dans des différentes lieux de la salle (le tableau, la porte, une fenêtre, une chaise, etc.) et placer les enfants dans le centre de la salle, les faire courir vers le mot indiqué par le professeur à servir pour la mémorisation et lecture des mots au même temps qu'ils identifient la fiche avec le mot en anglais. Ces activités ont été productives pour le correct enseignement de la part des professeures et l'apprentissage des mots de la part des étudiants.

Des facteurs comme l'indiscipline et le manque d'assistance de certains enfants ont influé négativement le processus de la mise en œuvre de la méthode Doman, l'indiscipline ne permet pas aux enfants de se concentrer dans ce qu'ils sont en train d'apprendre, pour cette raison certains enfants n'apprennent pas aucun mot dans 1, 2 ou même 3 séances. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils n'aient pas appris les mots, d'autre part, le manque d'assistance de certains enfants ne permettait pas le bon avancement de la méthode car les chercheuses ne continuent pas si les enfants n'avaient pas mécanisé la catégorie des mots enseignée. Finalement, le facteur qui a influencé principalement l'apprentissage des mots à l'aide de la méthode Doman a été la maîtrise de la langue Maternelle, les enfants qui avaient plus des difficultés à parler ont été les enfants avec le développement le plus lente, au contraire des enfants qui ont une maîtrise de la langue maternelle, malgré les implications et difficultés pour l'application de ce méthode, les participants de ce projet ont démontré des résultat riches et positives par rapport à l'apprentissage des certains mots en anglais.

### **Acquisition de l'anglais**

D'autre part, ce projet se centrait sur l'acquisition de l'anglais où les enfants apprenaient la langue anglaises inconsciemment, l'application des chansons infantiles en anglais et l'usage de certaines commandes ont servi pour le bon développement de l'acquisition de l'anglais, les chansons que les enfants ont

appries suivaient des actions qui impliquait les parties du corps, certains verbes, et quelques objets. Les chercheuses ont utilisé des chansons que les enfants pouvaient danser en faisant ce que la chanson disait. A travers les actions qu'ils faisant ils ont acquis des connaissances élémentaires de la langue anglaise, même la répétition des ordres comme se lever et s'asseoir ont contribué à l'apprentissage des commandes d'ordre en anglais.

### **Effectivité de la méthode Doman**

Les résultats indiquent que 3 enfants sur 15 ont appris à lire une quantité de 16-17 mots de 18 mots enseignés, les autres enfants présentaient des difficultés à lire tous les mots cependant ils reconnaissent et lisent entre 10 et 12 mots, ceci se maximise quand ils sont aidés par les professeurs. La deuxième catégorie de mots qui était le groupe de couleurs a été enseignée et apprise avec succès, tous les 15 enfants ont appris les 6 couleurs de ce groupe, tous les enfants se sentaient familiarisé avec ce groupe de mots et qu'ils reconnaissaient les six fiches de la catégorie, les enfants participaient activement à chaque jeu, activité ou évaluation proposé par les chercheuses.

### **Références**

- Arango, L. (2015). Colombia, Very Well. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible sur: <http://www.utp.edu.co/rectoria/editorial/colombia-very-well>
- Atkinson-Clement, C., Eusebio, A., et Pinto, S. (2014). Apprentissage et Cerveau : Une approche appliquée de la neuroplasticité. Marseille. Orthomalin, Volume 2.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A., Imbert, P., Letrilliat L. et le groupe de recherche universitaire qualitative médicale francophone : GROUM-F (2009). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*. Disponible sur : [http://cbge.fr/College\\_Bourguignon\\_des\\_Generalistes\\_Enseignants/IMG\\_files/introduction%20Recherche%20Exercer.pdf](http://cbge.fr/College_Bourguignon_des_Generalistes_Enseignants/IMG_files/introduction%20Recherche%20Exercer.pdf)
- Blanco, A. (2014). Descripción del trabajo en pares en el nivel preescolar en Santiago de Cali, Colombia, para potenciar la habilidad oral del inglés. Tecnológico de Monterrey. Disponible sur : <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/626530>
- Besse, A. ; Marec-Breton, N. et Demont E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*. Disponible sur : [http://www.necplus.eu/abstract\\_S001375451000203X](http://www.necplus.eu/abstract_S001375451000203X)
- Borgès, G. (2001). La recherche qualitative : un autre principe d'action et de communication. *La communication dans les revues*. Disponible sur: <http://www.alass.org/wp-content/uploads/Etudes-BorgesdaSilva-4.pdf>

- Bouchon, M (2009). Collecte de données. Méthodologies qualitatives. Journal of Experimental and Theoretical Physics. Disponible sur: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24Sams on%20et%20al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Sams on%20et%20al.pdf)
- Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) (2014) L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver. Québec. Disponible sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>
- Creswell, J. (2002). Educational Research : Planning, Conducting and Evaluating quantitative and qualitative research, Lincoln, United States: *Pearson*, Fourth Edition. P. 577-578.
- Delacour, J. (1993). Apprendre à lire, Une révolution : Place au codage de l'oral. Farlède. Disponible sur : [https://www.meirieu.com/FORUM/delacour\\_revolution.pdf](https://www.meirieu.com/FORUM/delacour_revolution.pdf)
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lectura. *Journal International de psychologie*, 36 (4), 274–285. Disponible sur: <http://www.tandfonline.com/toc/pijp20/current>
- Doman, G. (1979) How to teach your baby to read. Better baby press. Philadelphia. p, 1-166.
- Dumez, H. (2001). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'Aegis*. Disponible sur : [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages\\_47\\_A\\_58\\_-\\_Dumez\\_H.\\_-2011\\_-\\_Qu'est-ce\\_que\\_la\\_recherche\\_qualitative\\_-\\_Libellio\\_vol.7\\_nA\\_4.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia. Bogotá, Colombia. Disponible sur: [https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)

## La Représentation verbale comme stratégie d'enseignement de l'anglais chez les enfants avec un handicap cognitif

Tatiana Maldonado  
Miguel Prieto  
Sandrid Quintero [spaola1@outlook.com](mailto:spaola1@outlook.com)  
Universidad de Pamplona  
Pamplona, Colombia

### Résumé

L'éducation spécialisée est une technique d'enseignement destinée aux enfants avec des besoins cognitifs. Ce sont des individus qui présentent des difficultés plus grandes que le reste des élèves pour accéder aux apprentissages (CNREE, 1992). La Représentation Verbale est un instrument privilégié que les êtres humains possèdent pour se communiquer et qui leur permet de comprendre l'environnement les entourant (Ministère National du Chili, 2011). Cette recherche action a visé à promouvoir l'inclusion des enfants avec un handicap cognitif pendant l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans une école publique en Colombie. Nous avons recueilli les données en utilisant des instruments qualitatifs : des observations participantes, l'implémentation d'ateliers pédagogiques centrés sur la mise en œuvre de la représentation verbale et le journal de bord. Pour analyser les données, nous avons utilisé la technique typologique. Cette étude nous a permis de vérifier que l'implémentation de la représentation verbale promeut la participation, l'attention et le désir d'apprendre une langue étrangère chez cette population.

**Mots clés:** enseignement, anglais langue étrangère, inclusion, handicap cognitif, représentation verbale.

### Introduction

Au cours des années, l'intégration des personnes avec un handicap cognitif dans la société colombienne est devenue une nécessité majeure. Le but principal de celle-ci est de garantir et d'assurer l'inclusion des personnes handicapées notamment dans le domaine éducatif. Étant donné cette réalité, le Ministère de l'Éducation Nationale en Colombie (2006) (MEN) a créé des politiques inclusives dans le but de chercher un espace de développement efficace pour tous les enfants sans distinction, tout en mettant l'accent sur leur diversité, leurs points forts et leurs besoins.

Cherchant à accomplir cet objectif, le MEN présente cinq stratégies pour enseigner aux enfants avec un handicap cognitif en affirmant que ces stratégies seraient les plus appropriées au moment d'enseigner une langue étrangère aux enfants avec un handicap cognitif, sujet qui nous occupe dans cette article de recherche.

Dans ces conditions et grâce à l'étude des stratégies proposées par le MEN, nous avons décidé d'attribuer une importance majeure à la stratégie de Représentation Verbale à travers l'implémentation d'activités didactiques basées sur la méthodologie de la recherche-action dans une école publique colombienne, tout en nous appuyant sur le concept d'activation des connaissances lequel confirme que «L'écoute est avant tout une activité, impliquant l'activation et la modification des concepts dans l'esprit de l'auditeur» (Candlin et Hall, 2002).

Dans notre expérience comme étudiants et futurs professeurs et grâce à des observations non participatives menées sur le terrain, nous avons constaté la prédominance d'une méthodologie dite traditionnelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui avaient comme défi le travail avec des enfants avec un handicap cognitif. Ce constat, nous a permis d'avancer, tout en évitant un jugement à priori car ces enfants étaient laissés de côté la plupart du temps par leurs professeurs, soit par leur oubli ou leur manque de savoir-faire méthodologique qui comporte le travail avec un public si différent.

De ce fait, avec cette recherche action, nous cherchons à implémenter la stratégie de la représentation verbale dans le but de promouvoir l'inclusion des enfants avec un handicap cognitif au sein de leur cours d'anglais en mettant en avance des pratiques pédagogiques différentes de celles proposées par une méthode traditionnelle.

Ainsi, notre recherche s'est proposée de répondre aux questions suivantes:

- Comment la représentation verbale influence le développement de la communication de la langue anglophone chez les enfants avec un handicap cognitif dans le cours moyen 1 dans une école publique en Colombie ?
- Quelles sont les activités les plus appropriées de la représentation verbale qui répondent aux besoins des enfants avec un handicap cognitif dans une école publique ?
- Quels aspects positifs sont évidents dans l'implémentation de la représentation verbale comme stratégie d'enseignement de la langue anglophone ?

La promotion de politiques éducatives inclusives dans les établissements publics. La promotion d'une éducation inclusive est un sujet qui soulève l'intérêt de plusieurs chercheurs et institutions visant à garantir l'accès à l'éducation aux enfants avec un handicap cognitif. La Déclaration de Salamanque (1994) énonce des orientations qui permettent de passer de l'éducation spéciale à une éducation destinée à l'égalité pour des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (Beaucher, 2011). De même, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme citée par (Crosso, 2010) fait connaître qu'il faut inclure les enfants handicapés dans des écoles ordinaires étant donné qu'il est nécessaire d'encourager la scolarité primaire et lutter contre la discrimination.

Au niveau de la Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) propose la Loi 1618 du 27 février 2013 sur l'éducation inclusive visant à préserver les droits des personnes avec un handicap cognitif à travers l'inclusion, spécialement, dans le milieu éducatif. En outre, cette normative répond aussi à un engagement majeur des démocraties qui promeut l'inclusion sociale accordée dans (la Déclaration de Salamanque, 1994). Pour cela, de nombreux pays se sont actuellement orientés vers une éducation inclusive pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dont l'enseignement des langues en fait partie.

### **Les caractéristiques inhérentes aux acteurs concernés dans le milieu éducatif**

Les acteurs les plus importants dans le milieu éducatif sont les apprenants et les enseignants. Selon Verdugo (2002) et Inhelder (1963) les étudiants avec un handicap cognitif sont considérés comme des personnes qui comportent une limitation intellectuelle non seulement dans l'habileté pratique, sociale mais aussi dans l'habileté conceptuelle. Cela ne veut pas dire que ces personnes ne puissent pas se développer comme une personne non handicapée mais que leur développement est lent.

D'autre part, l'enseignant est la personne responsable de faciliter le processus d'apprentissage dans le milieu scolaire. Il doit faire preuve d'implémenter des stratégies pour développer un esprit inclusif chez les apprenants et dans les établissements publics afin de mettre en œuvre des activités qui favorisent le développement intégral de tous ses étudiants (Rincón et Linares, 2011). La fonction des enseignants est d'implémenter des outils : cahier de texte, matériaux didactiques, et le temps suffisant pour que ses étudiants puissent avoir un bon processus d'apprentissage (Fierro-Treviño, 2002). Nonobstant, il y a un manque d'intérêt de la part de certains éducateurs pour motiver des élèves ayant des besoins spéciaux en leur niant la motivation comme un outil pour leur développer l'auto

efficacité. Cet instrument peut être un bénéfice non seulement pour les apprenants et les enseignants mais aussi pour la communauté éducative (Schmatz, 2008).

En tenant compte ces caractéristiques, nous nous permettons de faire connaître quelques stratégies implémentées pendant l'enseignement aux enfants avec un handicap cognitif au niveau international et national.

### **Des stratégies proposées pour développer un esprit inclusif dans les établissements scolaires**

Au niveau international, nous pouvons apercevoir que les enseignants ont essayé de travailler la stratégie Language Other Than English Classroom « LOTE ». Cette stratégie permet une adaptation au curriculum dans le processus d'enseignement non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres cours. Ce qui permet que les enfants avec un handicap puissent développer la construction active de la connaissance, l'interaction sociale et une réflexion, tout en implémentant des outils pertinents pour améliorer le processus éducatif des personnes avec un handicap cognitif (Fierro-Treviño, 2002).

Au niveau national et local, nous pouvons trouver, la création d'un matériel d'appui « Magic box : trip to the pirate Island » avec lequel, les enfants avec un handicap intellectuel peuvent apprendre l'anglais avec une méthodologie adéquate qui comporte cinq étapes fondamentales, devant être suivies par les étudiants afin que les enseignants puissent évaluer le processus d'assimilation des concepts étudiés dans chaque activité. Ces 5 volets sont: reconnaître : l'étudiant doit essayer de répéter les mots de la thématique à travailler ; identifier : l'étudiant pourra reconnaître et organiser les images ; mémoriser : l'étudiant développera la mémoire à court terme avec le jeu de concentration proposé ; réviser : l'étudiant fera un casse-tête tout en identifiant chaque image. Finalement, l'enseignant évaluera chaque étudiant en examinant les résultats obtenus par eux. Cette méthodologie a permis que les enfants apprennent des mots et des commandes basiques en anglais (Rodriguez, 2014).

### **Méthodologie**

Cette recherche action a eu lieu dans une école publique colombienne où nous avons travaillé avec des étudiants de deux cours Moyen 1 (4-03, 4-04), et dont le niveau d'anglais était « A1 ». Les étudiants avaient une connaissance plus profonde en grammaire et en vocabulaire. De cette population, nous avons choisi à travers une méthode d'échantillonnage de convenance, trois participants qui possédaient

les caractéristiques dont nous avons besoin, des étudiants avec un handicap cognitif.

Afin de collecter les données, cette recherche action s'est appuyée sur deux observations non participantes visant à identifier l'atmosphère de la salle de classe et le comportement des étudiants. Étant donné que cette étude est une recherche action, nous avons proposé un plan d'action, qui a consisté à implémenter six séances pédagogiques dans le but de travailler la stratégie de la Représentation Verbale.

Tableau 1 : Implémentation pédagogique de la représentation verbale

Numéro de séance	Sujet étudié	Objectif principal	Stratégie	concernant la représentation verbale
------------------	--------------	--------------------	-----------	--------------------------------------

Séance 1	« Verb To Be »			
----------	----------------	--	--	--

		Observer l'adaptation des élèves avec un handicap cognitif aux activités proposées à travers une chanson.		
--	--	---	--	--

		Une chanson.		
--	--	--------------	--	--

Séance 2	« Colors and fruits »			
----------	-----------------------	--	--	--

		Vérifier l'acquisition du sujet abordé à l'aide d'une vidéo et d'un jeu.		
--	--	--	--	--

		Une vidéo et un jeu.		
--	--	----------------------	--	--

Séance 3	« Nationalities »	Observer l'acquisition du sujet abordé à travers les images.		
----------	-------------------	--	--	--

Séance 4	Renforcement « Verb to be »	Identifier si les étudiants avec un handicap cognitif répondent positivement ou négativement aux activités proposées à travers une chanson.		
----------	-----------------------------	---	--	--

		Une chanson.		
--	--	--------------	--	--

Séance 5	« The professions »			
----------	---------------------	--	--	--

		Analyser si la stratégie de la représentation verbale donne des résultats positifs avec les images.		
--	--	---	--	--

		Des images.		
--	--	-------------	--	--

Séance 6	« Possessive adjectives and the family »			
----------	--	--	--	--

		Surveiller le processus d'apprentissage chez les enfants avec un handicap cognitif afin d'évaluer son utilité et l'impact à travers les images et un jeu.		
--	--	---	--	--

		Des images et un jeu.		
--	--	-----------------------	--	--

En complément, lors de la mise en place des séances pédagogiques, nous avons utilisé des observations participantes pour analyser l'implémentation des stratégies de la Représentation Verbale. De même, le journal de bord, nous a permis de systématiser nos expériences en tant qu'enseignants avec un groupe d'étudiants avec un handicap cognitif et d'inclure nos réflexions à la fin de chacune de nos interventions sur le terrain (Annexe 2).



Pour l'analyse des données, il a été nécessaire d'utiliser la méthode d'analyse typologique qui donne la possibilité de classer et d'organiser l'information recueillie à partir d'une identification des grandes catégories, et des patrons spécifiques. (Hatch,2002)

## **Résultats**

Les bénéfices et les défis de la stratégie de la représentation verbale pour enseigner l'anglais aux étudiants avec un handicap cognitif.

Nous devons souligner que le processus d'analyse des données a montré que l'intérêt des apprenants et les stratégies qui utilisent des enseignants afin de motiver les apprenants font partie des bénéfices de l'implémentation de la Représentation Verbale pour l'enseignement de l'anglais chez les enfants avec un handicap cognitif. L'intérêt peut être vu comme la manifestation de vouloir apprendre une langue étrangère. Cet aspect nous amène à mettre en évidence trois éléments à travers lesquels l'intérêt se manifeste : a) la participation et b) le désir d'apprendre une langue étrangère.

En premier lieu, en ce qui concerne la participation des apprenants avec un handicap cognitif, nous avons pu remarquer que celle-ci est active pendant les activités comme: des chansons et des images proposées par les chercheurs. Pour cette étude, les chansons, comme stratégie conçue à l'intérieur de la Représentation Verbale est un outil entraînant la motivation chez les étudiants. Le travail avec des chansons a permis aux participants de s'y intéresser en mettant en évidence des stratégies d'apprentissage telles que la prise des notes et la répétition, ce qui les aidait à travailler la prononciation. Dans cet aspect le rôle de l'enseignant se voit fondamental parce qu'il doit guider et surveiller le travail des apprenants.

En ce qui concerne les images, les apprenants ont démontré de l'enthousiasme pour participer dans le cours, car ils ont relié les personnages de la télévision avec l'explication du sujet. Pour travailler avec les images, il est nécessaire de les associer à des contenus connus pour les apprenants.

Quant au désir d'apprendre une langue étrangère, nous avons vérifié l'intérêt des participants pour apprendre l'anglais de manière ludique et amusante. D'abord, quand ils participaient pendant l'explication, cela veut dire ils prenaient part en anticipant l'explication du sujet ou en corrigeant des phrases parfois incorrectes. Aussi, les apprenants ont voulu apprendre l'anglais quand ils développaient les exercices de mécanisation : exercices de grammaire, activités lexicales, etc. En plus, ce désir a permis que les étudiants aient une implication active dans les

activités et les exercices proposés pendant cette étude. Aussi, ce désir a promu la motivation et la participation chez les étudiants pour apprendre des pronoms personnels et la conjugaison du verbe To Be.

Il est important de dire que nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants se sentaient obligés d'aller à l'école. Nonobstant, nous avons pu souligner qu'avec cette proposition pour l'enseignement de l'anglais à partir de la stratégie de Représentation Verbale, l'éveil de l'intérêt et de la motivation de la part des étudiants s'est manifesté à travers leur spontanéité et engagement personnel. En effet, avoir recours aux chansons, aux images et aux jeux en classe de langue étrangère leur a permis de créer de nouvelles habitudes scolaires loin de la coercivité ou l'obligation de suivre les cours et la réalisation de leurs devoirs.

Un autre bénéfice concernant l'implémentation de la représentation verbale, ce sont les stratégies employées par enseignants afin de motiver les apprenants. Celles-ci jouent un rôle important au moment de développer les séances pédagogiques étant donné qu'elles incitent la motivation des apprenants et le désir de faire part du cours. Ces stratégies se sont divisées en deux aspects : a) la concurrence positive et b) l'enseignement ludique.

À propos du premier aspect, la concurrence positive utilise des jeux de groupe liés au matériel ou à des situations spécifiques de la classe afin que les élèves puissent démontrer leurs connaissances (Acosta, 2017). Pour cela, la concurrence positive a été un facteur essentiel pour cette étude, car pour vérifier la maîtrise des sujets déjà travaillés, nous avons utilisé le jeu comme la stratégie, tout en nous permettant de constater que ce type de stratégie est positive pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

D'autre part, la concurrence positive aide à promouvoir le respect, car le manque de respect dedans la classe et l'utilisation de mots démotivants provoquent la peur de participer et de se tromper. Cette peur ne laisse pas que les étudiants prennent part des activités proposées par les enseignants et entrave la participation spontanée.

D'autre part, l'enseignement ludique Acosta (2017) concerne l'intégration du jeu en classe pour qu'elle devienne plus conviviale et amusante. De ce fait, l'implémentation des jeux comme veo-veo, le pendu et l'ami secret devant la classe a exigé, de la part des professeurs, un engagement majeur vers l'accompagnement pour que les étudiants puissent interagir et mettre en pratique les connaissances par rapport aux sujets étudiés dans les séances. Certes, ces activités nous ont permis

de donner de la confiance aux apprenants afin qu'ils pussent se sentir motivés pour prendre part des activités proposées dans les séances pédagogiques.

Nous avons pu apprécier qu'à travers les stratégies de la Représentation Verbale, les étudiants avec un handicap cognitif se voient plus motivés, tout en comprenant la motivation comme les forces et les facteurs qui encouragent les élèves à écouter les explications de l'enseignant, à s'intéresser à demander et à clarifier les doutes qui surgissent dans le processus, participer activement à la dynamique de la classe, développer les activités proposées, étudier avec les techniques appropriées, enquêter, expérimenter et apprendre à travers la découverte, de manière constructive et significative (Tallon, 2005).

L'implémentation de la Représentation Verbale nous offre non seulement des bénéfices mais aussi des défis comme : gérer l'indiscipline, car au moment d'implémenter certaines activités propres de la Représentation Verbale, elle se voit éveillée. Dans l'explication du vocabulaire des couleurs et des fruits, nous avons mis en pratique un jeu qui s'appelait « veo – veo », il faut noter qu'à partir de cette activité, l'indiscipline est apparue parce que les apprenants voulaient participer tous au même temps sans respecter l'ordre de passation, ce qui provoquait du bavardage et du bruit. Ces aspects affectaient la concentration des étudiants qui n'étaient pas capables de rester attentifs à l'activité et d'en prendre part.

À cause de ce défi, la mise en route des cours a été un peu difficile pour nous en tant qu'enseignants, puisque c'était difficile d'attirer l'attention des apprenants, une situation qui devenait stressante. Malgré nos efforts, l'indiscipline a prédominé pendant les implémentations de notre étude.

En somme, la stratégie de la Représentation Verbale nous permet de montrer qu'il est possible d'implémenter des activités ludiques pour l'enseignement d'une langue étrangère en obtenant des résultats positifs, sans oublier que l'indiscipline peut parfois entraver le bon déroulement de la séance.

## **Conclusion**

Dans cet article, nous avons voulu implémenter la stratégie de la Représentation Verbale, proposée par le Ministère de l'Éducation en Colombie (2006), comme technique d'enseignement nouvelle qui permet l'inclusion des enfants avec des besoins cognitifs aux activités proposées dans les cours d'anglais.

À partir de la mise en œuvre de cette stratégie dans deux cours moyens 1, nous avons constaté que l'implémentation de la Représentation Verbale comporte non

seulement des bénéfiques mais aussi des défis. En ce qui concerne les bénéfiques, il a été possible de vérifier que grâce à cette stratégie, les apprenants avec un handicap cognitif ont démontré leur intérêt pour apprendre l'anglais, ce qui a été mis en évidence dans trois aspects : la participation dans les activités proposées par les chercheurs. Un autre bénéfice constaté a été la concurrence positive et l'enseignement ludique comme stratégies utilisées pour motiver les apprenants. Quant aux défis, nous avons observé que l'implémentation de certaines activités comme les jeux ont incité l'indiscipline pendant le développement des séances.

## Références

- Acosta, E. (2017). Estrategias para motivar tus alumnos. Récupéré sur [Forwardteacher.com/2017/05/8-estrategias-motivation-alumnos/mayo,3,2017](http://Forwardteacher.com/2017/05/8-estrategias-motivation-alumnos/mayo,3,2017)
- Beaucher, H. (2011). La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive. Récupéré sur <http://ries.revues.org/2236>
- Candlin, C., & Hall, D. (2002). Teaching and Researching Listening. Sidney, Australia: Longman.
- CNREE. (1992). EL SIGNIFICADO OCULTO DEL TERMINO: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Récupéré sur [www.redalyc.org/pdf/274/27404212.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/274/27404212.pdf)
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 80-92.
- Fierro-Treviño, M. (2002). Inclusion in the languages other than english classroom. Récupéré sur <https://www.sedl.org/loteced/communique/n09.pdf>
- Hatch, J. (2002). Doing Qualitative Research in Education Settings. Albany: University of New York Press.
- Inhelder, B. (1963). Qu'est-ce qu'est l'handicap psychique? Récupéré sur <http://www.handipole.org/IMG/pdf/qu-est-le-handicap-psychique.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN). (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Récupéré sur [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320691_archivo_5.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN).(2013). Loi 1618. Récupéré sur <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministère d'éducation National du Chili. (2011). Ministerio de Educación, Educación especial. Récupéré sur <https://especial.mineduc.cl>
- Rincón, M., & Linares, M. (2011). Características del aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características. Récupéré sur [ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/caracteristicas.pdf](http://ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/caracteristicas.pdf)

Rodriguez, D. (2014). English Magic Box: To the pirate island . Récupéré sur [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/13002/Diana%20Paola%20Rodr%C3%ADguez%20Leal%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/13002/Diana%20Paola%20Rodr%C3%ADguez%20Leal%20%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Schmatz, T. (2008). Succesful special needs students in the foreign language classroom. Récupéré sur <http://accd.nysaft.org/accd/2008/amcd/media/pdf/ampublication/10schmatz.pdf>

Tallon, P. (2005). La motivación como estrategia del aprendizaje. Récupéré sur [www.diariocordoba.com/noticias/educación/motivación-estrategias-aprendizaje\\_172881.html](http://www.diariocordoba.com/noticias/educación/motivación-estrategias-aprendizaje_172881.html)

UNESCO. (1994). Déclaracion de Salamanca et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Récupéré sur [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF)

Verdugo, A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental . Récupéré sur [http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/aamr\\_2002.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/aamr_2002.pdf)

## La Place de la Compétence Interculturelle en Classe de FLE: une étude de cas à l'Universidad de Pamplona en Colombie

Mag. Laura Marcela TORRES ÁLVAREZ<sup>18</sup>

[tlaura640@gmail.com](mailto:tlaura640@gmail.com)

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### Introduction

Apprendre une langue étrangère (L.E) est une tâche attirant de plus en plus l'attention et l'intérêt des personnes autour du monde. Ce type d'apprentissage est lié principalement au besoin de pouvoir communiquer avec des personnes appartenant à d'autres cultures et ainsi établir des échanges à caractère social, économique, professionnel et culturel.

L'apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE) par exemple, ne se réduit pas à la simple maîtrise d'une compétence linguistique, par contre il inclut le développement d'une compétence permettant à l'apprenant d'interagir et de comprendre son interlocuteur appartenant à une communauté culturellement différente.

À l'heure d'apprendre le FLE, l'apprenant est supposé de développer un ensemble de compétences générales que lui faciliteront ses échanges en langue cible, celles-ci reposent notamment sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, ainsi que sur les savoir-apprendre. De manière simultanée au développement des compétences générales, l'apprenant se voit demandé de maîtriser une série de compétences langagières considérées comme des constituantes indispensables de la langue, parmi elles il faut distinguer la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16-18). Si nous analysons les compétences que l'apprenant en langues étrangères doit développer et maîtriser, nous nous rendrons compte que la simple acquisition de connaissances linguistiques n'est pas suffisante pour arriver à interagir avec un interlocuteur parlant la langue cible, car apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et

---

<sup>18</sup> Magister en Didáctica del Francés, Universidad de Artois, Francia. Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, Universidad de Pamplona. Docente Departamento de Lenguas y Comunicación, Universidad de Pamplona, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras, GRILEX.

l'esprit de tolérance. De même, il ne faut pas oublier que « toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, ....de ses expressions idiomatiques, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une version du monde spécifique, différente de celle offerte par une autre langue » (Blanchet, 2004, p.6).

En effet, la nécessité d'intégrer une dimension culturelle dans l'enseignement des langues se voit indispensable, étant donné son but de rendre possible la communication active avec des locuteurs natifs, et notamment dans leur contexte usuel. De cette manière, le développement d'une compétence culturelle chez l'apprenant en langues ne doit pas être restreint à la simple étude de sujets et contenus culturels, tout au contraire, il doit aller plus loin et favoriser les échanges entre cultures différentes. C'est de cette façon que la compétence interculturelle trouve sa place en enseignement de langues.

La compétence interculturelle renvoie à la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ». Elle implique, la prise en compte de la disparité des codes culturels et la conscience des attitudes et mécanismes psychologiques suscités par l'altérité. Également, elle éveille le respect vers les différences régionales et sociales de deux mondes (Conseil de l'Europe, 2001, p.83).

En Amérique latine et plus spécifiquement en Colombie, nous remarquons que l'apprentissage du FLE a acquis une grande utilité depuis les dernières décennies vue la nécessité d'interagir avec des personnes l'utilisant soit comme langue maternelle, langue étrangère, langue seconde ou de travail. De ce fait, un grand nombre de Colombiens s'intéressent à apprendre cette langue soit pour la maîtriser ou pour l'enseigner aux autres. Les établissements d'enseignement supérieur qui visent la formation des futurs enseignants en langues étrangères en Colombie arrivent à-peu-près 33 institutions reconnues officiellement par le Ministère de l'Éducation Nationale (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, 2018). Parmi eux, nous discernons l'Universidad de Pamplona qui offre il y a 50 ans environ la formation en langues étrangères, dénommée actuellement Licence en Langues Étrangères Anglais-Français. Cette Université du nord-est colombien a été le contexte de formation choisi pour la mise en place de cette étude de cas.

L'intérêt de ce projet de recherche porte sur l'analyse d'un cours de FLE, niveau B2.1 de la Licence en Langues Étrangères de l'Universidad de Pamplona afin d'identifier les étapes de la démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015) utilisées par l'enseignante du cours. De la même façon, nous avons voulu

souligner les atouts et les inconvénients impliqués par la mise en place d'une telle démarche en cours de FLE et finalement étaler les perceptions des apprenants et de l'enseignante par rapport à la compétence interculturelle.

Pour orienter le processus de recherche nous avons envisagé certains présupposés :

- Nous croyons que le développement d'une compétence interculturelle à travers l'apprentissage de contenus de civilisation au sein d'un cours de FLE ne permet pas aux apprenants de réfléchir face à l'altérité et favorise l'émergence de préjugés chez les apprenants.
- Nous pensons que ne pas mettre en place une démarche interculturelle dans son ensemble lors de l'enseignement du FLE peut devenir une entrave, car chaque étape permettrait le développement d'un aspect conduisant l'apprenant à une réflexion face à la différence et au développement des savoir-être.
- Nous estimons qu'implémenter une démarche interculturelle dans un contexte éloigné de celui où la langue cible est parlée n'est pas un inconvénient pour préparer l'étudiant à des futurs échanges en langue cible avec des locuteurs appartenant à une culture différente.

Dans la suite de ce travail, nous présentons des concepts et des définitions qui sont vraiment essentiels à l'heure de comprendre l'importance de travailler l'interculturel en cours de FLE et de mettre en œuvre une démarche permettant de susciter chez l'apprenant les aptitudes et savoir-faire interculturels présentés ci-dessous.

La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels et la capacité d'aller au-delà des relations superficielles stéréotypées (Conseil de l'Europe, 2001, p.84).

### **La notion de culture, de compétence culturelle et d'interculturel**

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent



une société ou un groupe social. Elle englobe, en outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 1982 cité dans Schmid, 2010, p.8).

Galisson (1991) et Porcher (1995) cités dans Zhang (2012) mettent en relief les composantes de n'importe quelle culture. D'une part, nous avons la culture savante ou cultivée, qui correspond à des savoirs qui touchent la littérature, les arts, l'histoire, etc., lesquels sont consignés et transmis par des écrivains et des érudits spécialisés au sein d'institutions scolaires officiellement reconnues. Selon Porcher, elle a été la seule présente dans les méthodes de langues pendant longtemps. D'autre côté, la culture populaire, correspond aux manières dont les personnes voient le monde, leur façon d'agir dans telle situation, ce qu'elles croient, leurs représentations de l'étranger et leur image de l'interculturel, p.18-19.

Entre langue et culture, il y a une relation inséparable qui ne permet pas d'étudier une langue sans recourir à sa culture. Cette dernière est très importante, puisque sans elle l'enseignement de la langue se ferait de manière désarticulée et sans recourir à un contexte spécifique (Abdallah-Preteille, 1983 cité dans Zhang, 2012, p. 29).

La culture lors de l'enseignement-apprentissage du FLE est abordée à partir de la notion de compétence culturelle. La compétence culturelle pour Abdallah-Preteille (1999) cité dans Vingeliené et Repeikaite-Jermalavičiené (2013) renvoie à « la connaissance des différences culturelles, ... à une analyse en termes de structures et d'états, elle est une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures, extérieure à la communication », p.138. Cette assertion est contestée par Porcher (2010) cité dans Vingeliené et Repeikaite-Jermalavičiené (2013) « qui ne pense pas que la compétence culturelle soit extérieure, pour lui elle est en évolution, en mouvement et non statique. Elle permet à un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer », p.138-139.

La compétence culturelle se voit alors un élément bien complexe et Christian Puren (2013) la divise en une série de composantes ayant découlé de leur statut au cours de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues. De ce fait, cet auteur nous renvoie à la composante transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle.

Dans le même ordre d'idées, Neciri (2011) révèle les principales approches méthodologiques ayant aidé les apprenants et les enseignants à avoir accès au contenu culturel de la langue apprise.

Tableau 1 : *Approches de l'enseignement de la culture en classe de FLE*

Approche anthropologique	Approche sociologique	Approche sémiologique	Approche civilisationnelle	Approche géographique et historique	Approche comparative	Approche par le vocabulaire
<b>Fondée sur les attitudes et les comportements de l'homme dans la société. Elle permet d'aborder la culture à partir des réalités quotidiennes de la vie humaine : le rapport avec le temps, l'espace, etc.</b>	A trait aux sondages et études statistiques permettant de décrire les phénomènes dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales.	Visent à reconnaître, interpréter, comprendre et mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculés par les faits et documents de civilisation.	Se centre sur l'enseignement de personnes célèbres, de chefs-d'œuvre, de réalisations artistiques, de grandes institutions, de produits reconnus et événements historiques propres à la culture cible.	Fait découvrir aux apprenants le « génie » du peuple étranger. Il existe des traits culturels suffisamment déterminés pour structurer l'ensemble de la culture.	Marque les différences et les ressemblances entre la culture de l'apprenant et la culture cible. Elle cherche à établir une communication entre les deux cultures et à dépasser les différences.	Fonde sa raison d'être sur le principe d'indissociabilité des deux objets d'étude langagière. L'attention est portée sur les mots en tant que trace culturelle. R. Galisso appelle des mots à Charge Culturelle Partagée.

Ce tableau nous permet d'apprécier que la transformation des méthodologies d'enseignement du FLE a conduit à aborder la compétence culturelle de façons diverses, parmi elles l'interculturelle.

Pour Cuq (2003), l'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels, ce contact

effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture. Il implique la prise en compte de la disparité des codes culturels et la conscience des attitudes et mécanismes psychologiques suscités par l'altérité, il vise le respect des différences.

Dans le cas particulier de l'enseignement du FLE, nous ne parlons pas d'interculturel mais de compétence interculturelle comme le souligne Puren (2013). L'approche interculturelle en classe de FLE nous renvoie alors à une méthodologie récente de travail de la compétence culturelle.

### **La démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015)**

Dans cette étude de cas, nous nous sommes centrés sur la démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015) qui comporte les étapes suivantes.

- L'étape comparative débouche sur une vision réductrice de la culture cible. Il s'agit d'une comparaison entre cultures source et cible, permettant le repérage et surtout l'acceptation de la différence.
- L'étape compréhensive est une étape de prise de conscience et de compréhension en expliquant l'origine de la différence.
- Le relativisme culturel est parfois placé en contraste avec l'ethnocentrisme, il lutte contre les stéréotypes et défavorise le jugement d'une culture par les membres d'une autre. Il s'agit d'apprendre aux apprenants à relativiser leurs points de vue vis-à-vis de la culture cible. Le changement de certaines impressions chez les apprenants est très probable à ce stade.
- L'empathie renvoie à une aptitude psychologique permettant la compréhension des ressentis d'autrui. Une étape où l'apprenant se met à la place de l'autre après l'avoir compris, et ceci pour ressentir ce que l'autre ressent.
- Et enfin l'étape de reconstruction de la représentation qui envisage la reconstruction de l'image de l'autre et de soi-même.

### **Méthodologie**

Cette étude a eu lieu au sein de la Licence en Langues Etrangères Anglais-Français de l'Universidad de Pamplona. Ce programme de formation se compose de dix semestres académiques au long desquels les apprenants sont confrontés à

l'étude des composantes socio-humanistique, pédagogique, de langue maternelle, de recherche, de langues et cultures étrangères et d'approfondissement.

La population objet de l'étude était conformée par les 20 étudiants du cours Français Avancé I (5<sup>e</sup> semestre) de la Licence en Langues Étrangères et par son enseignante, lors du deuxième semestre académique de l'année. Ce cours théorique et pratique avait pour objectif principal franchir le niveau seuil et atteindre un niveau B2.1 en tant qu'utilisateur de la langue.

La procédure suivie afin de collecter les données s'est déroulée en plusieurs étapes. Une première étape a compris l'observation non participante, l'analyse de 13 séquences pédagogiques mises en œuvre par l'enseignante et l'évaluation du travail réalisé dans la salle de classe en ce qui a trait à la compétence interculturelle. Puis, nous avons analysé les réflexions consignées par l'enseignante dans son journal de bord à la fin de chaque séance pédagogique. Dans cet instrument, elle décrivait la démarche pédagogique suivie lors de la séance, les réactions des apprenants, son rôle en tant qu'enseignante et tous les aspects de la classe qu'elle considérait importants. Finalement, dans le but de connaître les perceptions des apprenants du cours et de l'enseignante face au travail de la composante interculturelle, nous avons mis en place un questionnaire auquel tous les participants ont répondu. Le questionnaire adressé aux apprenants était composé de 6 questions qui se concentraient sur l'importance de la compétence interculturelle en cours de FLE, la manière dont elle était étudiée au sein du cours, l'acquisition de la compétence interculturelle de leur part, les difficultés trouvées lors de cet apprentissage et la capacité de réflexion et d'acceptation de l'autre. Le questionnaire adressé à l'enseignante comportait 6 questions liées à des aspects tels que : l'importance de la compétence interculturelle en cours de FLE, la manière dont elle la travaillait (démarche), les difficultés trouvées lors de cet enseignement, son opinion face au développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants, l'importance attribuée par les apprenants à la culture source et à la culture cible lors de l'apprentissage et finalement la présence de stéréotypes, préjugés ou représentations chez les apprenants et leur capacité de réflexion.

Afin d'analyser les données recueillies, nous nous sommes servis de la technique d'analyse typologique proposée par Hatch (2002), laquelle permet d'organiser et de classer l'information collectée à partir de l'identification de typologies, de patrons et de généralisations. Après avoir suivi les étapes comportées par cette technique d'analyse qualitative, nous sommes arrivés aux résultats suivants.

## Résultats

### Étapes de la démarche interculturelle en cours de FLE et leurs atouts

A partir de l'analyse des observations, nous avons trouvé que l'enseignante de FLE de niveau B2.1 n'utilisait pas la démarche interculturelle dans son ensemble comme le propose Mangiante (2015). Par contre, elle utilisait certaines étapes de cette démarche même si elle ne savait pas qu'elle le faisait. Les étapes qu'elle mettait en place sont dans leur ordre d'utilisation l'étape comparative, l'étape compréhensive, l'étape d'empathie et dans une moindre mesure l'étape du relativisme culturel. Il a été mis en évidence que la dernière étape, celle de la reconstruction de la représentation n'était pas travaillée car l'enseignante n'était pas consciente de celle-ci et par conséquent, elle ne proposait pas d'activités favorisant sa mise en place.

Également, nous avons constaté que le travail avec les étapes de la démarche interculturelle favorise le développement de certains savoir-être chez les apprenants parmi eux l'acceptation de l'autre, établir des ressemblances et des différences entre les cultures, comprendre des situations de communication qui comportent des traits culturels, interagir avec des représentants de la culture cible, accepter la diversité, valoriser leur culture, leur identité, éviter de survaloriser la culture cible, remettre en cause les stéréotypes et finalement, construire une vision ethno-décentrée de l'étranger. Cette affirmation peut être illustrée par la voix de l'un des participants « *Ils estiment important de connaître leur langue maternelle et leur culture mais aussi la culture des autres, afin de comprendre pour quoi ils agissent d'une telle façon ou d'une autre* » (Marcela, enseignante, questionnaire).

D'autre côté, adopter des étapes interculturelles a aidé l'enseignante non seulement à lier les contenus culturels et les activités consacrées au développement des compétences à communiquer langagièrement mais à susciter la réflexion et l'analyse chez les apprenants. Par rapport à cette idée l'une des participantes a affirmé « *Même à travers un exercice de grammaire ou de compréhension orale la professeure nous incite à comparer, à réfléchir et à faire des autoanalyses à propos de situations différentes* » (Jennifer, étudiante, questionnaire).

En outre, les étapes de la démarche interculturelle laissent situer les processus de communication dans un contexte spécifique et véhiculer des traits inhérents aux communautés parlant la langue cible. Elles laissent voir aussi que les apprenants sont capables de mettre en scène leurs pensées, idées et sens critique face à un sujet, ainsi que de faire face aux malentendus et chocs culturels résultant du manque de connaissances de certains éléments culturels. La mise en place d'une

telle démarche a aidé les apprenants et l'enseignante à analyser plus en détail les représentations culturelles présentées dans le manuel de la classe et dans les documents authentiques utilisés pendant les cours (*Observations, semaines 2 et 6*).

De cette manière, nous avons validé notre troisième hypothèse car, dans un premier moment nous avons dit qu'implémenter une démarche interculturelle dans un contexte éloigné de celui où la langue cible est parlée n'est pas un inconvénient pour préparer l'étudiant à des futurs échanges en langue cible avec des locuteurs appartenant à une culture différente. Cette affirmation est tout à fait vraie car en Colombie les manières de rapprocher les étudiants de la culture cible sont à travers les simulations, les documents authentiques et les assistants de langue qui se rendent au pays. Ainsi, même si les étudiants n'acquièrent pas de compétences interculturelles complexes, ils sont capables de réfléchir face à la différence et à l'altérité.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse nous avons vu que même si l'enseignante n'implémentait pas toutes les étapes de la démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015) dans une séance, cela n'était pas un problème car il était possible de les travailler de manière séparée pendant les différentes séances (Journal de bord de l'enseignant). Quant à cet aspect nous considérons qu'il serait nécessaire d'aborder toutes les étapes au long du semestre académique et éviter des laisser les unes ou les autres de côté vu que chacune permet de développer certains aspects interculturels chez les apprenants (*Analyse des observations*).

### **Les inconvénients à prévoir lors de l'implémentation d'une démarche interculturelle en cours de FLE**

Le premier inconvénient à prévoir lors de l'usage d'une démarche interculturelle en classe de FLE nous renvoie à la première hypothèse de cette étude et nous incite à ne pas confondre l'étude des contenus de civilisation et l'apprentissage interculturel. La centration sur une méthode d'enseignement de français lors de l'exécution d'une séance peut amener l'enseignant à étudier que des sujets culturels isolés d'un contexte communicatif et subséquent à une survalorisation de la culture cible. Dans le cas du cours analysé, la centration de l'enseignante sur certains contenus culturels proposés par la méthode survalorisait parfois la culture de l'autre sur celle des étudiants, ce qui ne leur donnait pas l'occasion de réfléchir face à l'altérité (*Observations 5 et 8*).

Un autre aspect relevant surgit de l'analyse du journal de bord de l'enseignante a été l'importance du rôle de médiateur de l'enseignant. Dans cette position, il a la responsabilité d'accompagner l'apprenant dans la découverte du

savoir, sans adopter une posture transmissive, et de mettre en évidence les éléments significatifs de façon à le conduire à s'interroger sur le sens des situations et des discours rencontrés.

En ce qui a trait aux perceptions des apprenants et de l'enseignante face à la compétence interculturelle, ils coïncident au moment de dire qu'elle permet d'établir un contact entre deux cultures mais qu'il doit exister un travail de rapprochement et de prise de conscience, étant donné qu'arriver à comprendre et respecter l'autre dans sa différence est une tâche complexe et intérieure à chaque personne (*Analyse des questionnaires*).

## **Conclusions**

Dans ce projet de recherche, nous avons essayé de connaître l'importance de la mise place des étapes de la démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015) dans un cours de FLE à l'Universidad de Pamplona en Colombie.

De manière générale nous nous accordons à dire que les résultats de cette étude de cas peuvent avoir des implications à prendre en considération dans l'enseignement de la compétence culturelle et subséquentement de celle interculturelle au sein des cours de FLE de la Licence en Langues Étrangères Anglais-Français de l'Universidad de Pamplona en Colombie.

Les résultats ici étalés nous ont montré que l'implémentation dans son ensemble de la démarche interculturelle proposée par Mangiante (2015) est une bonne manière de préparer les étudiants à des futurs échanges avec les locuteurs natifs et de susciter la réflexion, l'analyse et l'altérité chez eux. Cependant, des éléments doivent être tenus compte au moment de l'utiliser dans un contexte d'apprentissage étranger.

Également, nous avons exposé des atouts et des inconvénients que comporte l'implémentation d'une démarche interculturelle en classe de FLE dans un contexte Colombien.

Quant aux premiers faits, nous avons repéré qu'il est possible de travailler les étapes de cette démarche de manière séparée, cela veut dire une, deux ou trois par séance pédagogique, néanmoins l'implémentation de toutes les cinq s'avère nécessaire étant donné que chacune permet de développer des compétences spécifiques chez l'apprenant.

Par rapport aux inconvénients, nous devons prendre en considération le fait de ne pas limiter l'étude interculturelle à ce qui propose la méthode d'enseignement. Aussi ne pas réduire le rôle de l'enseignant à la simple étude de contenus de civilisation, cela veut dire à des données informatives qui ne trouvent aucune signification chez les apprenants.

## Références

- Blanchet, P. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Université Rennes 2 Haute Bretagne. p.6. Repéré à: [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, CECR: apprendre, enseigner, évaluer. p.16,18,83,84. Repéré à: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Paris, CLÉ International. p.136-138.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York, State. University of New York Press.p.152-161.
- Mangiante, J-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? *Dans Meunier O., Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université. Repéré à: <https://es.scribd.com/document/338356280/La-Demarche-Interculturelle-Jean-Marc-Mangiante-3>
- Neciri, S. (2011). Pour une compétence culturelle en français langue Étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question. Mémoire de Master. École Doctorale Algero-Française de français, antenne de l'université kasdi merbah-ouargla.p.25-28. Repéré à [https://bu.univ-ouargla.dz/Soumia\\_NECIRI.pdf?idthese=380](https://bu.univ-ouargla.dz/Soumia_NECIRI.pdf?idthese=380)
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes, Article publié en Préambule du Hors-série de *la revue Savoirs et Formations n° 3* (« *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle* »). Montreuil : Fédération AEFT. p. 92. Repéré à: [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)
- Schmid, K. (2010). Parcours pour une formation à l'interculturel. School of languages and literatures, University of Cape Town. Masters in French-Teaching French as a Foreign Language. Mémoire de Master. p.8. Repéré à : [http://www.sll.uct.ac.za/sites/default/files/image\\_tool/images/195/Useful\\_Links/French/MA\\_TFFL\\_2009\\_Schmid.pdf](http://www.sll.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/195/Useful_Links/French/MA_TFFL_2009_Schmid.pdf)



- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES. (2018). Módulo consultas. Repéré à <https://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa#>
- Vingelienė, R. et Repeikaite-Jermalavičienė, D. (2013). L'Interculturel dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des futurs traducteurs. Dans *Studies about Languages*. No.23.p.138-139. Repéré à: <http://kalbos.ktu.lt/index.php/KStud/article/view/5546>
- Zhang, Y. (2012). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat. Université du Maine U.F.R. des Lettres, Langues et Sciences Humaines. p.18-19. Repéré sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142/document>

## Posters' Abstracts

## The Phenomenological View of the Teaching Practicum

Danilza Lorduy

[dalorduy@hotmail.com](mailto:dalorduy@hotmail.com)

Universidad de Córdoba

Montería, Colombia

### Abstract

In the Foreign Languages teaching program from Universidad de Córdoba, pedagogical practice has a privileged place in the professionals training curriculum. Our Pre-service teachers carry out their teaching practicum at public primary schools of the city, with in-service teachers who are generally professionals in other knowledge areas. There is little information about the impact of this process on language teaching and learning development in the regional schools, therefore, a phenomenological study was conducted aiming to describe stakeholders' perceptions and experiences about the teaching practicum process at primary levels. Data collection procedures included in-depth interviews of the 5 participants from 3 state schools and the researchers' journals. For data analysis, the seven steps Colaizzi's method (1978) was used. The results suggested that the teaching practicum process is conceived by the school community members with a traditional approach of teacher training, likewise it has hold a great positive impact on the English teaching in schools, due to pre-service teachers' performance , which has generated confidence and credibility in the process development. It has also given a new status to the language teaching in elementary schools and it is considered a success to have inter-institutional agreements which allow them to have Universidad de Córdoba pre-service teacher's doing their practicum there, which eventually have contributed not only to language teaching, but to the improvement and updating of their curricula as well, which is important to face the educational policies and national projects of bilingualism.

**Key Words:** formulated Statements, research diary, teaching exercise, methodology

## Teaching English With A Purpose: A Community Intervention In Ubaté, Cundinamarca

Daniel Alirio Cruz Bernal

[danielcruz1804@hotmail.com](mailto:danielcruz1804@hotmail.com)

Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia

Tunja, Colombia

### Abstract

When I initiated my class with teacher Nancy Carvajal, I understood that it is possible to teach English focused on the Social Justice perspective. Taking the course English Workshop I, which has a linguistic and social justice components, permitted me to understand that the field of social justice permeates every sub-field in education because it is a way to understand the students' backgrounds and the labor of being a teacher within a specific socio-cultural context. The instructor of the course, Dr. Carvajal Medina moved us to analyze that by incorporating social justice principles, teachers may understand their students' perspectives and reflections to prepare their classes and lessons. In this sense, the importance of raising awareness on the importance of being respectable citizens takes an important role inside and outside the classroom. On the other hand, Educators are seen as an example to follow within society since they are able to spread a message of reconciliation, peace, and love to hundreds of students that are willing to listen to and to be listened to.

In this poster I share the results of a community intervention conducted in a school located in Ubaté, Cundinamarca - Colombia. "El Colegio Gimnasio Moderno" has a population of at least 130 students with ages ranging from 14 to 35 years old. I selected this school because, first of all, it opened me the doors for working and it is a place where most of its students have had many difficulties in terms of family issues, drugs and economic issues. The intervention took place in the first semester 2018 and will continue to evolve in the second semester. As part of this intervention, I have taken materials to the EFL classroom that have promoted rich dialogues about violence in the country and identity formation. This intervention has also motivated students to intervene their local communities by making campaigns to e.g. prevent early pregnancy, among other issues. Thus, this poster accounts for my own and my students process in taking actions to transform our own mentalities and attitudes and engage communities to do so as well.

## R2L: Adaptations for developing EFL learners' oral skills

Tatiana Becerra [tatianabecerra@correo.unicordoba.edu.co](mailto:tatianabecerra@correo.unicordoba.edu.co)

Paula García [paulandreag02@gmail.com](mailto:paulandreag02@gmail.com)

Jose David Herazo [Jherazo4@gmail.com](mailto:Jherazo4@gmail.com)

Universidad de Córdoba

Montería, Colombia

### Resumen

Reading to Learn (R2L) is a literacy development model that derived from genre-based pedagogy. R2L follows a set of strategies aimed at enabling learners to read and write successfully at grade level in the curricular areas. (Rose, 2015). It has been used successfully in Australia (Koop and Rose, 2008) and South Africa (Millin, 2015) for the development of literacy skills in students' first language (L1). Studies have also reported the successful implementation of R2L to teach in a foreign language in different countries around the world (Whitaker, 2014; Acevedo, 2010). However, very few studies have reported the use of R2L to instruct learners in the development of oral skills in a foreign language (Herazo, 2012).

This presentation reports on the results of an action-research study that explored the adaptations an English teacher made in order to enable a group of eighth graders to understand and produce oral biographical recounts in L2-English. Particularly, the study adapted the stages of the R2L cycle for the comprehension and productions of oral texts, in the following way: preparing for listening, detailed listening, note-making, joint re-telling and independent speaking, during five lessons. The study also investigated the use of L1 and other challenges the teacher encountered during the implementation of the R2L cycle. Participants in the study were a male English teacher and a group of eighth grade students from a secondary state school in Colombia whose results in national standardized tests had been low, particularly in L2-English. Analysis of observations, stimulated recalls, production tasks, and interviews showed that R2L successfully helped students to independently produce oral biographical recounts, overcoming their reliance on written notes when asked to produce oral texts in L2-English. Analysis also revealed increasing consistency in the structure of students' texts as well as in their correspondence with the register values of interactions.

**Key words:** R2L, EFL learning, oral texts.

## Implementation of Art & English Workshops in a Rural Area of Duitama, Boyacá

Leidy Stella Calderón Barón [leidys.calderon@hotmail.com](mailto:leidys.calderon@hotmail.com)

Leidy Vanesa Díaz Piragauta [lvanedp6@gmail.com](mailto:lvanedp6@gmail.com)

Angie Zenaida Molina Buitrago [angiemolb29@hotmail.com](mailto:angiemolb29@hotmail.com)

UPTC

Tunja, Colombia

### Abstract

This poster portrays the results of a pedagogical experience of three EFL pre-service teachers from Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). This intervention was designed during our participation in a social justice oriented course designed and guided by Dr. Nancy Carvajal Medina. Being knowledgeable of intra-familial problems children in a rural area in Duitama- Boyacá experienced, we designed and implemented five workshops where English and arts were integrated. Many of the twelve children who participated in this experience spend much of their free time on the streets without adult's care.

We addressed intra-familial violence by exploring children's emotions using arts and introducing key vocabulary in English. The intervention involved sessions of painting, literature and dancing. Each meeting aimed at fostering children's English skills and offering a space for them to talk about families' relationship. As mentioned by Žemberová (2014), the inclusion of arts in English teaching fosters the understanding of others and allows students to express their own thoughts. The impact of this pedagogical experience was evaluated through constant dialogue with children, their art creations, pre-service teachers' reflections and children's journals. As a result of the intervention the environment of the meetings improved, shy children became more participative and confident to talk. Besides, aggressive children showed more respectful behaviors that fostered kind and collaborative attitudes among all children. It was also possible to notice that children became more conscious of the importance that emotions have in friendship and familiar relationships.

## **The Avoidance of the Use of English Language in Some Students' Interactions in a B.A. in English at a Public University.**

Leonardo Andrés Serrano Mosquera  
Juan Felipe Ardila Díaz  
Universidad del Tolima  
Tolima, Colombia

The research project purpose is to appraise the main reasons that some students of B.A. in English do not interact in the foreign language. This research project comes up after noticed the avoidance of the use of English language in some students' oral interactions in a B.A. in English program at a public university. Since English has been taught in our country, Colombia, most students are familiar with it. However, the lack of interaction referring to the use of the foreign language outside and even inside the classroom.

The research project will be implemented in a population sample of fifth and sixth semester students of B.A. in English. The nature of this research proposal follows a mixed approach (Qualitative and quantitative) to answer the research question and reach the objectives. This research project will be carried by an exploratory-case study research design. It is necessary to understand the complex issues and determine the nature of the problem.

The recognition of the complication was identified during the first stage, in which a data collection instrument took place, the class observations. In the second phase a structured interview will be applied to identify the main reasons about the avoidance of the use of English in the academic context. This is research in progress in which the Triangulation Technique will be use for analyzing data.

**Key words:** avoidance, oral interaction, exploratory-case study design, mixed approach

## **Games as a Useful Tool for Improving Vocabulary in Fifth Graders at a Private School.**

Martha Triana  
Juliana Gonzalez  
[marticaa@9802@gmail.com](mailto:marticaa@9802@gmail.com)  
Universidad del Tolima  
Ibagué, Colombia

The purpose of this study is to determine how games improve vocabulary in fifth graders. This is a study that comes up after a process of observations in a private school in Ibagué-Tolima, where it was found that students had problems with the acquisition of vocabulary. Under that circumstance, the researches settled to define the improvement in vocabulary while playing games in the classroom.

This project was implemented in 8 students, 3 girls and 5 boys. The nature of this research proposal followed a mixed approach (Qualitative and quantitative) to answer the research question and reach the objectives. This research project was carried by explanatory-descriptive research design. It is necessary to explain and describe how games improve vocabulary in fifth graders.

The recognition of the complication was identified during the first stage, in which data collection instrument took place, the classroom observations. The second phase was the design of different data collection instruments to determine the improvement during the research. The instruments used were (a) Pre-test and post-test: to determine students' lexicon. (b) Interviews: to know teacher's perceptions about the students' vocabulary improvement. (c) Artifacts: to analyze students' progress while playing the games; thus, the instruments was analyzed through the triangulation technique.

As conclusions, games play an important role while learning vocabulary because the kids are interested in learning the taught lexicon. Although there is a slight increase in the acquisition of vocabulary in this project, researchers propose to have more games to have the kids' attention and interest in the classroom because the students had the opportunity to participate more in these activities, time to answer questions and share their ideas.

**Key words:** vocabulary, games, improvement, explanatory-descriptive design, mixed approach.



## **Main Difficulties in 11th grade students' speaking skills in a public school**

Cristian Sandoval Lozano  
blackmesa64@hotmail.com  
Universidad del Tolima  
Ibagué, Colombia

The purpose of this study is to find the difficulties that 11<sup>th</sup> grade students face at the moment of speaking English in class in a public school in Ibague, Tolima. Nowadays, students in Colombia do not reach the speaking level proposed by the Basic Learner Rights. This can be because of the context where the language is being taught. In most cases, teachers do not develop the speaking skills or students do not practice at all since there is a lack of necessity to use English. Therefore, it makes it hard to grasp the desired speaking abilities that students should develop in class.

For identifying what the difficulties are in speaking skills in 11th graders, there are a set of data collection techniques that would be used in a class. First, a proficiency test would be applied to the target group, as a reference to establish participants' speaking level. Secondly, interviews will be applied (The English teacher and students) in order to know their experiences with this skill. Finally, the students' performance will be check by classroom observations during their English class.

Currently, this research is in progress, the researcher will follow a Descriptive Research Design and a mixed method since the nature of the research question, the objectives and the instruments for collecting data; furthermore, the Triangulation Technique will be used for getting the results.

**Key words:** Speaking skills, difficulties, mixed method, Descriptive Research Design

## Redoublement et affectivité dans un cours de Fle en milieu universitaire

Paula Díaz [pauladferrer@gmail.com](mailto:pauladferrer@gmail.com)

Yelitza Santos

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### Résumé

En Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale a comme propos de surmonter le taux de redoublement dans les études supérieures. De ce fait, la plateforme SPADIES est chargée de mesurer les taux de redoublement et de désertion académique dans le but de proposer une information précise aux universités pour qu'elles puissent avoir accès à ces données, dans le but de créer des politiques assurant un accompagnement aux étudiants et des stratégies visant leur permanence, ce qui pourfendrait le décrochage au milieu universitaire.

Cependant, le redoublement n'est pas seulement un échec au niveau académique mais il est un sujet qui implique des aspects affectifs chez les étudiants étant peu ou presque jamais étudiés dans les programmes d'enseignement supérieur. De ce fait, à partir d'une enquête appliquée aux étudiants d'un cours de FLE de niveau B1.1 d'une licence en langues étrangères, nous avons pu confirmer qu'il existe des facteurs affectifs qui influencent sur la performance académique des étudiants redoublants. À cet égard, Crahay et Dutrévis, (2013) affirment qu'il existe des aspects affectifs ayant une influence sur l'apprentissage des redoublants tels que la motivation, la stigmatisation et l'estime de soi. C'est pourquoi, en tant que chercheuses, nous nous sommes proposées de mener une étude visant à analyser l'influence des aspects affectifs tels que chez les étudiants redoublants d'un cours du FLE.

Cette communication dérive de la proposition de recherche (toujours en cours) intitulée « *Aspects d'affectivité chez les étudiants d'un cours du FLE dans une université publique en Colombie : une étude phénoménologique* » et elle vise à participer de ce IIIème congrès international et au IXème recherche en langues étrangères, sous la ligne de besoins des étudiants.

Notre proposition de recherche est une étude qualitative centrée sur la méthode phénoménologique qui se concentre sur des points communs et des expériences d'un groupe avec l'objectif d'arriver à la description naturelle d'un phénomène (Creswell, 2013). Les résultats préliminaires nous aideront à mieux comprendre le phénomène d'étude ainsi qu'à éclaircir quelques aspects d'affectivité associés au redoublement en milieu universitaire.

## **Autonomie et apprentissage de FLE: un regard croisé entre l'enseignant et l'apprenant**

Gina García [alejalindegarciafi@gmail.com](mailto:alejalindegarciafi@gmail.com)

Segny Muñoz

Universidad de pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Les représentations sociales autour de la notion d'autonomie entre les enseignants et les apprenants jouent un rôle important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, car celles-ci peuvent avoir des implications dans leurs pratiques éducatives et de formation.

En effet, ce projet de recherche fait le point sur le besoin de concilier les représentations ayant les professeurs et les étudiants autour du concept d'autonomie, puisque le manque d'une conception commune semble d'être l'une des difficultés pour l'enseignement de celle-ci et de son assomption de la part des étudiants.

Ainsi, cette étude de cas vise à comprendre quelles sont les représentations des étudiants et de professeurs, au sein du concept d'autonomie, pour analyser quelles seraient les convergences et divergences de ces représentation et comment celles-ci influencent le processus d'enseignement-apprentissage dans la formation de formateurs.

À cette fin, on croise certains éclairages théoriques par rapport à les représentations sociales (Jodelet, 1989), le concept d'autonomie (Holec, 1981 ; Dickinson, 1987 et Little, 1995), tout en observant les caractéristiques des apprenants autonomes (Chan, 2001 et Morbedadze, 2015) et finalement, l'enseignement et l'apprentissage de FLE (Cuq, 2003).

Pour conduire cette recherche, nous avons décidé de choisir un groupe de neuf participants, six étudiants et trois professeurs des cours de Français Avancé II de la licence en langues étrangères de l'Université de Pamplona à travers d'un échantillonnage aléatoire simple. De même, en ce qui concerne les instruments à utiliser pour la collecte de données, nous avons décidé d'utiliser l'entretien et l'enquête par questionnaires. Les résultats préliminaires nous offrent un regard

croisé entre les représentations des professeurs et des apprenants autour de la notion d'autonomie dans l'apprentissage de FLE.

Cette communication, sous la modalité d'exposition d'affiches, dérive d'une proposition de recherche (toujours en cours) intitulé «*Représentations des enseignants et des apprenants de FLE envers l'autonomie : Étude de cas dans une université publique Colombienne*» et s'inscrit sous l'axe consacré à l'*Autonomie* de ce III Congrès International et IX Recherche Nationale en Langues Etrangères.

## **L'Anxiété langagière en production orale chez les apprenants des niveaux élémentaires et intermédiaires de FLE: Quel rôle pour le professeur de langues?**

Alexis CÁCERES [alexgiocaceres@gmail.com](mailto:alexgiocaceres@gmail.com)

Gloria BANDERA

Brillit FLÓREZ

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

L'anxiété est une réaction émotionnelle impliquée dans le processus d'adaptation à des événements aversifs ou à des risques anticipés (Celis B. C., 2001) En ce qui concerne cette relation entre l'anxiété et l'enseignement des langues, certains auteurs affirment que l'anxiété linguistique (Horwitz et Cope, 1986) pourrait avoir des effets négatifs chez les étudiants. En effet, ceux qui présentent des problèmes d'anxiété auraient la tendance à montrer des bas niveaux de réussite académique, d'auto-efficacité et d'estime de soi (Dobson, 2012). Ainsi, le rôle du professeur s'avère indispensable pour mieux gérer cette situation et encourager les étudiants vers la maîtrise d'une langue étrangère (McIntyre, 1999).

Cette communication, sous la modalité d'exposition d'arffiches, dérive d'une proposition de recherche ayant pour objectif d'analyser le rôle du professeur face à l'anxiété langagière ressentie par les étudiants des niveaux élémentaires et intermédiaires de FLE d'une licence en langues étrangères d'une université publique en Colombie.

Pour atteindre notre objectif, nous nous proposons de mener une recherche qualitative avec une méthodologie d'étude de cas avec un échantillon à variation maximale composé par 4 professeurs de FLE de la composante de langue et culture chargés des niveaux A1, A2, B1.1 et B1.2 du CECRL (2001) d'un programme de formation de formateurs. D'ailleurs, tout au long du processus de collecte de données, des différents instruments seront utilisés tels que l'observation non participante, une enquête par questionnaire ouvert et un entretien directif.

Les résultats attendus de cette recherche nous aideront à mieux comprendre notre sujet d'étude ainsi qu'à participer à la discussion scientifique et pédagogique concernant l'enseignement des langues étrangères.

## La place de la Langue Maternelle en cours de FLE au milieu universitaire

Yesid Gutiérrez [yesidgutierrez10@hotmail.com](mailto:yesidgutierrez10@hotmail.com)

Dania Mesa

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### Résumé

D'après Giroux (2016) l'utilisation modérée de la Langue Maternelle (LM) facilite l'enseignement des langues étrangères dès les premiers niveaux d'apprentissage de celles-ci. Cette affirmation est possiblement partagée par un nombre important de professeurs de langues. Nonobstant, Giroux affirme aussi que l'utilisation de la LM dans une classe de Langue Étrangère (LE) donne à l'étudiant un sentiment de sécurité, parce qu'il peut accéder aux informations et aux indications des cours facilement et clairement, car dans son statut d'étudiant débutant, il n'a pas encore acquis ou développé les compétences pour pouvoir tout comprendre ou même pour s'exprimer aisément en LE. De même, Dabène (1986) prône l'utilisation de la LM en classe de LE comme un outil pédagogique car elle favorise la compréhension et l'apprentissage des certaines structures de la langue cible de la part des étudiants, tout en s'appuyant sur la comparaison des langues ou sur leur connaissances métalinguistiques. Ainsi, notre projet de recherche vise à décrire l'importance de la LM comme support d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) tout en montrant les bénéfices de son utilisation comme un outil pédagogique.

Cette étude (toujours en cours) est menée sur les apports théoriques de Cuq et Gruca (2005), Giroux (2016) et Dabène (1986) concernant leurs études par rapport à la relation LM et LE dans l'enseignement de langues. Suivant une méthodologie qualitative centrée dans une étude de cas, notre projet de recherche vise à de décrire l'importance de l'utilisation de la langue maternelle dans un cours de FLE. Pour la collecte de données, les chercheurs adoptent l'observation non participative, l'entretien semi-directif et le questionnaire.

Les résultats préliminaires nous permettent de mieux comprendre notre sujet d'étude ainsi qu'ils font le point sur l'état de lieu de l'utilisation de la LM dans un cours de FLE d'une Licence en Langues Étrangères chargée de la formation d'enseignants de langues.

## **L'influence des comportements non verbaux et des attitudes des enseignants dans le processus d'apprentissage des élèves en classe de FLE.**

Daniela Contreras [dani\\_andre\\_contreras@hotmail.com](mailto:dani_andre_contreras@hotmail.com)

Angie Portilla

Universidad de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

L'élève, comme acteur principal dans la salle de classe, a besoin d'un climat éducatif idéal afin d'acquérir toutes les connaissances d'une façon plus complète et enrichissante. En effet, cette ambiance positive doit être générée par son enseignant à travers ses attitudes et ses comportements non verbaux (Extremera, Fernández-Berrocal, 2002). Cependant, les bas niveaux d'intelligence émotionnelle dans le professorat, influencent négativement sur leurs attitudes, fait qui, par la suite, pourrait affecter le processus d'apprentissage des élèves. Cette communication, sous la modalité d'exposition d'affiches, dérive d'une proposition de recherche (toujours en cours) intitulé « *Influence des attitudes des enseignants sur le processus d'apprentissage à travers les perceptions des élèves: une étude narrative* ».

Notre proposition de recherche vise à analyser l'influence que les attitudes des enseignants ont sur le processus d'apprentissage, à travers les perceptions des élèves de FLE de niveau B2 d'une licence en langues étrangères d'une université publique colombienne. Nous avons organisé notre cadre théorique à travers la révision des notions de communication non-verbale, intelligence émotionnelle, processus d'apprentissage, kinésique et proxémique. De ce fait, selon Jacques Corraze (1980), La communication non-verbale est un terme que l'on applique à des gestes, à des postures, à des orientations du corps et à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles. D'ailleurs, Salovey & Mayer (1990) font référence à l'intelligence émotionnelle comme la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions et à composer avec les émotions des autres personnes.

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous nous proposons de mener cette étude avec un échantillon composé par de deux étudiants de FLE de niveau B2 (CECRL, 2001) construit sous le principe de volontariat. D'ailleurs, tout au long du processus de collecte de données, des différents instruments comme le questionnaire et les histoires de vie seront utilisés. Les résultats attendus nous aideront à mieux comprendre notre sujet d'étude ainsi qu'ils nous permettront d'avoir une perception beaucoup plus large sur les défis pédagogiques et professionnels des formateurs en langues.

## **Facteurs qui influencent la performance de la production orale chez les apprenants de FLE du niveau intermédiaire B1**

Jim Jefferson Castellanos Velandia [jefferson-315@hotmail.com](mailto:jefferson-315@hotmail.com)  
Emerson David Garcia Díaz [davide.garcia6411@gmail.com](mailto:davide.garcia6411@gmail.com)  
Universidad de Pamplona  
Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, les apprenants envisagent différents problèmes qui sont liés à la compétence orale. Ces problèmes les empêchent de se communiquer avec les autres. Dans cette étude, on se centre à analyser les facteurs qui influencent la performance de la production orale chez les apprenants du niveau intermédiaire dans la pratique à l'oral du Français comme Langue Étrangère. De ce fait, cette proposition se pose des questionnements lesquels visent à répondre sur les facteurs qui influencent la performance orale des apprenants; l'usage de la langue cible dans et dehors le cours de la part des apprenants ; les activités qui favorisent et qui empêchent l'expression orale des apprenants et finalement la manière comment les facteurs influencent leur performance orale.

En ce qui concerne l'approche, cette recherche qualitative s'encadre sur l'étude de cas qui prend lieu dans une université publique en Colombie, situé dans le Département de Norte de Santander où se trouve la Licence en Langues Étrangères dont l'objet d'étude est le cours de Français Intermédiaire II. De cette façon, pour la collecte de données on va compter avec huit étudiants entre les âges de 18 et 28 ans provenant de différentes régions de la Colombie, comme l'échantillon de l'étude. Il faut signaler que l'étape de collecte de données se fera sur la deuxième période académique de 2018. Quant aux instruments à utiliser, on propose la mise en œuvre de cinq observations non-participantes et de trois entretiens semi-directifs. De même, on emploiera l'analyse de documents oraux pour approfondir sur le phénomène, ainsi que le journal de bord pour suivre le processus en tant que chercheurs novices. Par rapport à l'analyse de données, celle-ci se fera, une fois on aura fini la collecte et la systématisation de données.

**Mots clés** : Production orale, facteurs, FLE.



## **Regards sur les causes guidant les étudiants appartenant à un niveau avancé à redoubler : une étude phénoménologique dans une Licence en Langues Étrangères**

Carlos Eduardo VELÁSQUEZ ROMERO

[eduardovelasquez991@gmail.com](mailto:eduardovelasquez991@gmail.com)

L'Université de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Au fil du temps, on a perçu que beaucoup de pays autour du monde sont usuellement touchés par un développement insuffisant de l'éducation qui n'atteint à résoudre aucun des objectifs académiques proposés. Conséquemment, le redoublement réside, un phénomène que nuit à un grand nombre de systèmes scolaires autour du monde avec des taux élevés, et qui est associé à un risque de décrochage élevé. Il est considéré comme le fait de recommencer une année d'étude, ou autrement dit, de parcourir une deuxième fois le même programme d'un niveau antérieur.

Effectivement, les enseignants envisagent le redoublement à l'instar d'une stratégie édifianche ayant la fonction d'aider les étudiants qui se trouvent en difficulté ; néanmoins, on a vérifié à travers plusieurs études développées dans le domaine éducatif que ce phénomène entraîne nombreuses conséquences négatives, et que leurs causes principales sont liées principalement aux aspects académiques. C'est pourquoi, en suivant les paramètres de la phénoménologie, - laquelle permettra de comprendre foncièrement la subjectivité qui se trouve à l'intérieur des expériences vécues et les diverses perspectives des participants- cette étude vise à dénicher les facteurs précises qui conduisent au redoublement aux apprenants appartenant aux semestres avancés -plus précisément ceux de septième, huitième et neuvième semestre- appartenant à une Licence en Langues Étrangères dans une Université publique en Colombie, ainsi que les atouts ou les inconvénients trouvés d'après ces étudiants au moment de redoubler, et les stratégies mises en œuvre d'après eux-mêmes afin d'améliorer et de dépasser les difficultés rencontrées tout au long de cette expérience.

De ce fait, à partir de questionnaires -fermés et ouverts-, un entretien semi-directif et un journal de bord pour le chercheur et un pour chaque participant, on vise à identifier les principales causes guidant au redoublement d'après neuf étudiants, trois pour chaque semestre avancé. Pareillement, il faudrait remarquer que l'analyse

des respectifs résultats sera effectuée juste après avoir conclu la cueillette de données.

**Mots-clés:** Causes, Conséquences, Enseignement Supérieur, Perceptions, Redoublement.

## **La lecture, le *quid* du déploiement de la pensée critique chez les apprenants du niveau B1 dans une université publique en Colombie, une recherche-action**

Laura Stefanny FIGUEROA LEÓN

[laurastefann@gmail.com](mailto:laurastefann@gmail.com)

L'Université de Pamplona

Pamplona, Colombia

### **Résumé**

Au cours de la vie de l'être humain, spécialement dans cette époque dans laquelle prédomine le développement et la consolidation des compétences au niveau intellectuel (la vie étudiante), l'être humain est fourni de quelques outils basiques ainsi que de quelques plus complexes qui lui permettent de faire de lui-même une personne intégrale dans plusieurs aspects de sa vie.

S'il est certain, la capacité innée intellectuelle qui possède chaque personne est celle qui lui permet de raisonner correctement, de tirer des conclusions qui ne sont pas prématurées, mais réfléchies et justifiées. Toutefois, en partant un peu plus loin mais sans laisser de côté ce qu'on vient de mentionner, il est indubitable qu'il existe une capacité mental cognitive un peu plus complexe concernant le raisonnement, c'est la pensée critique, une compétence cruciale en matière d'intégralité humaine. Ainsi, en suivant les paramètres de la recherche action, - laquelle rendra possible la réflexion personnelle, le dynamisme, ainsi qu'aidera à sortir de l'enseignement statique- les questions de cette étude s'enregistrent dans une démarche briguant à mieux entrevoir, par l'étude poussée et placée dans le contexte d'une conjoncture d'enseignement, le déploiement de la pensée critique en ayant la lecture comme l'élément substantiel. Sur un plan général, on cherche à être au courant dans quelle mesure l'enseignement d'un cours (FLE niveau B1, dans une université publique en Colombie), ayant l'appétence d'une formation intellectuelle, déploie la pensée critique des élèves.

En conséquence, à base d'observations participantes et non participantes, le questionnaire mixte, l'entretien semi-directif, le journal de bord -pour le chercheur et un pour chaque participant- et les activités conçues pour la mise en œuvre de la proposition de travail, on contribuera à dévoiler de même qu'à scruter d'information fondamentale au sujet du déploiement de la pensée critique en ayant la lecture comme le point de départ. Ce qui aidera également à la découverte des nouveaux plans pédagogiques ainsi que des alternatives d'apprentissage utiles pouvant être exécutées visant le développement et le renforcement des compétences essentiels

au sein de ce processus. À son tour, il est pertinent d'accentuer que l'analyse des résultats sera accomplie à la suite d'avoir achevé la collecte de données.

**Mots-clés** : Pensée critique, Lecture, Éducation Supérieure, Compréhension de l'écrit.

## La Classe Inversée en FLE

Gabriela Pugliese

[gabriela.pugliese@upb.edu.co](mailto:gabriela.pugliese@upb.edu.co)

UPB / Universidad de Cordoba

Montería, Colombia

### Résumé

De nos jours, la technologie est devenue essentielle dans l'apprentissage des langues étrangères et elle fait partie d'une éducation évoluée qui lutte contre le modèle d'enseignement traditionnel. La classe inversée implique technologie et autonomie de l'étudiant à l'instar de l'enseignement hybride. Ce modèle d'enseignement, la classe inversée, propose une stratégie dynamique d'apprentissage autonome, où les étudiants regardent des vidéos et d'autres types de documents à l'aide d'une plateforme virtuelle (*moodle*) afin de travailler ces concepts appris au moment de la classe. Cette manière d'inverser la structure de la classe pour former des étudiants plus indépendants et plus conscients de leur apprentissage est appelé *Flipped learning* ou Classe inversée. Ce travail est une recherche en cours de la méthode Classe Inversée dans le cours de français. Ce cours de français est une matière élective à l'université avec seulement deux heures de cours par la semaine ; c'est pour cette raison qu'il a été nécessaire de chercher des stratégies pour promouvoir l'apprentissage autonome entre les étudiants. En utilisant le *moodle* les étudiants se préparent et révisent le contenu avant d'arriver au cours présentiel. Cette recherche qualitative recherche-action pourra démontrer que même s'il est difficile de changer la méthode d'étude traditionnelle des étudiants, c'est une méthode excellente pour profiter du temps de classe et de la technologie et de même que de l'autonomie.

## Posters' Articles

## **La virtualidad en la enseñanza del idioma inglés: una oportunidad para repensar la formación del maestro**

Juan Pablo González Obando

[juan.pablo0423@hotmail.com](mailto:juan.pablo0423@hotmail.com); [juan.gonzalezob@amigo.edu.co](mailto:juan.gonzalezob@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó

Montería, Colombia

### **Resumen**

El objetivo del presente proyecto es identificar las posibilidades y emergencias que oferta el adecuado uso de la virtualidad en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso particular, el idioma inglés. Para ello nos serviremos de un modelo de investigación cuantitativo, se trabajó con diversas bases de datos y se recolectó información cercana al objeto de estudio en cuestión. Posteriormente se diseñó y aplicó tres encuestas, las cuales contaron con 15 preguntas, todas ellas orientadas a identificar las posibilidades que presenta la virtualidad en procura del objetivo en cuestión. Resultó fácilmente advertir que los partícipes en dicho proceso investigativo, consideran en gran medida que el uso de la virtualidad facilita el proceso de enseñanza –aprendizaje, de igual manera el contar con herramientas de tipo virtual, tales como Facebook, twitter, Instagram, Skype, WhatsApp, entre otros; logran acercar, mediante el uso de lenguajes simples y cotidianos, la información a los miembros que integran dicha comunidad. Así mismo la utilización de dichas plataformas puede generar estado de cooperación y trabajo colaborativo entre los educandos y el maestro.

**Palabras clave:** aprendizaje, enseñanza, formación, maestro, virtualidad

### **Introducción**

Es relevante anotar que el presente trabajo investigativo tiene como objetivo fomentar en las universidades vinculadas al proyecto la preparación integral de los docentes en lo que se refiere al uso adecuado y didácticamente fructífero de las nuevas tecnologías, además de incentivar en los profesores el interés y la motivación necesarios por su capacitación en la utilización correcta y pedagógica de las más diversas plataformas digitales en distintas lenguas, lo cual, vale añadir, conducirá a un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y efectivo, teniendo en consideración que esta meta tan importante solo se puede lograr partiendo del compromiso personal de cada maestro con su propia preparación y

de la convicción de que la universidad será lo que cada uno de sus empleados sea, independientemente de las auditorías y veedurías del jefe directo.

Por otra parte, este breve artículo de investigación, tiene como propósito contribuir en la labor de los docentes de Licenciatura en Lengua Extranjera (Inglés) para que aprendan a innovar en su quehacer pedagógico, con lo cual, sobra decirlo, los alumnos se verán beneficiados al contar con distintos espacios virtuales de aprendizaje que intentan reunir diversos recursos tecnológicos para contribuir a la comunicación oral y escrita. La unificación entre los conocimientos lingüísticos y la tecnología puede definirse como la combinación armónica entre estos dos saberes con el fin de posibilitar la participación del estudiantado en eventos significativos de comunicación tales como foros, chats, discusiones en línea, entre otros. Por lo tanto, los espacios en los cuales los estudiantes usen estas dos herramientas (lengua y tecnología) como medio para comunicarse con otros interlocutores en su propio país o en el extranjero.

Es válido destacar que el manejo de plataformas digitales en la enseñanza del inglés tendrá consecuencias muy positivas en la motivación de los estudiantes al aprendizaje, que es siempre el punto de partida, pues si el sujeto no está preparado ni interesado, la presentación del objeto a ser aprendido se frustra, pues el alumno no entiende la utilidad ni el valor de aquello que el maestro intenta transmitirle. Además, los docentes afianzarán el dominio de la segunda lengua y se capacitarán en nuevas y diversas formas de transmitir el conocimiento.

Existe una falencia a considerar en la integración de las nuevas tecnologías al aula de clase y esta radica en que, generalmente los profesores se cualifican como investigadores, pero no como docentes universitarios, quedando con muchos vacíos en lo que al manejo de las TIC se refiere. Esta carencia, a su vez, genera un malestar y una resistencia al cambio que no permite la adopción de nuevas alternativas, entre ellas, las virtuales, dado que los docentes universitarios actuales no necesariamente son considerados nativos digitales sino inmigrantes digitales, lo que genera que el uso e implementación de herramientas virtuales no sea fácilmente aplicado en la práctica pedagógica.

La presente investigación, aun siendo breve para el tema que busca tratar, permite analizar, esto es, ver y considerar, por partes y desde distintas perspectivas, la formación del profesorado en relación al manejo adecuado de las plataformas digitales y la disposición al cambio y la transformación del mismo, lo cual tendrá un impacto notable en los resultados del estudiantado en pruebas internas y eternas. Así pues, como reza el dicho popular: “El que no avanza, retrocede”, se pretende con este texto avanzar despacio, pero para llegar mucho más lejos en la aplicación



de las TIC en el aula de clase y fomentar en los estudiantes el deseo de explorar la red, no solo para matar el tiempo y establecer contactos, a veces, impersonales, sino para formarse integralmente como personas.

## **Objetivos**

Identificar las posibilidades y emergencias que oferta el adecuado uso de la virtualidad en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso particular, el idioma inglés.

## **Población y muestra**

En la primera fase, se trabajó con diferentes bases de datos de donde fue recolectada la información. Para la segunda fase, la población estará conformada por profesores de Licenciatura en Lengua Extranjera (Inglés) que sean ofrecidas en universidades antioqueñas. Estos docentes deben facilitar cursos relacionados directamente con el inglés.

## **Instrumentos**

En la primera fase se trabajó con el método de fichas bibliográficas que sirvieron para recolectar la información, en la segunda fase se aplicará un instrumento que mediará la disposición al cambio, las estrategias pedagógicas y el nivel de conocimiento y uso de la virtualidad.

## **Procedimiento de recolección y análisis de datos**

La información fue recolectada de diversos datos como ScienceDirect, Ebsco, Redalyc, Scielo, Dialnet, DOAJ y Proquest. Luego de la revisión de la información primaria, se hizo una selección, teniendo en cuenta que contuvieran al menos dos de las variables de análisis, disposición al cambio, nivel de conocimiento y uso de la virtualidad y estrategias pedagógicas. En este primer análisis se ofrece lo encontrado frente al uso de la virtualidad como estrategia pedagógica.

## **Resultados**

### **Estrategias pedagógicas**

Las prácticas pedagógicas a nivel universitario han ido tomando cada vez mayor relevancia en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que, muy frecuentemente surgen nuevas opciones que los docentes pueden usar y cada vez

se los nota más interesados en cualificarse para ofrecer un mejor servicio a los estudiantes, rompiendo las barreras que estos puedan tener con relación a la disciplina enseñada y alimentando su motivación al aprendizaje, pilar y cimiento de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con García (2011) ) hay “diseños del aprendizaje innovadores universitarios que pretenden promover en el alumnado una alta comprensión de lo aprendido a través de su implicación en procesos de indagación y/o colaboración que bien son representación de buenas prácticas de enseñanza en la universidad”(p.101) Como lo expresa (Castillo, 2008) desde una mirada constructivista, esta le permite al docente predecir las barreras que el educando tiene al momento de aprender, también le facilita estrategias pedagógicas que se pueden aplicar en pro de la enseñanza-aprendizaje, siendo el educando el centro del acto de educar, basándose en sus intereses, aptitudes para adquirir saberes y las necesidades que pueda tener. Dicho esto, el docente en los procesos de enseñanza no solo debe enfocarse en los temas académicos dentro del aula de clase, sino en contextualizar una realidad que se va presentando paulatinamente, y que permea todas las esferas del saber y afecta a todos los agentes educativos.

Tomando en cuenta este contexto, los docentes tienen el deber de estar a la vanguardia en lo que a procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere, por ejemplo: las tecnologías, la informática y la comunicación dan valiosos aportes a los procesos de enseñanza, brindando nuevos recursos virtuales, herramientas en línea y elementos pedagógicos donde se puede encontrar respaldo necesario para que el aprendizaje sea más efectivo en cada estudiante.

### **Estrategias pedagógicas y el uso de nuevas tecnologías**

Se considera nativo digital a quienes nacieron a partir de 1995, dada su familiaridad con las redes sociales, mientras que a los nacidos entre 1940 y 1995 se los considera como inmigrantes digitales. Usualmente, los docentes, en el actual contexto, son inmigrantes digitales que deben ponerse al nivel del nativo digital.

A pesar de lo ya mencionado, es necesario indicar que los estudiantes requieren direccionamiento y guía, ya que el uso de las redes sociales puede tener elementos que los distraigan en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, el docente debe contar con estrategias pedagógicas que le permitan conectar la teoría del idioma con la praxis a través de herramientas, tal como lo expresa Barroso Osuna (2003).

Aunque los cambios en la educación son más lentos que en otras instituciones y sectores de la sociedad, no podemos dejar de olvidar que, en las últimas décadas,

ha sufrido un cambio significativo, no sólo en lo que respecta a la reforma de métodos, contenidos y estrategias docentes, sino también en lo que aquí nos interesa, los recursos didácticos que el profesor ha tenido a su disposición para desarrollar su actividad profesional (p. 2).

Según la concepción actual de la educación, las redes sociales cumplen un papel fundamental en la interacción con los elementos que forman una comunidad virtual. De tal manera, se requieren docentes prestos a brindar ayuda dentro y fuera del aula de clase y alumnos que interactúen con su docente para resolver las distintas inquietudes que puedan surgir e intercambiar ideas relativas al proceso de aprendizaje. Debido a que la adquisición de una segunda lengua (inglés) se ha transformado significativamente por las nuevas estrategias pedagógicas implementadas por los profesores, las herramientas digitales han cobrado un papel fundamental al involucrar la virtualidad y a los estudiantes en los procesos de enseñanza (Vergara, Carabajo, Mendez, 2017).

En los últimos tiempos, distintos dispositivos tecnológicos han sido incorporados al ámbito educativo, pero los avances y las innovaciones tecnológicas no terminan de ajustarse a los escenarios educativos universitarios.

De acuerdo con Cascales y Carrillo (2016) las herramientas digitales avanzan a pasos agigantados, sin embargo, en los escenarios universitarios su aporte educativo es poco, debido a múltiples situaciones, por lo que se puede decir que una de ellas es la desconexión que existe entre el modelo pedagógico institucional; que habla de las cualidades, bondades de las tecnologías y del docente. Una segunda situación puede ser que los docentes piensan que la utilización de las nuevas tecnologías en el aula no es tan efectiva como se ha querido mostrar, es decir, consideran que se ha sobrevalorado el impacto de dichas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, para Prensky (2011), en el mundo actual los alumnos viven en circunstancias que, permanentemente, cambian, y a las cuales deben adecuarse y adaptarse. Los docentes, por la misma razón, adquieren la obligación de contribuir en ese proceso de adaptación, a veces arduo y doloroso, de los estudiantes.

Samra, Pérez y Castillo (2010) proponen que una de las orientaciones en pro del aprendizaje de una segunda lengua utilizando la modalidad B-learning o Blended-learning (aprendizaje combinado) consiste en capacitar a los docentes y estudiantes pues a partir de las mismas, se pueden conocer el manejo y el uso de los materiales que les permiten acceso a las aulas virtuales y, adicionalmente, los

docentes deben ser conocedores del programa, manejar las herramientas de forma óptima, incluso ser capaces de elaborar material y contenido de una lectura independiente que favorezca un aprendizaje significativo. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se inicia el trabajo desde estas modalidades sin conocerlas, cometiendo errores que derivan en el rechazo de las mismas.

Vale la pena resaltar tres aspectos importantes a la hora de considerar las nuevas estrategias pedagógicas, ya que el docente debe tener un cambio en la manera como se diseñaban las clases tradicionalmente: en primer lugar, es necesario indicar que se requieren materiales nuevos e innovadores o tecnologías para el currículo. Segundo, un diseño pedagógico innovador que cuente con nuevas actividades en los procesos de enseñanza y, por último, un cambio de perspectiva en relación a aquellas creencias pedagógicas o fundamentos teóricos que direccionaban el quehacer educativo. Estos elementos son esenciales para que las transformaciones en la educación tengan éxito, las nuevas ideas, procesos de enseñanza y las personas vinculadas en el ejercicio educativo generen un cambio relevante en la estructura de la enseñanza tradicional.

De acuerdo con Pérez (2013) para la creación de materiales virtuales y el desarrollo de los mismos es necesario que existan docentes que comprendan los requerimientos necesarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y la integración de los fundamentos teóricos que nutren estos con herramientas virtuales diseñadas para lograr los objetivos, sin embargo, el docente debe hacer una lectura pertinente de las necesidades académicas, cognitivas y sociales de los estudiantes (indagando por las capacidades que tengan para el uso de las tecnologías) y de los materiales y recursos de la institución en la que se va a llevar a cabo el proyecto.

De acuerdo a las ideas de Bonilla (2013), la tecnología se ha diversificado mediante los dispositivos móviles, muy útiles para que el ejercicio del aula sea rápido y fluido, cargado de imágenes, melodías, textos e interacciones. Por su parte, Chacón y Pérez (2011) expresan que el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) constituye un medio de apoyo fundamental en la enseñanza de los idiomas, y se incrementa cada día debido a su inclusión en la educación en muchos lugares del mundo. El lugar de las computadoras y de la Internet en particular, como herramientas pedagógicas disponibles para el profesor de la lengua es muy importante en estos tiempos (p.42).

Esto exige dos parámetros, siendo el primero una transformación de la idea tradicional de enseñanza dentro de un salón de clase. Segundo, las TICs le permiten al estudiante adquirir autonomía e independencia en lo que a su propio proceso de

aprendizaje respecta. Por tanto, se conoce que los procesos de aprendizaje en estos tiempos no solo se presentan en el aula, sino también por fuera de ésta. Al respecto, las TICs con el uso del Internet ofrecen muchas alternativas para que los agentes pedagógicos cambien la forma de aprender, y éste sea más independiente en la adquisición de un saber en una sociedad globalizada y con altas exigencias. De ahí, que las TICs en el ámbito de enseñanza son una herramienta mediadora del aprendizaje y motivadora para que el idioma sea puesto en práctica en situaciones reales, puesto que coopera para que su uso sea interactivo y colaborativo (Chacón & Pérez, 2011).

### **Herramientas virtuales como alternativa para la unidad didáctica en procesos de enseñanza de una lengua extranjera (inglés)**

Para aprender con destreza una segunda lengua debe existir una apertura al encuentro intercultural y a las distintas plataformas digitales que hoy se conocen y que permiten integrar las cuatro competencias básicas en el aprendizaje de una segunda lengua (escucha, habla, lectura, monólogo y escritura) que en la pedagogía tradicional aparecían separadas y se enseñaban de una forma aislada, lo cual no repercutía en un aprendizaje efectivo de la lengua.

El aprendizaje de una lengua extranjera ha sido ese campo del conocimiento en la educación que ha integrado y aprovechado las TICs mayormente en los procesos educativos, por consiguiente, una de las herramientas que surge a partir de la preocupación de muchos docentes por integrar la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera cómo método novedoso es el CALL (Computer-Assisted Language Learning) dado que su uso como aprendizaje virtual genera la interacción e impulsa la motivación, mejorando eficientemente el conocimiento en ambientes flexibles (Arteaga, 2011). Otras alternativas virtuales son el blended-learning, una estrategia pedagógica importante en el escenario de la enseñanza de un segundo idioma.

Samara, Pérez y Castillo (2010) manifiestan que la metodología del B-learning, cuando la atención se centra en el estudiante y en sus necesidades, facilita el desarrollo de actividades en línea y el uso del material disponible en la red evidencia el poco provecho de herramientas comunicativas, de seguimiento y evaluación que ofrece el sistema; la flexibilidad del tiempo y acceso se valora como posibilidad de independencia del estudiante y genera un fácil desarrollo de las actividades asignadas por el docente.

Sin embargo, el aprendizaje desde esta metodología se afecta dado que algunos docentes pretenden continuar enseñando con las estrategias pedagógicas de la

educación presencial habitual, sin tener en cuenta que es necesario entrenarse y aprender sobre la educación virtual, empoderando al estudiante de su propio proceso (Martí, 2009). Esto puede repercutir en que los ambientes virtual y presencial de aprendizaje se consideren como no favorecedores del desarrollo de la lectura autónoma e independiente de los alumnos, y que la modalidad B-learning tiene muchas ventajas pero desaprovechadas, lo cual conlleva al no cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, por lo que al usarla se sugiere un replanteamiento de teorías pedagógicas más adecuadas para el aprendizaje de estos nuevos espacios, tales como la perspectiva socio cognitiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguaje, a su vez se sugiere un entrenamiento previo en usos y ventajas de aulas virtuales (Samra, Pérez &Castillo, 2010).

## **Conclusiones y Discusión**

Por lo general, la enseñanza del segundo idioma consiste en repetición de frases y fórmulas gramaticales que no contribuyen a que el estudiante asimile lo que se le está transmitiendo. Por parte de los docentes, muchas veces, hay un hermetismo en relación al uso de las plataformas digitales, lo cual dificulta aún más el proceso de aprendizaje. Es de notar lo que ya se ha mencionado en el presente trabajo, a saberse, que el uso de las TIC no solo no dificulta ni entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que contribuye de forma notoria en el proceso de formación de los estudiantes, que se sentirán más motivados y más a gusto en el aula de clase. Por otra parte, los docentes afianzarán sus conocimientos y aprenderán sobre el manejo de las nuevas tecnologías.

Para el aprendizaje de idiomas (inglés), los métodos de enseñanza tradicionales se limitan, en la mayoría de las ocasiones, a actividades de clase centradas en la repetición de fórmulas gramaticales que le dificultan al estudiante interactuar con su entorno. Los maestros, en algunas ocasiones por falta de disposición al cambio; carecen de capacitaciones en los procesos de formación, o de una adecuada infraestructura tecnológica a nivel institucional, pueden afectar negativamente su proceso de enseñanza y por ello el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un segundo idioma (inglés).

Vale la pena resaltar que la utilización de plataformas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés tendrá un efecto positivo en la motivación de los estudiantes, que se sentirán más a gusto en espacios de clase mediados por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los docentes, por otra parte, afianzarán el dominio de la segunda lengua y se capacitarán en nuevas y variadas formas de enseñarla.

El docente tiene un papel fundamental en el proceso académico de todos los estudiantes, pues su responsabilidad máxima subyace en el momento mismo en el que se convierte en el guía o dinamizador de los diferentes procesos que implican una formación integral de los educandos. Por tanto, la enseñanza frontal de los temas del curso, ya no son el único eje fundamental de la clase, se promueve también la enseñanza de estrategias de aprendizaje; bajo esta situación es importante que los docentes universitarios guíen a sus estudiantes en estrategias de aprendizaje generando una autonomía cognoscitiva para la adquisición de saberes, de ahí que, los docentes deben contar con unas estrategias pedagógicas adecuadas para afrontar las nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje contemporáneas.

Las estrategias pedagógicas aplicadas por el docente deben tener unos objetivos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, deben estar dirigidas a diagnosticar los procesos cognitivos, motivacionales, instrumentales y afectivos del estudiante, esto con el propósito de percibir las necesidades y cualidades que puedan ser potenciadas estableciendo regularidades en el aprendizaje, esto se presenta en el comienzo de todo proceso de enseñanza. Segundo: el docente debe planificar las clases de acuerdo a las necesidades individuales o grupales de cada estudiante, en este punto, los estudiantes deben ser consciente de su conducta frente al proceso de aprendizaje y reflexionar acerca de la utilidad de las actividades al momento de finalizarlas. Finalmente, el docente debe enseñar las diferentes estrategias que el estudiante pueda reconocer como útiles en su proceso y en cualquier momento específico (Rivero, Bernal, Santana y Pedraza, 2014).

Los procesos de enseñanza propiamente dichos, no deben propender por una relación unidireccional donde el pedagogo trasmite conocimientos o saberes específicos convirtiéndose él en el protagonista del acto pedagógico. Se pretende más bien una relación bidireccional donde el docente y el estudiante adoptan estrategias pedagógicas en pro de una relación significativa hacia el aprendizaje siendo de esta manera el maestro un facilitador y un eje fundamental del proceso formativo.

A pesar de las diversas posturas más renovadas frente a la educación universitaria vista desde varios autores, existen aún profesores universitarios con estrategias pedagógicas tradicionales que dificultan los procesos de formación y más específicamente la relación enseñanza-aprendizaje del idioma. Así, el maestro como formador debe involucrar al educando en su quehacer pedagógico. Por lo tanto, ambos deben de asumir una postura responsable de todo proceso formativo.

Por lo anterior, se puede decir que el profesor es el encargado de visualizar las distintas y en muchos casos complejas condiciones que se presentan, y que en su quehacer debe estar a la altura para afrontarlas y darles solución. Pues es éste el que debe buscar estrategias pedagógicas alternativas que estrechen la brecha entre el conocimiento y el estudiante bajo posturas de enseñanza acordes a cada contexto.

Las evidencias anteriores muestran la importancia de la reflexión en el acto pedagógico, dado que ésta permite: en primero lugar, transformar esquemas rutinarios por otras prácticas contextualizadas según las situaciones del aula. Dentro de este marco, la reflexión del quehacer cotidiano de la enseñanza-aprendizaje no permite que el docente repita procesos de poca utilidad y que no generan en el estudiante un resultado significativo, por tanto, éste busca cuestionar las estrategias pedagógicas utilizadas para una posible mejoría a partir de los resultados alcanzados de dicha reflexión.

En consecuencia con lo anterior, se requieren docentes que promuevan el uso de las herramientas tecnológicas o la Web 2.0 para la interacción de los contenidos del curso, que diseñen propuestas pedagógicas que puedan integrar un diseño de actividades y recursos, bien sean, digitales en línea o asincrónicos con los contenidos de los programas de lenguas extranjeras, además de establecer unos postulados pedagógicos en pro de las estrategias que estén altamente en concordancia con las propuestas de enseñanza-aprendizaje contemporáneas en la adquisición de los idiomas para el planteamiento de materiales en línea.

### **Referencias bibliográficas**

Amante, Y. & Gómez, M. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje . *Campus virtual*, 6 (1), 109-119.

Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la universidad autónoma de Aguascalientes. *Apertura*, 3 (2), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737007>

Barroso Osuna, J. (2003). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Formación del Profesorado Universitario. *CIVE 2003 III Congreso Internacional Virtual de Educación* (págs. 1-22). Sevilla: Universidad de Sevilla.



- Bonilla, P. (2013). Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC. (Tesis de maestría) universidad autónoma del estado de hidalgo sistema de universidad virtual, Pachuca de Soto, Hidalgo.k
- Cascales Martínez, A., & Carrillo García, M. E. (2016). APPs y aprendizaje de idiomas en la facultad de educación . *EDUNOVATIC2016*, 554-562.
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11 (2), 171-194
- Chacón , C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera . *Revista de medios y educación*, 39, 41-54.
- Demuth, Patricia B. (2014). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista Docencia Universitaria*, 13(1), 95-123. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6437>
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach english with Technology*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- García, L; Mendoza, A.M. & Giraldo, Y. (2014). Evaluación de la creación de una página web de seis recursos educativos abiertos como herramientas que facilite el aprendizaje del idioma inglés en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 7 (3), 113-126.
- García, C. (2011). «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. Madrid, España: Recyt.
- Gómez, I., Hernández, E. & Rico, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *Revista RIED*, 12 (1), 169-193.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465/16032>
- Marcelo, C. (2001). *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambios en los teletransformadores*. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el uso de TIC en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, España: 6-8 de junio.

- Martí, J. A. (2009). Aprendizaje mezclado (B-Learning). Modalidad de formación de profesionales. *Revista Universidad EAFIT*, 45 (154), 70-77.
- Pérez, T. (2013). Desarrollo de material electrónico para estudiantes de inglés como lengua extranjera desde una perspectiva pedagógica. *Revista de tecnología y comunicación en educación* , 7 (2), pp. 79-92.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. España: Ediciones SM.
- Robles, H. S., Quintero, B. J. & Márquez, S. (2016). Percepción de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje combinado en un curso de inglés. *Campus virtual*, 5 (1), 62-72.
- Rivero, C., Bernal, P., Santana, Y. & Pedraza, Y. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba . *Revista Pedagogía Universitaria* , XIX (2), 16-37.
- Romero, Y. (2014). Interaction in a Blended Enviroment for English Languaje Learning. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 142-156.
- Samra, S. A., Pérez, T., & Castillo, E. (2010). B-learning en el aprendizaje de inglés con propósitos académicos, a nivel universitario. *Multiciencias*, 10, 172-177.
- Vergara- Mendoza, K. Z., Carabajo- Romero, Í., & Mendez- Aguilera, P. (2017). Aplicación de redes sociales para el aprendizaje de una lengua extranjera . *Revista Científica Dominio de las Ciencias* , 3 (2), 391-404.

## Impacting Realities Through Reciprocal Teaching

Luz Eugenia González    luze.gonzalez@cecar.edu.co  
Ligia Rosa Martínez Bula  
Cecar  
Sincelejo, Colombia

### Abstract

The following project aims to reinforce the learning of the English language as a foreign language through experiential experiences in real contexts according to the profile of the student of the University Corporation of the Caribbean Cecar. The population that was part of this project was the elders of the asylum, Sincelejo, Sucre. One of the findings of this project was: that the students managed to replicate the knowledge acquired in the English course. In addition, it was possible to conclude that when using this method the students could be able communicate better in English and old people learn it

**Key Words:** learning and teaching, experiences, foreign language, reciprocal teaching

### Introduction

Reciprocal teaching has been one of the best strategy that some teachers use to reinforce students' knowledge and Colombian teachers always try to give their best while teaching, in the past students used to learn in only one classroom with so many students and the unique resources that teachers used to have, these were a board and a chalk. Many of these students has been excellent professionals but the lack of language has been notable, modeling a second language needs to have different way of improvements apart of having motivation and recursive teachers, it needs to attach students through good technological devices and in different scenarios. In this way, we will be able to have an impact in the society.

The main aim of the study is to reinforce learning through the reciprocal teaching method in the Second semester students in the Social Work program At Corporación Universitaria del Caribe - Cecar. This Study provides evidences of student's outcomes after replicating with others what they learning in class.

For carrying out this study, several instruments were used as the main source of collecting data. Such as: Diaries, videotaping and Interviews. The

information gathered was useful to establish how teachers at Corporacion Universitaria del Caribe cecar can support students output. This study is divided into several Steps.

Firstly, the delivering class where students acquire basic knowledge of the course. Secondly, the questioning phase; this is the student's self-awareness of their own internal process. Thirdly; the clarification stage that focuses on preparing students for replicating what they have already learned. We have added one stage more to this method, the replicating phase.

## **Objectives**

To reinforce learning in the EFL classroom in Second semester students of the Social Work program at Corporacion Universitaria del Caribe implementing the reciprocal approach teaching for learning English. For this relevant reason, it was taken into consideration the following aims:

- To design lesson plans in which citizenship and communicative competences can be easily perceived and practiced.
- To create material with the dual purpose.
- To implement strategies to give students the chance to reflect, learn and teach as well.
- To create a diary or portfolio so that students can reflect upon writing what they experience in their everyday life.

## **Methodology**

This project is done to transform realities, as we know Colombia has different problems specially with peace and its government, for that reason as teachers we are looking for a better future in our students and we want to treat them as everyone else, to be specific it is important to mention that.

The methodology we will use to assess the project's effectiveness and initial and long term impact is:

Diaries: This is an instrument to gather relevant data for this project, in this particular case, diaries called notepad as well, are chosen with the purpose to see how learners perceived the class and it has an orientation to register students' entries at the end of the month.

Videotaping: It is a technique, which is used to have a broader view of all the pertinent aspects taking place in the classroom. When recording it is possible to see every single operational issue while teaching and learning. The project manager thinks this video-recording strategy not only help to analyze aspects such as exposure to the language, attitude, methodology, but also to have real evidence of the work to be done.

Interviews: The use of the interview in this project marks a move away from seeing human subjects as simply manipulate, and data as somehow external to individuals, and towards regarding knowledge as generated between humans, often through conversations. They can describe learners' state during English learning activities. They are used in qualitative research.

The instruments mentioned are chosen taking into account the conditions of the students and the proofs to demonstrate how the resources are helping the students, besides we will show through the analysis of data how students can learn a foreign language in an easy manner, besides how they can change life using a new strategy for them.

## **Conclusions**

The present study intended to determine how students reinforced what they learned in class through teaching others. Thus, considering the objective of this project, the findings obtained during the whole process, it is pertinent to say that: The participants showed that they find pronunciation as the most difficult issue to deal with when acquiring and reinforcing knowledge.

## **The Power of Systematized Assistance in the Development of Academic Writing Skills among English Language Learners**

David Lasso García  
Juan Martínez  
Yesenia Osorio Castaño  
lucia.marulanda@utp.edu.co  
UTPC  
Tunja, Colombia

### **Abstract**

Despite recent efforts to improve teaching practices in academic writing courses (Marulanda & Martínez, 2017), the ways students' writing competences can improve across the curriculum are still vastly unexplored. The current literacy demands in higher education are not met effectively by students (Pérez & Rincón, 2013). These demands increase and become more strenuous in foreign language contexts, specifically when it comes to academic writing skills and their transfer to other areas. This project seeks to implement an elaborate model of writing assistance in a Colombian public university's English bilingual teacher preparation program. Weekly tutoring sessions were provided to 16 students from an academic writing course throughout the first semester of 2018. Common error patterns in their writing samples were characterized with an analytical rubric and students' reactions to systematized assistance were collected through a questionnaire. Results reveal that students benefit significantly from tutor support and professor's feedback especially in terms of metalinguistic awareness, knowledge of the Process Approach to writing and accuracy in language convention use.

### **Problem**

It has been well-documented in the L2 literature that English language learners struggle with the highly academic demands of writing at the higher education levels. As a matter of fact, in spite of the urgent need for assistance, English language learners students receive very little support from their professors to carry out the required written assignments. Recently, there have been efforts made at a few English preparation programs at local universities to incorporate academic writing (AW) courses into the curriculum, where peer-tutoring is also provided as a way to meet individual students' needs. While these tutoring practices have demonstrated to be successful at strengthening students' writing skills, there has been insignificant or very limited evidence of real transfer of writing skills across the curriculum (Marulanda & Martínez, 2017). This could be partly explained by two reasons; first of all, there is an underlying belief that the responsibility of teaching writing falls only on the writing or composition professors' programs or syllabus. Secondly, there is a lack of articulation of the writing skills or competencies the students need to develop to be successful in their English preparation programs.

Although there are some attempts at the national level to address the development of academic competences (reading and writing) in the standards of the Suggested Curriculum (Ministerio de Educación Nacional, 2016), there is not a clear path to teach students to write academic texts and that sheds light on how to get students to perform the suggested tasks and projects; in particular, when it comes to the production of academic written texts.

Writing Centers (WCs) have been proven to be very instrumental in not only assisting students with the AW competences development but also in articulating the work professors do across the curriculum. Along these lines, this project initially aimed at establishing a systematized writing assistance protocol where ongoing peer-tutoring was offered to students from the English Bilingual Teacher Preparation Program. Ultimately, the intention is to institutionalize this type of assistance in the form of a center that is open to all students and professors in the development of academic and intellectual production, ensuring continuous support for the improvement of their written products based on particular needs identified throughout the sessions.

In order to guarantee this program's success, periodic tutoring sessions were provided and specific students' writing samples were analyzed to measure the improvement obtained during the process of assistance.

This research projects intended to answer the following question:  
How does a systematized writing assistance protocol, that integrates periodical peer-tutoring, foster the strengthening of compositional skills among undergraduate students from the English Bilingual Teacher Preparation Program at Universidad Tecnológica de Pereira?

## **Literature Review**

### **Writing Centers and English Language Learning**

WCs indirectly became pivotal programs in higher education settings (Williams & Severino, 2004; Murphy & Law, 1995). Although they came into existence around 1930, it was during The Open Admission, a movement in United States accepting many underprepared students in colleges, that posed both educational challenges for institutions and a flourishing opportunity for WCs across that nation (Boquet, 2008).

The concept of a WC has evolved from an authoritative stance to a more collaborative one. In the former, students would focus on writing as a skill that had no connection with their other subjects (Russell, 1990) whereas in the latter, especially after The Idea of a Writing Center (North, 1984), it took more of a student-centered stance where peer tutoring was predominant (Bruffee, 1984). This refreshed vision has slowly permeated contemporary philosophies of WCs (Boquet, 2008) to the point of promoting the creation of specialized publications (Writing Center Journal, Writing Lab Newsletter) on centers with such views. Nowadays,

WCs around the world have become so relevant and necessary that several international associations (EATAW, IWCA, ISAWR) have been established to share findings on how academic institutions deal with writing around the world (Thaiss et al., 2012).

In the case of Latin America, approximately a decade ago, universities were still addressing students' writing needs through remedial, prescriptive or isolated processes since "the idea of a writing center with writing tutors is usually not known in Latin American or Spanish universities." (Carlino, 2012, p.492). However, recent initiatives have repurposed the role of WCs as well as redefined the identity and role of tutors in the Latin American context (Molina Natera, 2014).

Notwithstanding this, the EFL field, specifically in Spanish-speaking contexts, has no visible research that addresses how WCs handle L2 writers' needs in higher education. It might be possible, nonetheless, to use existing findings from ESL contexts in order to test their effectiveness in contexts where the native language is not English.

### **Tutoring in the Writing Center**

The increased popularity of WCs worldwide can be attributed to the advantages that effective, ongoing tutoring pose for developing writers, especially if the techniques used to assist them in their writing process meet their needs throughout tutoring sessions. As described by Marx (1991), the power of tutoring relies on the "the one-to-one setting, the exchange of personal thoughts and ideas during a writing conference and the bonds formed between participants" (p. 51), elements that do not necessarily appear within classrooms. Nevertheless, one of the biggest challenges WC's staff, particularly tutors, must recognize and deal with is the wide variety of issues and necessities each visitor brings, conditioning the tutoring process itself. This, at the same time enables the ultimate goal of a WC to "support writers on their journey to write ever more effectively" (Boehm, 2009, p. 1). As pointed out by Marulanda & Martinez (2017) students require reinforcement on their academic writing skills across the curriculum on an ongoing basis in order for them to eventually internalize the process and techniques that are required for highly academic written productions. As a matter of fact, the development of highly sophisticated academic writing requires sustained guidance as the needs of each written product vary according to tasks, purposes and discourse communities (Paltridge et al., 2009).

Tutoring effectiveness is enhanced by the personal component found in tutor-tee interactions that other learning environments such as writing classes lack, which enables writers to freely interact and participate in the upgrading of their papers, while implicitly enhancing their writing skills. Whether voluntary or mandatory, students who attend tutoring sessions at WCs can benefit from, as stated by Williams and Severino (2004), "an interaction between peers who share similar backgrounds, experience, and status, one that creates a different and powerful context for learning." (p. 165).



Another aspect that lately represents a challenge for WCs and its tutors is the recognition of L2 writers and the many difficulties faced in their academic process. Williams and Severino (2004) underline how in this case “tutorials with L2 writers might require a different, or at least a more flexible, approach to tutoring than was being promoted for work with native speakers” (p. 166). The authors draw attention to aspects like L2 syntax error, rhetoric variances and L2 reading strategies, all determined by cultural and linguistic differences. Severino and Williams reveal that tutoring sessions between native speakers and L2 writers vary considerably in structure, and because of this, a different approach to conduct the tutoring sessions according to its variables must be acquired, preserving the real objective of WCs as places where the writer takes full responsibility for his writing development. There is research about this matter in WCs, confirming the much required awareness from tutors to adapt to the circumstances each writer brings, an aspect entirely grounded on training (Brooks, 2008; Devet, 2015).

### **Characterization of ELLs’ writing errors**

Writers visiting WCs have profiles that might vary culturally and educationally, but one factor that should be assessed with more attention is language, especially when learners must write in L2. Indeed, as shown by Williams (2002), students whose L1 is not English and who visit WCs can be divided in two: international students who will return to their homelands, and permanent residents/citizens. The latter have a greater impact on ESL writing pedagogy and tutoring since they go through a process of cultural assimilation that ends up intertwining writing practices and beliefs from their L1 and L2 (Friedlander, 1984).

Despite these differences, writers’ profiling has been helpful for WCs, at least to appropriately identify and support error patterns (lack of knowledge) and mistake patterns (performance lapses) (Ellis, 1997). Williams (2002) mentions some of the most typical issues L2 writers have when they call for assistance, such as incorrect subject-verb agreements or other “highly systematic rules that have a clear and predictable form-meaning relationship” (p. 78). Negative transfer, also known as L1 interference, is also a common difficulty found in L2 writers’ grammar, specifically on students whose L1 is Spanish (Alonso, 1997). It has been suggested that many of the issues Spanish-speaking L2 writers have might come from their attempts to understand the English syntax through analogy (Rizzo, 1975; Dam, 2010), and because of this, they end up nominalizing adjectives and omitting pronouns; actions that are usually done in their L1.

Most of the research done on the characterization of L2 writers has taken place in educational settings where English is the L1. Nevertheless, there is a significant gap when it comes to analyzing L2 writers’ errors or mistakes in EFL scenarios, specifically regarding Spanish-speaking students.

## **Writing Centers and the Curriculum**

One of the many aspirations of WCs is to enable learners to replicate the learning experiences they have during tutoring sessions in other scenarios where they are required to write academically. This means that WCs do not act as isolated operation within educational institutions; on the contrary, they have the potential to exert influence courses and faculty objectives.

Despite its longstanding presence at academic settings in the United States, Writing Across the Curriculum (WAC) programs have been subjected to several definitions (Mcleod, 1992) which vary considerably, from its perception of grammar across the curriculum to the random addition of written assignments in content subjects. Nevertheless, even if WAC initiatives' main aim is generally recognized as that of improving students' writing skills, its real objectives go beyond. Hence, WAC's main purpose is not solely directed at improving the students' writing skills, but at promoting academic self-assurance through the integration of content and writing subjects, actively involving the students in the learning process through the enhancement of their writing skills. The relevance of collaborative effort and commitment required from the entire academic community is highlighted, determining the program's overall feasibility.

Altogether, WAC programs represent a radical change of lifelong teaching/learning practices within academic scenarios since they promote a ground-breaking approach to literacy development initiatives for improving students' writing skills. Faculty members, writing tutors and students themselves, through articulated efforts, can actively participate and commit throughout the development of better writing assistance practices.

## **Objetivos**

### **General Objective**

To foster the strengthening of compositional skills among undergraduate students from the English Bilingual Teacher Preparation Program at Universidad Tecnológica de Pereira through a systematic writing assistance method that involves collaborative peer-tutoring sessions and the support from two faculty members.

### **Specific Objectives**

1. To offer ongoing peer-tutoring conferences to students whose writing products require assistance
2. To characterize students' error patterns from written samples collected at the beginning, middle, and end of the academic writing course.

## **Methodology**

### **Research Design**

As this project sought to improve teaching and learning practices, an Action Research (AR) framework was adopted since it emphasizes deliberate intervention to bring about changes (Burns, 2009). This study was based on a mixed-method approach for data collection; quantitatively, a one-to-five point analytical rubric was used to measure students' progress in the production of academic texts, and to identify and characterize commonly made composition errors. In addition, qualitative data was collected through questionnaires where participants provided insights in relation to the strategies that fostered improvement of their writing skills during tutoring sessions, as well as the effect of these sessions in their compositional practices.

### **Context and Participants**

This study was carried out in an academic writing course from a Bilingual English Teacher Preparation Program at a state university in Colombia. This course focus was recently modified to adopt a process-oriented stance and also to include ongoing tutoring sessions aimed at supporting students throughout the term in the composition of their written assignments (Marulanda & Martínez, 2017) . Writing samples from 16 students were randomly selected, representing different academic genres. Tutoring sessions had an open availability so learners could book them anytime, and were provided by three students from advanced semesters previously trained in the theoretical foundations of peer assistance. Once students had received feedback from the professor, they booked a 30-minute appointment with tutors to revise the first version of their written products and to discuss any doubts they had about them. After tutoring sessions, final versions of the written products previously assessed were submitted.

Participants' age ranges between 18 and 25 years old, their first language is Spanish, and their English level oscillates between A2 and B1 according to the Common European Framework of References for Languages (2001). They are also characterized by a limited background in academic writing and weak literacy skills in their native language, as it is the case of many undergraduate students in Colombia (Gómez, 2011).

### **Data Collection and Analysis**

Quantitative and qualitative tools were used to gather information from participants. Each student had to write a first and final version of 4 different academic texts (i.e descriptive, reflective, expository and argumentative). Both versions were assessed using a 5-point analytical rubric comprising the following writing features: Discourse, organization, syntax, conventions and vocabulary, as previously implemented by Marulanda & Martinez (2017). This rubric allowed the professor and tutors to identify structural and form irregularities in each of the written products,

making the grading process more reliable, and therefore, enabling the collection of errors with more specificity. Furthermore, qualitative data was obtained through a questionnaire comprising Likert-scale and open questions where participants assessed the impact and effectiveness of the academic writing course, its methodology and support through peer-tutoring.

## Results

Not only did students show overall improvement in their writing samples according to analytical rubrics averaging five different writing features (average score increase of 0.8), but also, based on error characterization in initial and final written products (reduction of up to 73% of errors). Lower p-values in the ANOVA analysis offer compelling confidence regarding the impact of professor's feedback and tutoring sessions on students' tasks across all genres (Table 1); furthermore, students' responses on a questionnaire triangulate the reliability of quantitative results.

Written Sample	Probability (p)
Descriptive	1.36772E-06
Reflective	0,000158533
Argumentative	1,34734E-05
Expository	1,07135E-05

Table 1. ANOVA Analysis of Written Samples ( $\alpha = 0.05$ )

## Error analysis

From the sixteen written samples that were analyzed, 941 errors were identified before systematized assistance. After ongoing support was provided, written samples' errors decreased by 66% (319).

Four academic writing genres were studied in the project as seen in Tables 6 and 7. As the academic term started, 274 errors were identified in the descriptive samples. By the end of the semester, the total number of errors decreased to 115, representing 58% improvement in this genre. Regarding reflective samples, errors went from 196 to 52, illustrating a 73% rate of positive change. Argumentative essays developed by 65% as evidenced in the reduction of errors (from 287 to 99). Finally, 183 errors were identified in expository products before assistance, which decreased by 71% (53 errors) once support was provided.

There were five writing features analyzed in each of the written products. Starting with discourse, 35 errors were found prior to tutoring, decreasing by 26% at the end of the study. In regard to organization, 75% of errors decreased after assistance. In terms of syntactic errors, a reduction of 63% was evidenced, as errors went from 223 to 83. Furthermore, writing features comprising language conventions (e.g. grammar, punctuation, spelling) showed a betterment of 70%, with errors decreasing from 340 to 103. Lastly, vocabulary errors occurrences went from 332 to 95, revealing a 71% increment of correct vocabulary usage.

Error analysis indicates that through instruction, systematized feedback and ongoing support, students' written products can improve significantly as there is a better understanding of writing as a cyclical and iterative process; a higher awareness of the different academic genres and their demands; and an increased metalinguistic awareness that is reflected at the level of paragraphs, sentences and words.

### **Student Questionnaires**

16 participants answered a 19-point questionnaire regarding perceptions about the systematized assistance protocol with questions that ranged from opinions on the Process Approach usefulness, skills they improved the most at, and the impact of tutoring sessions on their compositional skills.

Students' perception on the impact of using the Process Approach was high as they reported improvements in their written texts in terms of organization and coherence. In terms of writing skills improvement, metalinguistic awareness was considered the most important aspect. Indeed, participants considered that errors in syntax, grammar and punctuation decreased significantly due to professor's feedback and tutoring sessions, which made students more cautious in sentence and paragraph construction. In regard to the Academic Writing course syllabus, a number of students suggested incorporating more writing exercises and improving the quality of instructional support. Furthermore, tutoring sessions should be longer and more frequent. Students also recommended that more writing practice and better instruction should occur in other courses in the program in order for positive transfer of academic writing skills to take place.

From the data obtained and analyzed, it is apparent that ELLs' academic writing skills benefited significantly from having a systematized assistance protocol that supports them throughout the process of composing writing tasks.

### **Bibliografía**

- Alonso, M. (1997). Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-14.
- Boehm, D. (2009). The work and Art of Writing Center Tutor Training. *Zeitschrift Schreiben Journal*. pp. 1-6.
- Boquet, E. H. (2008). After "The Idea of a Writing Center". *College English*, 71 (2), 170-189.

- Brooks, J. (2008). Minimalist Tutoring: Making Students Do All the Work. *The Task: A Guide for Tutors*. Rutgers University Writing Program, 40-43.
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and the conversation of mankind. In G. Olsen (Ed.), *Writing centers: Theory and administration* (3–14). Urbana, IL: NCTE.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
- Carlino, P. (2012). Who takes care of writing in latin america. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places* (485-498). Colorado: Parlor Press.
- Dam, P. (2010). Mother-tongue interference in Spanish-speaking English language learners' interlanguage. Retrieved from <http://bit.ly/2imRZYr>
- Devet, B. (2015). The Writing Center and Transfer of Learning: A Primer for Directors. *The Writing Center Journal* 35 (1), pp 119-151.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedlander, A. (1984). *Writing centers: theory and administration*. IL: Urbana.
- Gómez, J. (2011). Teaching EFL academic writing in Colombia: Reflections in contrastive rhetoric. *PROFILE*, 13(1), 205-213.
- Marulanda, N. L. & Martinez, J.M. (2017). Improving English Language Learners' Academic Writing: A Multi-Strategy Approach to a Multi-Dimensional Challenge. *GiST*, 14, 49-67.
- Marx, M. (1991). Bringing Tutorials to a Close: Counseling's Termination Process and the Writing Tutorial. *The Writing Center Journal*, 11(2), 51-60.
- Mcleod, S. and Seov, M. (1992). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Esquema curricular sugerido*.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda* 18 (18), 9-33.
- Murphy, C., & Law, J. (1995). Introduction. In C. Murphy & J. Law (Eds.), *Landmark essays on writing centers* (xi–xv). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Paltridge, B., Harbon, L., Hirsh, D., Shen, H., Stevenson, M., Phakiti, A. & Woodrow, L. (2009). *Teaching academic writing: An introduction for teachers of second language writers*. Michigan: Michigan University Press.
- Rizzo, B., & Villafane, S. (1975). Spanish language influences on written English. *Journal of Basic Writing*, Spring, 62–71.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. and Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. Colorado: Parlor Press.
- Williams, J. and Severino, C. (2004). *The writing center and second language writers*. *Journal of Second Language Writing*. 165–172
- Williams, J. (2002). Undergraduate Second Language Learners in the Writing Center. *Journal of Basic Writing*, 21 (2), 73-91.

# Sponsors



**Fellows Colombia**  
ICETEX



Universidad de  
**La Sabana**



**Uptc**

Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia



Universidad de  
**los Andes**  
Colombia