

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS CON ORIENTACIÓN EN
ENSEÑANZA DEL INGLÉS



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PREVALECIENTES EN
LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL DISTRITO ESCOLAR
No. 5 DEL DISTRITO CENTRAL.
EL CASO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS JOHN F.
KENNEDY, DR. ESTEBAN MENDOZA Y GUAYMURAS.**

Tesista: Lic. Erika Patricia Bulnes García

Asesora: Dra. Judith Susana Morel Crassilovski

Tegucigalpa, Mayo de 2012.

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PREVALECIENTES EN
LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL DISTRITO ESCOLAR
No. 5 DEL DISTRITO CENTRAL.
EL CASO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS JOHN F.
KENNEDY, DR. ESTEBAN MENDOZA Y GUAYMURAS.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO



TÍTULO DE TESIS

Prácticas Pedagógicas Prevalcientes en la Enseñanza del Idioma Inglés como
Lengua Extranjera en el Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central.
El caso de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y
Guaymuras

Tesis para obtener el Título de Master en Enseñanza de Lenguas

Tesista

Lic. Erika Patricia Bulnes García

Asesora

Dra. Judith Susana Morel Crassilovski

Tegucigalpa, Mayo de 2012.

AUTORIDADES

M.Sc. DAVID RORLANDO MARÍN LÓPEZ
Rector

M.Sc. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA
Vicerrector Académico

M.Sc. Rafael Barahona López
Vicerrector Administrativo

Ph.D. YENNY AMINDA EGUIGURE TORRES
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

M.Sc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO PAVÓN
Vicerrector del CUED

M.Sc. CELFA IDALISIS BUESO FLORENTINO
Secretaria General

Ph.D. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS
Directora de Postgrado

Tegucigalpa, M.D.C, Mayo, 2012

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Máster en Enseñanza de Lenguas.

Tegucigalpa, M.D.C., Mayo de 2012

M.Sc. Edwin Medina

Examinador Presidente

Ph.D. Jenny Margoth Zelaya Matamoros

Examinadora

Ph.D. Judith Susana Morel Crassilovski

Examinadora

Erika Patricia Bulnes García

Tesista

Agradecimientos.

Madre, hermana y hermano

Gracias por su gran apoyo a lo largo de mi vida.

Gracias por la tolerancia y confianza en mi persona.

Gracias por siempre estar conmigo.

Madre

Orgullo de familia y mi gran ejemplo a seguir, gracias.

Hermana

Quien siempre estás a mi lado cuando más te necesito

dándome ánimo y fuerzas para continuar

y no dejarme llevar por el tiempo “vacío”,

gracias, mil gracias.

Hermano

Quien desde lo lejos siempre estuve en tu pensamiento,

y ahora te tengo a mi lado, gracias.

Dr. Rogers Soleno

Quien es un padre para mí.

Gracias por su paciencia, sabiduría, apoyo infinito.

Dra. Judith Morel

a quien aprecio, admiro y quiero como no pueda imaginar,

gracias por el gran apoyo.

Gracias a mis compañeras y compañeros de estudio, a la Coordinadora de la Maestría, a mis profesoras y profesores, en especial a la Dra. Jenny Zelaya quien siempre confió en mí y a quien le tengo un gran aprecio.

A ti padre

Que sé que estás conmigo en cada momento especial desde un mundo posiblemente indescriptible, te dedico todos mis logros.

ÍNDICE

	Pag.
Agradecimiento	1
Introducción	6
Capítulo I: Estrategias didácticas en la enseñanza del idioma inglés: Métodos de enseñanza	15
I.1. Reseña histórica de la enseñanza del Inglés	15
I.2. Conceptualización y características de los métodos más usados en la enseñanza del idioma inglés	17
I.2.1. Métodos tradicionales	20
I.2.1.1. Método Gramática-Traducción	20
I.2.1.2. Método Directo	22
I.2.1.3. Método Audio-oral (Método audiolingual)	24
I.2.1.4. Método de Sugestopedia y Sugestología	27
I.2.1.5. Método de Respuesta Física Total (RFT)	29
I.2.2. Métodos innovadores	31
I.2.2.1. Modelo constructivista	32
I.2.2.2. Inteligencias múltiples	35
I.2.2.3. Aprendizaje cooperativo	37
I.2.2.4. El Enfoque natural	40
I.2.2.5. La enseñanza comunicativa de la lengua [Communicative Language Teaching (CLT)]	43
I.2.2.6. Enfoque por tareas	48
I.3. Comparación entre los métodos tradicionales y métodos innovadores	50
I.4. Materiales didácticos y tipos de evaluación utilizados en la enseñanza del idioma inglés	53
I.4.1. Materiales didácticos	53
I.4.2. Tipos de evaluación	56
Capítulo II: La enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica. Perspectivas teóricas	58
II.1. Importancia del idioma inglés como lengua extranjera	61
II.2. Propuesta actual en Honduras: El idioma inglés en el Segundo Ciclo del Diseño Curricular Nacional Básico	65
Capítulo III: Prácticas pedagógicas en la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica de los centros educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar N° 5 del Distrito Central	74
III.1. Aspectos metodológicos	74
III.1.1. Métodos de recolección de datos	75
III.2. Características generales de la población investigada	77

III.3. Análisis del sector docente	81
III.3.1. Sobre los métodos de enseñanza del inglés utilizados por el profesorado	83
III.3.2. Sobre los materiales didácticos	85
III.3.3. Sobre la evaluación	87
III.3.4. Sobre el uso del tiempo	89
III.4. Análisis del sector estudiantes	92
III.4.1. Sobre los materiales didácticos	93
III.4.2. Sobre las técnicas de enseñanza	96
III.4.3. Sobre la evaluación	98
III.4.4. Sobre el uso del tiempo	103
Conclusiones	120
Bibliografía	125
Anexos	129
Instrumentos de recolección de datos	
Instrumento N° 1. Encuesta formulada a las y los docentes	
Instrumento N° 2. Encuesta formulada a las y los estudiantes	
Instrumento N° 3. Criterios para la observación de clases	

Índice de gráficas

		Pág.
Gráfica No. 1	Porcentaje de docentes según escuela, sexo y edad.....	78
Gráfica No. 2	Porcentaje de profesoras según grado que atienden.....	78
Gráfica No. 3	Porcentajes de profesoras según años de servicio docente y años en servicio como docente de inglés. Datos por escuela.....	79
Gráfica No. 4	Capacitaciones recibidas sobre la enseñanza del inglés.....	80
Gráfica No. 5	Métodos de enseñanza del inglés que conoce y utiliza.....	81
Gráfica No. 6	Importancia de metodología, evaluación y distribución del tiempo en inglés.....	83
Gráfica No. 7	¿Qué técnicas de enseñanza utiliza en su aula de clases?	84
Gráfica No. 8	¿De qué materiales didácticos se apoya en la clase?.....	85
Gráfica No. 9	¿Qué tipo de instrumento de evaluación utiliza en la enseñanza del inglés?.....	87
Gráfica No. 10	¿Para qué evalúa y qué tipo de evaluación utiliza?.....	88
Gráfica No. 11	Sobre la distribución del tiempo según centro educativo.....	89
Gráfica No. 12	Tiempo distribuido a la oralidad y escritura según centro educativo.....	91
Gráfica No. 13	Porcentaje de estudiantes según sexo, edad y centro educativo.....	92
Gráfica No. 14	Materiales didácticos que usan maestros/as según estudiantes por escuela y grado.....	94
Gráfica No. 15	¿De qué técnicas de enseñanza se apoya su maestra (o) en el aula de clases?.....	96
Gráfica No. 16	¿De qué manera los evalúa su maestra (o)?.....	98
Gráfica No. 17	¿Para qué crees que tu maestra evalúa?.....	100
Gráfica No. 18	¿Crees que la evaluación es importante?.....	102
Gráfica No. 19	¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para pasar la lista de asistencia?.....	103
Gráfica No. 20	¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para conocer lo que ustedes ya saben de inglés cuando introduce un contenido nuevo a enseñar?.....	105

Gráfica No. 21	¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para la motivación en el aula?.....	107
Gráfica No. 22	¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para las actividades de cierre o síntesis?.....	109
Gráfica No. 23	¿Cuánto tiempo emplea su maestra (o) para que ustedes hablen en inglés?.....	110
Gráfica No. 24	¿Cuánto tiempo emplea su maestra (o) para que ustedes escriban en inglés?.....	112

Introducción.

“No hay nada tan práctico como una buena teoría”.

Wardhaugh (1969) en Sánchez (1997:13)

El ser humano se encuentra en una sociedad agitada por un acelerado avance científico y tecnológico que lo traslada a un nuevo escenario en la actualidad. Lo que parecía permanecer ya no es suficiente sustentarlo en el transcurso de nuestras vidas pues ésta va cambiando cada vez más de prisa. Se vive en una nueva “realidad” que conlleva nuevos conocimientos, una forma diferente de ver la educación y el mundo en general, exigiendo grandes esfuerzos de adaptación para sobrevivir en esta sociedad tan cambiante.

La educación ha sufrido en los últimos treinta años, transformaciones y reformas con el afán de buscar la calidad educativa que demanda la sociedad. Si bien es cierto que años atrás el rol del educador era formar profesionales para un puesto de trabajo específico, hoy el reto es mayor debido a la permanencia del cambio que se enfrenta. El papel de la escuela ya no es enseñar para memorizar mecánicamente, sino enseñar y estimular el saber ser, el saber hacer y el saber aprender. Es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal de los nuevos conocimientos para poder estar en correspondencia con la realidad que se vive hoy.

Existe toda una gama de información para actualizarse de forma autónoma debido a los continuos avances científicos y tecnológicos en todos los campos del saber, pues el conocimiento se va renovando continua y rápidamente. Por ende, ante la imposibilidad de adquirir el enorme y creciente volumen de conocimientos disponibles, como educadores se debe enseñar a los educandos a ser autónomos, capaces de discriminar la información que se les provee mediante los medios tecnológicos y ser responsables de su propio aprendizaje.

Las generaciones actuales se van encontrando con muchos conocimientos nuevos respecto a los conocimientos que precedieron la vida de la generación anterior. Por tanto, las personas necesitan una formación continua a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los continuos cambios que se producen en la sociedad. Se trata de un proceso de reeducación necesario para afrontar las nuevas demandas laborales y sociales. Por esta razón, se debe tener en cuenta la importancia del idioma extranjero como una competencia básica que exige hoy el mercado laboral y la sociedad en general.

En Honduras, un gran número de docentes que laboran en los Centros Educativos del nivel Básico imparten la asignatura del idioma inglés como lengua extranjera, siendo egresados de otros campos disciplinarios que no se relacionan directamente con la lengua inglesa. Se presume, que las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo en las instituciones educativas deben estar planteadas desde los intereses de los¹ estudiantes, pues son ellos quienes harán frente a las demandas sociales, políticas, culturales y tecnológicas futuras de la sociedad.

Es necesario que el personal docente cuente con una adecuada metodología de enseñanza pues sin ésta el camino hacia el logro es más complejo. Es por ello, que se hace necesario velar que las prácticas pedagógicas empleadas en los Centros de Educación Básica no sólo contribuyan a fortalecer el conocimiento del estudiantado sino a promover el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en la lengua extranjera para resolver problemas en todos los ámbitos de la sociedad, siendo ellos los futuros profesionales de la nación.

Hoy en día, se demanda de la educación un resultado exitoso en cuanto a las prácticas pedagógicas, centrado en la formación de seres pensantes y reflexivos a partir de metodologías innovadoras. Sin embargo, uno de los desafíos que subyace en la implementación de la transformación educativa, no sólo es el cambio de

¹El uso del artículo “los”, “el” o cualquier otro uso de artículos en género masculino en el trabajo de investigación, se refiere tanto al sexo masculino como al sexo femenino en aras de respetar la equidad de género.

paradigma sobre los enfoques y métodos didácticos en el interior de las aulas -paradigma que se comienza a formar desde que se está ubicado en un aula de clases como alumno, pues es desde ese momento que se va construyendo lo que es enseñar y aprender, lo cual influye directa o indirectamente en la forma que se materialicen las prácticas pedagógicas aprendidas-, sino de la concepción que se tenga sobre la enseñanza misma. “La práctica profesional queda disminuida si no está bien asentada en un sólido componente teórico” (Sánchez, 1997:9).

Para la formación de las competencias comunicativas que se quieren lograr en un estudiante al enseñar un idioma, se exige tanto el dominio de técnicas y procedimientos como la metodología a implementar y su ejercitación reiterada de forma tal que la realización de las prácticas pedagógicas adquiera el nivel máximo de profesionalismo. Si bien es cierto que la metodología a implementar es importante, existen otros elementos dentro de un aula de clase que no se pueden quedar atrás, completando así estas prácticas pedagógicas del profesorado de forma coherente. Para el caso, es importante destacar el buen uso de los materiales y recursos didácticos pues “el material de la escuela infantil no se debería limitar a los escritos escolares sino que debería explorar los espacios escritos de calles, barrios, espacios domésticos y espacios familiares que permiten una primera iniciación a las diversas funciones de la escritura” (Teberoski, 2003:82).

Pero para comprender este propósito, el profesorado debe comprender la importancia de la actualización constante y de la utilización de métodos de enseñanza pertinentes en busca de mejorar las tradicionales prácticas pedagógicas² hacia una manera de enseñar innovadora según las diferencias individuales de cada estudiante. Al comprender las bases teóricas que sustentan cada método o enfoque, se presume se tendrá una noción más clara hacia dónde dirigirse. Vale mencionar,

²Prácticas pedagógicas tradicionales se refiere al paradigma convencional que se ha centrado en la transmisión de conocimientos. Esta enseñanza se ha enfocado en la memorización de estructuras gramaticales sin fines comunicativos limitando la construcción de nuevos conocimientos; donde el docente es el protagonista de la clase y el alumno/a un simple receptor de estos conocimientos.

que si bien esto es importante en la enseñanza de la lengua materna, también lo es en la enseñanza de una lengua extranjera.

En este quehacer educativo, no sólo las metodologías de enseñanza son importantes, los agentes responsables de materializar esa enseñanza también adquieren un papel fundamental ya que recae en sus manos esa gran labor profesional. En la actualidad, “los profesores de idiomas participan ampliamente de una tradición de la cual se ha establecido una determinada manera de considerar sus funciones como docentes: tienden a ver su labor como práctica, al mismo tiempo que la oponen a teoría” (Sánchez, 1997:9). Se hace necesario entonces, que los docentes reflexionen y sistematicen ideas sobre la construcción del conocimiento ya que las prácticas pedagógicas se materializan a partir de lo que se piensa qué es la enseñanza. Primero debe haber un cambio de paradigma educativo para poder comprender el objetivo de esta enseñanza como tal, ya que aunque se planteen nuevos métodos y modelos, tales como el constructivismo, si no hay cambio de paradigma es más difícil lograr el objetivo a cometer.

La educación y formación de los profesionales que están involucrados en la enseñanza del inglés, específicamente, son fundamentales para la formación de calidad de los profesionales del mañana. Por consiguiente, esta investigación se centra en las prácticas prevalecientes -articulación de elementos metodológicos, materiales didácticos de apoyo y tipo de evaluación empleada- en los centros educativos del Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central. De este Distrito Escolar, el estudio se enfoca específicamente en los centros educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras debido a que son los únicos centros educativos donde se enseña el idioma inglés en el Segundo Ciclo.

La etapa de trabajo empírico de esta investigación se desarrolló durante el período comprendido entre los meses de febrero a mayo primeramente y luego de septiembre a octubre del año 2011.

El conocer las prácticas pedagógicas que emplean los docentes seleccionados, nos dará una pauta de cuál es el estado actual de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en los centros educativos oficiales del estudio. Por lo tanto, surge la siguiente interrogante, siendo ésta el problema a investigar:

¿Cuáles son las Prácticas Pedagógicas prevaletientes en la enseñanza del idioma inglés en los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Municipio del Distrito Central?

En función de lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las teorías metodológicas que sustentan la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en los tres centros del estudio.
2. Identificar los planteamientos didácticos que propone el DCNB para la aplicación de la enseñanza del inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica.
3. Identificar las metodologías que utiliza el profesorado de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras en la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica.
4. Analizar el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes en el Segundo Ciclo de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras.
5. Identificar los materiales didácticos en los que los docentes se auxilian para la enseñanza del inglés.
6. Identificar los tipos de evaluación en los que los docentes se auxilian para la enseñanza del inglés.
7. Identificar las fortalezas y debilidades que presentan los docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las preguntas planteadas para operacionalizar el problema de investigación mencionado son:

1. ¿Qué teorías metodológicas sustentan la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los tres centros del estudio?
2. ¿Cuáles son los planteamientos didácticos que propone el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) para la aplicación de la enseñanza del inglés en el Segundo Ciclo de la Educación Básica?
3. ¿Qué metodologías utiliza el profesorado de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
4. ¿Cómo es el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes en el Segundo Ciclo de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras?
5. ¿Cuáles son los materiales didácticos que emplean los docentes del Segundo Ciclo de Educación Básica para la enseñanza del inglés?
6. ¿Qué tipo(s) de evaluación emplean los docentes del Segundo Ciclo de Educación Básica para la enseñanza del inglés?
7. ¿Qué fortalezas y debilidades presentan los docentes en la enseñanza del inglés?

El objetivo general de la investigación es:

Conocer las prácticas pedagógicas que se ejercen en la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de los Centros Educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Municipio del Distrito Central.

Actualmente, el profesorado cuenta con una diversidad de métodos de enseñanza que se conciben como un proceso en constante evolución y perfeccionamiento. Este proceso es una compleja tarea que como verdaderos profesionales se debe desempeñar. Por lo tanto, es importante socializar a los docentes que imparten el

idioma inglés en el Segundo Ciclo de la Educación Básica, el posible impacto positivo o negativo que pudieran tener sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de sus estudiantes. De esta forma, les serviría de insumo para adoptar estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades de sus estudiantes en la enseñanza de este idioma, en caso de que no se esté familiarizado con la metodología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Esta investigación además de servir a otras y otros investigadores, es un aporte para los docentes que enseñan y los que estarán involucrados en la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de los Centros Educativos del sistema oficial, pues permite conocer las prácticas pedagógicas implementadas en el aula de clase. Además, es una forma de motivarlos para que se familiaricen con los diferentes métodos existentes para concretizar la enseñanza de este idioma y obtener mejores resultados preparando así a los ciudadanos a enfrentar y responder a las demandas potenciales; los docentes deben sustentar teóricamente sus prácticas con el fin de mejorarlas.

En términos generales, la importancia y relevancia de este trabajo radica en que posibilita evidenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en nuestros Centros Educativos para la enseñanza del idioma inglés y conocer si la metodología implementada es acorde a las exigencias del Diseño del Currículo Nacional Básico (DCNB) en cuanto a la enseñanza de este idioma.

Además, serviría de insumo para conocer la problemática que se presenta en los Centros Educativos seleccionados del Distrito correspondiente respecto a la enseñanza del idioma inglés pues se conoce que es uno de los objetivos a cumplir según el DCNB. Vale recalcar, que en nuestro país, no existe alguna investigación de tal índole que arroje resultados que ayuden a la mejora de la enseñanza de este idioma en la Educación Básica.

La investigación se basa en una metodología de tipo exploratoria-descriptiva de carácter cualicuantitativo³, sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el Segundo Ciclo de la Educación Básica de los Centros Educativos seleccionados. Se espera dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, mediante el análisis de los instrumentos diseñados y aplicados para conocer las prácticas pedagógicas empleadas.

La estructura de esta investigación se divide en tres capítulos: el primer capítulo, denominado “Estrategias didácticas en la enseñanza del idioma inglés: Métodos de Enseñanza”, se aborda la conceptualización y características de algunos de los métodos más usados hasta la fecha para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. El abordaje de cada método se hace desde las corrientes teóricas que lo sustentan. En este capítulo, se hace una división entre los métodos tradicionales e innovadores para luego hacer una comparación entre los mismos. Entiéndase innovadores como todos aquellos vistos desde la visión de la lengua como vía de comunicación. Además, se involucran aquellos que han brindado una gran aportación a la enseñanza de lenguas. De la misma forma, se aborda sobre el uso de materiales didácticos y tipos de evaluación en la enseñanza de este idioma.

El segundo capítulo se denomina “La enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica. Perspectivas teóricas”, en el que se expone una reseña histórica sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en general, y un pequeño recorrido de su enseñanza en nuestro país basado en el DCNB, visto desde la importancia de aprender un idioma extranjero como el inglés en la actualidad. Asimismo, se analizan los planteamientos de las prácticas pedagógicas que propone el DCNB con respecto a la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de la Educación Básica.

En el tercer capítulo se presenta el análisis realizado en base a los instrumentos de investigación aplicados en los Centros Educativos objeto de estudio. El capítulo se

³ Ver Hawes B., G. Investigación Educativa. Tegucigalpa, Honduras. Ideas litográficas, S. A., 2006.

denomina “Prácticas pedagógicas en la enseñanza del idioma inglés en el segundo ciclo de Educación Básica de los Centros Educativos John. F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central”. En este capítulo, se abordan los aspectos metodológicos seguidos así como las características generales de la población investigada. Además, se hace un análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado seleccionado para visualizar el tipo de método en el que se apoya así como los materiales didácticos y tipos de evaluación que utiliza. De la misma manera, se analizan las fortalezas y debilidades encontradas en su práctica pedagógica.

En consecuencia, una vez conocidos los resultados arrojados de los instrumentos utilizados para la recolección de datos sería deseable la promoción de un cambio de actitud y metodología aplicada por el profesorado en caso de presentar debilidades en sus prácticas pedagógicas. De esta forma, se lograría una enseñanza del idioma inglés eficiente y eficaz para que las y los estudiantes tengan mejores oportunidades en este mundo cada vez más cambiante; y poder cumplir los objetivos que pretende el Diseño Curricular Nacional Básico con respecto a su enseñanza.

Capítulo I: Estrategias didácticas en la enseñanza del idioma Inglés: Métodos de enseñanza.

I.1. Reseña histórica de la enseñanza del idioma inglés.

El idioma inglés y su enseñanza es una de las lenguas extranjeras más estudiadas hoy en día, pero no siempre fue así; años atrás era el latín, siendo la lengua clásica de aquel entonces. Acorde a Cortés (2000) y a otros autores como Richards y Rogders (2001), el latín era la lengua dominante de la educación, la cultura, el comercio, la administración y la religión hace 500 años. Ya para finales del siglo XVI, debido a cambios políticos en Europa, las llamadas lenguas “modernas” como son el francés, el italiano y el inglés ganan importancia y el latín es desplazado poco a poco como la lengua culta de la comunicación oral y escrita. Sin embargo, gana importancia y relevancia como punto de partida para la enseñanza de otros idiomas.

De ahí es que, para cuando se despierta el interés de aprender lenguas extranjeras en las escuelas de Europa para el siglo XVIII, se toma como referencia el mismo procedimiento básico que se utilizaba para la enseñanza del latín. Al referirse a la evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es muy difícil desligarla de la evolución de los diferentes métodos que ésta implica, pues está caracterizada de acuerdo a cómo se ve la enseñanza de ella en cualquier tiempo histórico.

La enseñanza del latín se basaba puramente en la enseñanza de la gramática; el punto inicial y principal durante toda su enseñanza era basado simplemente en el conocimiento de estructuras. Se le llamaba la lengua de los cultos y su fin era conocer textos meramente escritos. El aprendizaje de este idioma no se veía con el fin de la comunicación ni bien de forma oral o escrita; más bien para el conocimiento de una lengua importante en su forma escrita como se le consideraba en aquel entonces. La metodología que se utilizaba para enseñarla ha tenido gran influencia

en la enseñanza de idiomas como lengua extranjera arrastrando hasta la actualidad características peculiares de esa tendencia tradicional.

Según Sánchez (1997:134), “la enseñanza del latín ha sido, sin lugar a dudas, el elemento unificador del método tradicional⁴: el latín, desde el momento en que dejó de ser la lengua hablada por la gente, se convirtió en una lengua literaria, de referencia e invariable”. De esta forma, la enseñanza del idioma inglés también se ve caracterizada por elementos de la metodología tradicional.

De esta manera, la enseñanza de lenguas extranjeras como el idioma inglés, ha estado caracterizada por la búsqueda de diferentes métodos. Con el cursar del tiempo surge toda una variedad de métodos que van evolucionando al tratar de dar respuesta a las necesidades sociales no sólo en la enseñanza de un idioma extranjero sino en la enseñanza de nuestra propia lengua materna.

Si bien al inicio de la enseñanza de las lenguas extranjeras se hace gran hincapié en la enseñanza de estructuras gramaticales, también es cierto que se ve un gran esfuerzo por el desarrollo de la oralidad restando importancia a estos elementos gramaticales.

Al hacer un recuento sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, ésta no se puede desligar de las distintas corrientes teóricas que la estudian pues su análisis dependerá de la posición en que la conciben. Algunas de estas corrientes que han dado gran aporte a la forma en que se debe concebir la enseñanza de las lenguas son la corriente lingüística, la psicológica y la pedagógica.

Con el transcurso del tiempo, se ha hecho imperante la necesidad de buscar maneras más eficientes y eficaces que ayuden a desarrollar las competencias lingüísticas⁵ de la lengua. El desarrollo de estas competencias es importante para la adquisición de un idioma y todas merecen el mismo grado de atención para que los

⁴ Método tradicional, método gramática-traducción o método clásico.

⁵ Expresión y comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

estudiantes sean capaces de responder a las exigencias actuales del mundo laboral y social.

I.2. Conceptualización y características de los métodos más usados en la enseñanza del idioma inglés.

Hoy en día la proliferación de métodos es una característica fundamental en la enseñanza de la lengua y de lenguas extranjeras. Afortunadamente, el docente de hoy, tiene una variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir que en el pasado de acuerdo a las necesidades de su alumnado; de forma tal que evite que la enseñanza de un idioma se vea como una receta a seguir. El interés y la necesidad de desarrollar métodos eficaces que garanticen el acceso fácil al aprendizaje de un idioma y la propia evolución de los conocimientos sobre el proceso de aprendizaje ha conducido a la multiplicación de estos métodos, la mayor parte de ellos útiles y algunos pocos ciertamente pintorescos.

Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios en los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan las y los estudiantes, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en lugar de la comprensión escrita, como objetivo fundamental.

En los próximos apartados se analizarán algunos de los métodos más reconocidos en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera para poder visualizar sus características. Al analizar la enseñanza de un idioma, no se puede dejar a un lado las corrientes teóricas que la sustentan por lo que cada método a mencionar será visto desde esta perspectiva. Se debe mencionar que, en algunos casos, no existe un sustento teórico de la lengua como tal.

Es importante destacar, que como base fundamental en la enseñanza de lenguas, se debe tener en cuenta las bases teóricas que sustentan las metodologías a pesar de nuestro paradigma educativo, pues si se tiene una buena base teórica, es más fácil comprender la práctica en el campo que se desarrolle. La teoría y la práctica son dos caras de la misma moneda. Como afirma Wardhaugh (1969 en Sánchez, 1997:13) *“No hay nada tan práctico como una buena teoría”*.

La creación de métodos es una característica fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera. Por esta razón, es importante hacer una distinción entre diferentes términos como enfoque y método pues se hará referencia a ellos en los siguientes apartados. Por otro lado, se hace necesario también abordar un poco sobre las diferentes teorías que tratan de dar sentido a la forma en que se debe enseñar una lengua extranjera desde distintas disciplinas como la lingüística, la psicología y la pedagogía. Se presume que el avance en estas disciplinas en su visión de comprender la enseñanza de una lengua no es estático.

Según Richards and Rodgers (2001), enfoque es una serie de suposiciones acerca de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, describe enfoque como la naturaleza de lo que se quiere enseñar. Para otros autores como Cortés (2000:49), *“enfoque son unas teorías sobre la naturaleza del lenguaje humano, así como la enseñanza/aprendizaje de una lengua”*. Debido a que existe toda una serie de fuentes bibliográficas que abordan la enseñanza de la lengua extranjera, existen muchas definiciones sobre estos términos. También tenemos a Nunan (1999), quien concuerda con esta definición.

Por otra parte, acorde a Nunan (1999:311) *“método es una serie de principios coherentes y consistentes para la enseñanza de una lengua que se deriva, al menos de una parte, de las creencias acerca de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje”*.

Se puede decir que el método se utiliza para alcanzar un objetivo determinado, y sugiere posibles vías para transitar y alcanzar lo cometido. Un método de enseñanza

constituye el recurso necesario para lograr esa enseñanza. Es una serie de procedimientos que indican cómo enseñar una segunda lengua o lengua extranjera, donde se involucra tanto la o el docente como el estudiantado, los posibles materiales a utilizar y el ambiente donde se desarrolla la clase.

Para otros autores como Cortés (2000), un método es algo más concreto que el enfoque, es algo que se puede observar en un aula de clases o en cualquier situación de enseñanza/aprendizaje, por lo que toma en cuenta todos aquellos elementos que influyen en su puesta en práctica (objetivos, actividades, el rol del docente, rol del alumno, materiales a utilizar, contenido a enseñar).

Se puede decir entonces que enfoque se refiere a las creencias sobre la lengua y cómo esta se aprende, es decir, son los supuestos sobre el aprendizaje. Mientras que método se refiere al nivel de cómo se pone en práctica lo que se supone es el aprendizaje; es el proceso para alcanzar esas creencias siendo esas creencias el enfoque en sí. Método es, entonces, el proceso sistemático para alcanzar un objetivo.

Luego de abordar definiciones sobre enfoque y método, a continuación se brindará información sobre algunos de los diferentes métodos más usados a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas. De la misma forma, se podrán ver las diferentes teorías y corrientes que la sustentan así como las principales características de estos métodos sobre los cuales el docente necesita conocer para tomar decisiones.

I.2.1. Métodos tradicionales

Para poder comprender la enseñanza de las lenguas a partir de métodos considerados como tradicionales, es importante conocer sobre las corrientes teóricas que sustentan su práctica. De esta forma, se abordarán algunos métodos considerados como tal dentro de este apartado. Algunos de ellos son analizados desde la corriente conductista donde la adquisición de la lengua es vista como un condicionamiento verbal y otros son vistos desde la teoría del innatismo, donde el desarrollo de la lengua se considera como parte innata del ser humano.

Por consiguiente, estos métodos se abordarán desde la teoría de la lengua y la teoría del aprendizaje para comprender cómo es concebida su enseñanza. Dentro de los métodos a mencionar, se encuentran el más conocido como tradicional o método de Gramática-Traducción; por otro lado, método Directo, método Audio-Oral, método de Sugestopedia y método de Respuesta Física Total.

I.2.1.1. Método Gramática-Traducción

El método de gramática-traducción era el que predominaba en la enseñanza del Latín y del Griego hace algunos años. Por esta razón, también era conocido como método clásico o tradicional, por derivar precisamente de la enseñanza de una lengua clásica como el latín. Según Cortés (2000:234) “su diseño se debe a los académicos alemanes Johann Seidenstücker, Karl Plöts, H. S. Ollendorf y Johann Meiolinger, entre otros”. Según este autor, este método predominó en Europa desde 1840 hasta 1940 y aún se sigue utilizando en algunas partes del mundo en la actualidad, aunque con algunos cambios.

El método de gramática-traducción, acorde a Richards y Rodgers (2001), carece de fundamentos teóricos, no existen textos que ofrezcan una justificación desde la lingüística, psicología o pedagogía para sustentar su existencia. Sin embargo,

Sánchez (1997), hace una descripción de los elementos identificadores que lo caracterizan; no sólo ofrece descripciones de este método sino de otros que han ido surgiendo con el transcurso de los años en la búsqueda de una mejor forma de enseñar.

Desde la perspectiva de la teoría lingüística -según este último autor mencionado-, la lengua se ve como un conjunto de reglas que son observables en los diferentes textos. Por esta razón, su enseñanza está basada y fundamentada en el razonamiento y la memorización. El modelo de la lengua parte de textos literarios que sirven para su aprendizaje. Se cree que el aprendizaje de la lengua a partir de estos textos literarios es superior al aprendizaje de la lengua de forma oral.

La teoría psicológica se apoya en que el aprendizaje de las reglas gramaticales se logra mejor mediante la reflexión, explicación y procesos de abstracción. De esta forma, no hace falta contextualizar situaciones comunicativas sobre lo que se aprende pues las estructuras gramaticales se aprenden por deducción a través de lecturas. La enseñanza de la lengua no se ve como un medio sino como un fin en sí mismo. Es un método que se basa en la memorización de la gramática.

Según Sánchez (1997) la teoría pedagógica considera que el protagonista y la autoridad en el aula de clase es el docente, y los estudiantes son agentes pasivos que deben asimilar lo que el docente les transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida, aquí el estudiante se convierte en un agente receptor pasivo frente a otro agente (docente) activo con un conjunto de saberes que debe enseñar.

Como características fundamentales de esta metodología tradicional se puede observar que el objetivo de la enseñanza del idioma está dirigido a la memorización de reglas gramaticales y de listas de palabras para ampliar el vocabulario de esta lengua a aprender. Vale mencionar que su evaluación persigue este mismo fin.

Según Cortés (2000:235) “el profesor es omnisciente y máxima autoridad en el proceso instructivo. Él es quien decide, organiza, inicia la interacción, corrige y evalúa”. En esta metodología la evaluación se centra en la mediación de la memorización del contenido y su cantidad aprendida en la clase. De forma tal que se evalúa mediante un examen para la realización de traducciones y ejercicios de gramática. Según este mismo autor los exámenes también incluyen preguntas sobre la cultura, entendiendo por tal las bellas artes y la literatura.

I.2.1.2. Método Directo

Debido a que la enseñanza del idioma inglés desde el método de gramática-traducción no satisfacía a las personas que deseaban comunicarse de forma oral, su enseñanza comienza a ser cuestionada a finales del siglo XIX. De ahí surge el movimiento de reforma a finales de este siglo como una nueva corriente en las propuestas de enseñanza de lenguas.

Uno de los principales aportes de este movimiento, es que considera que los modelos de habla son los elementos fundamentales de la lengua antes que la gramática como tal. De ahí es que se ve imperante la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar. Con el objetivo de ir dando mejores respuestas a las expectativas de las personas que aprenden una lengua extranjera es que van surgiendo toda una serie de métodos.

Uno de los autores del método directo, conocido también como método natural, es Sauver (1826-1907) (Khroeh, 1887 en Sánchez, 1997) quien lo pone en práctica y hace su propio libro de texto. Sin embargo, otro autor conocido como Berlitz (1890, en Sánchez, 1997) continúa la idea de esta metodología haciéndole algunas modificaciones al mismo. De ahí es que al método también se le conoce como método Berlitz.

Este método no plantea una teoría expresa. Sánchez (1997), sostiene que aunque no existe una teoría lingüística consciente sobre lo que se entiende por lengua, ésta se ve como un instrumento de comunicación prioritariamente oral y secundariamente escrita. La lengua se ve como un sistema de hábitos que debe enseñarse y aprenderse de la misma manera en que se aprende la lengua materna. Su enseñanza debe ser inductiva y partir de la lengua oral para aprenderla como lo plantea la teoría psicológica. Por esta razón, su enseñanza no parte de textos literarios sino de situaciones cotidianas de la vida.

La teoría pedagógica, plantea que no se debe dar explicaciones abstractas o gramaticales, a no ser de manera ocasional y transitoria de forma tal que la y el estudiante participen en la clase respondiendo al estímulo y a la interacción provocada por el docente. En este caso, no se da oportunidad al estudiante de iniciativa propia para participar y se descartan las traducciones.

Algunas de las características de este método es que ve la lengua como un medio para la comunicación. De esta forma, el estudiante debe hacer uso de la lengua para fines comunicativos dando más importancia a la lengua oral que a la lengua escrita. Se debe mencionar que, el desarrollo de la oralidad se basa en el intercambio de preguntas y respuestas entre el docente y el alumno. De esta forma, la enseñanza es guiada y organizada por el docente de una forma no autoritaria dando un rol de receptor activo y participativo al estudiante. Los principios y procedimientos que guían este método es el uso exclusivo de la clase en la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2001).

La evaluación del método directo se basa en ejercicios de conversación por medio de la técnica de preguntas y respuestas; y la escritura se evalúa a partir de textos escritos por los estudiantes sobre algún tema ya visto en clase.

Aunque este método gozó de mucha atención en su momento a finales del siglo XIX, no respondía a la realidad de las aulas pues exigía de un gran presupuesto para su

implementación así como de docentes nativos o de aquellos que hablaran la lengua extranjera como tal. De esta manera, se da paso a la creación de otro método.

I.2.1.3. Método Audio- oral (método audiolingual).

El Método Audio-oral (Aural-oral Method), también llamado y conocido como Método Audiolingual (Audiolingual method), Método oral (Oral Method) o Audiolingualismo (Audiolingualism), comienza a surgir durante la Segunda Guerra Mundial ante la necesidad de militares que pudieran servir como traductores o intérpretes, como bien lo plantea Cortés (2000). De ahí, que también es conocido como método del ejército. El objetivo de los programas de enseñanza de lenguas para este entonces, era lograr que los involucrados pudieran comunicarse en varios idiomas. Debido a que no había existido un programa con tales fines en años anteriores, es que surge la necesidad de la búsqueda de un método que respondiera a esta nueva demanda.

La teoría de la lengua que subyace al Método Audio-oral es netamente estructural, creada como reacción ante el método tradicional. Uno de los portadores que colabora a su diseño desde este estructuralismo es Bloomfield y Fries (1945, en Sánchez, 1997). La lengua se ve como la formación de hábitos y su aprendizaje se ve como tal. La base teórica que enmarca este método es la psicología neoconductista de Skinner (1957, en Sánchez, 1997) quien plantea que el comportamiento verbal no difiere de cualquier otro tipo de comportamiento. Para el aprendizaje de una lengua extranjera no se necesita de un esfuerzo mental, sino de un proceso de formación de hábitos. El método se basa en la lingüística descriptiva estructuralista que plantea que cada lengua tiene su propio sistema. Se ve el aprendizaje de la lengua como la creación de automatismos y reflejos lingüísticos.

Según Sánchez (1997) la teoría lingüística que sustenta este método es la que ve la lengua como un conjunto de estructuras jerárquicas organizadas con el fin de

transmitir un significado sin prestar atención al nivel semántico sino fonológico, morfológico y sintáctico. Por otro lado, primero se le da prioridad a la lengua oral y de ahí a la escrita pues el modelo de lengua es el que resulta de la observación y análisis científico de la producción lingüística por parte de los hablantes.

La teoría psicológica sustenta que el aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente, por lo que el aprendizaje lingüístico se da de la misma forma. Desde la posición de la pedagogía, se plantea que el aprendizaje se logra mediante la práctica y no se contempla la gramática ya que ésta debe adquirirse inductivamente, a través de la práctica, no mediante la reflexión o explicación. Está basado en la psicología conductista del aprendizaje.

Siguiendo a Sánchez (1997), en este método el docente adopta un rol de protagonista mediador de la clase pues sirve como modelo a seguir. El estudiante es un agente receptivo pasivo (no participa en la toma de decisiones respecto a lo que aprende) pero también es un agente activo, en cuanto a que debe participar continuamente en las actividades de la clase mediante actividades de preguntas-respuestas (docente-estudiante). El estudiantado se limita al aprendizaje de la lengua de forma oral pues solamente responde las instrucciones del docente. Aunque existe interacción entre las y los estudiantes, el docente siempre es el que dirige el aprendizaje condicionando lo que se va a aprender.

Con este método se trabaja de forma exhaustiva la oralidad y se recurre al uso de materiales como grabadoras y equipos audiovisuales con el objetivo de que sirva de modelo de la pronunciación y oralidad. No se hace uso de un libro de texto en los primeros niveles por parte del estudiantado, el docente es quien tiene acceso a éste para mediar las secuencias estructurales de la lección a enseñar. De esta forma, se hace uso del libro de textos en niveles más avanzados, en estos niveles también se utilizan las grabaciones y equipos audiovisuales. Por otro lado, se le da menos importancia al vocabulario que a las estructuras gramaticales pues sirve como de relleno y se presenta dentro de un contexto (Cortés, 2000). Las actividades que se

realizan van encaminadas a que los estudiantes aprendan a responder automáticamente, sin pensar y sin analizar las respuestas. Otra de las características de este método es que la motivación dentro del aula de clases está supeditada a la actividad incesante y variada.

Según Sánchez (1997) se pretende centrar el uso de la lengua aprendida como instrumento de comunicación, de manera prioritaria, en las destrezas de escuchar y hablar, logrando esto mediante la repetición de estructuras de la lengua estudiada con el fin de memorizarlas de los diálogos expresamente elaborados. Algo peculiar de este método es que pretende definir los contenidos con carácter unilateral por los lingüistas y llevarlos a la clase mediante el docente, quien actúa como mero agente y transmisor de aquéllos; la evaluación se centra en pruebas de elementos discretos.

Por otro lado, aunque el Método Audio-oral fue muy utilizado en países como Estados Unidos, no quedó exento de críticas. Según Richards y Rodgers (2001), uno de sus más grandes críticos es Chomsky (1959), quien plantea que la lengua no es un sistema de reglas formadas a partir de la formación de hábitos sino que se deriva de aspectos innatos de la mente del ser humano y su experiencia. La teoría de adquisición de la lengua de Chomsky (1959) está basada en los principios de la Gramática Universal (Universal Grammar) que plantea que el conocimiento innato permite adquirir la lengua del ambiente.

Vale mencionar que otros de los grandes colaboradores para este entonces es Krashen (1982, en Lightbown, P. M. y Spada, 1999) con su propuesta del Modelo Monitor⁶ (Monitor Model) desde la visión de la teoría del innatismo integrada por cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo.

⁶ El Modelo Monitor está basado en las cinco hipótesis ya mencionadas. Este Modelo fue creado con el objetivo de comprender cómo se puede llegar a aprender una lengua. La explicación de cada hipótesis se encuentra en las páginas 41 y 42 del presente trabajo de investigación.

La crítica de Chomsky (1959) y la propuesta de Krashen (1982) a esta corriente, vienen a darle un giro a la forma en que se veía la enseñanza de lenguas. En la década de los 70's y 80's, se crean entonces varias propuestas alternativas para enseñar la lengua por lo que fue un período de adaptación, innovación y experimentación (Richards y Rodgers, 2000).

Algunos de los métodos que se crean durante este periodo son el Método de Sugestopedia y Respuesta Física Total (TPR)⁷. Aunque carecen de una teoría de la lengua, estos métodos surgen de la teoría de cómo se concebía el aprendizaje de la lengua, es decir, parten de la teoría del aprendizaje y de aspectos del aprendiz en el proceso de enseñanza. Se trata de comprender cómo aprenden los estudiantes para poder conocer cómo se les debe enseñar o qué se debe tener en cuenta a la hora de hacerlo. Según Richards y Rodgers (2001), existe escasa información profunda sobre los métodos humanísticos en libros de textos.

I.2.1.4. Método de Sugestopedia y Sugestología

Al método de Sugestopedia también se le conoce como método de la desugestopedia, según algunos autores como Cortés (2000). Este método fue creado específicamente por Lozanov (1978), psiquiatra y pedagogo búlgaro, quien plantea que “es la ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las influencias no racionales y no conscientes que actúan continuamente sobre el ser humano” (Richards, 1990, en Sánchez, 1997: 218). Este método parte de la teoría del aprendizaje como bien se planteó en el apartado anterior.

“Lozanov no parte de una teoría lingüística sistematizada. Ya que este tema no le preocupa ni es central en su metodología” (Sánchez, 1997:220). Según este autor, la teoría psicológica de este método, plantea la teoría de la sugestión, que no es más

⁷ Total Physical Response (TPR por sus siglas en inglés).

que la necesidad de cargar nuestra memoria con datos adecuados o buscados, previa descarga de aquellos elementos que impiden la carga (des-sugestión). De esta manera, se liberan las reservas mentales subyacentes; es decir, según Cortés (2000:252), se liberan “las barreras psicológicas que bloquean el aprendizaje como el miedo al ridículo. La teoría psicológica, además, sustenta la necesidad de hacer uso de elementos que favorezcan esta barrera para preparar al alumno a que esté en una posición receptiva y reciba la nueva información”.

La teoría pedagógica, acorde a Sánchez (1997), sustenta que el protagonismo lo lleva a cabo el docente quien a la vez actúa como un guía, mientras que el estudiantado se mantiene en una posición pasiva y receptiva; sin embargo, cobra una nueva personalidad e identidad y la pone en acción mediante la dramatización y la actuación logrando la desinhibición a la hora de participar en clase.

El método se basa, por una parte, en el yoga, la respiración rítmica y en la creencia que todo el estudiantado alcanza el mismo nivel en el aprendizaje. Richards y Rodgers (2001) agregan que la característica más importante de este método es la decoración, ambiente, organización de la clase, el uso de la música y el comportamiento autoritario por parte del docente. El profesorado es quien facilita el uso de técnicas de relajamiento para el estudiante pues se presume que existe un punto llamado el Umbral de Atención que es el nivel óptimo para alcanzar los mejores resultados del aprendizaje. Al mantener la mente relajada, pasiva y receptiva, el estudiantado debía aprender mejor al alcanzar este espacio denominado Umbral de Atención. Por esta razón, la atención de los estudiantes se debe centrar en la comunicación y no en la forma lingüística que la hace posible.

Mediante este método se pretende lograr una capacidad comunicativa alta en la lengua extranjera que se aprende y llegar a la comprensión de textos largos basados en la teoría sugestológica del aprendizaje. A pesar que una de las características de este método es que se centra en la memorización y la explicación de la gramática es explícita, Lozanov (1978) niega que la memorización sea el objetivo de este método.

El material escrito básico que se usa en clase incluye la traducción de diálogos en la lengua materna y la lengua extranjera con anotaciones sobre la gramática. En este tipo de método, la evaluación es constante pues no se aplican exámenes.

I.2.1.5. Método de Respuesta Física Total (RFT)

El método de Respuesta Física Total (RFT) también se le conoce como el método del movimiento. El método está relacionado con la teoría conductista del aprendizaje. Fue desarrollado en el marco de la psicología evolutiva y del enfoque humanista, por James Asher, profesor de psicología. Acorde a este autor, el principio básico que sustenta este método es que las actividades psicomotrices facilitan el aprendizaje de la LM⁸. Desde esta perspectiva, este método se basa en la coordinación del habla y la acción para enseñar la lengua mediante actividades físicas (motoras), acorde a Richards y Rodgers (2001). Asher plantea que el niño primero recibe comandos los cuales ejecuta con movimientos físicos antes de comunicarse de forma verbal.

Asher (1977) no parte de una teoría lingüística articulada, se basa en el punto de vista de la lengua como estructuras gramaticales, pues el vocabulario y estas estructuras gramaticales se pueden aprender mediante comandos. Este autor ve el uso del “verbo” como la condición lingüística central en la que se organiza el uso de la lengua y su aprendizaje.

Según Sánchez (2000), desde la teoría psicológica, se fundamenta que tanto el sistema nervioso como el cerebro pueden adquirir la lengua siguiendo un orden determinado y de manera prefijada pues éstos están programados biológicamente. Es decir, el orden de adquisición de una lengua es primero escuchar, luego hablar y en la forma que se realiza consiste en sincronizar el lenguaje con el cuerpo de cada persona.

⁸ Lengua Meta o Target Language (lengua objeto de aprendizaje).

Asimismo, Sánchez (2000) plantea que “el niño antes de incorporarse a la escuela, aprende respondiendo de forma física a los mandatos que sus padres le hacen por lo que existe una asociación de aprendizaje-movimiento”. La lengua extranjera se presume se adquiere de manera similar a como se aprende la lengua materna, por lo que Asher (1977) lo considera un método natural.

Por otro lado, la teoría pedagógica sustenta que el docente es el director y guía de la clase y los estudiantes son los que ejecutan comandos. En este método, durante la primera etapa, el estudiante debe permanecer sin producir sonido alguno, este lo hace hasta que se sienta listo. De esta manera, se expone al estudiantado durante un largo tiempo a la lengua que aprende escuchando las órdenes que se le dan por lo que es recomendable incluir mandatos de carácter humorístico para despertar la motivación en la clase, como bien hace referencia Sánchez (2000).

Mediante este método, el estudiantado desarrolla su interlenguaje de forma paulatina y tiene la opción de dar también los mandatos por lo que los demás aprenden observando las acciones, siendo una de sus ventajas la de reducir el ambiente de tensión y aprovechar la motivación para facilitar el aprendizaje y la adquisición del idioma a aprender.

Aunque el método RFT se utiliza mucho en los niveles principiantes, especialmente cuando se enseñan cosas simples como mandatos, verbos de acción y vocabulario, se pueden utilizar en construcciones más complejas del idioma lo cual requeriría la preparación y organización del docente. Otro elemento importante es que la finalidad que tiene este método está centrada prioritariamente en el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua que se está aprendiendo.

No se hace uso de un libro de texto básico. Debido a que primeramente se da importancia a acciones y gestos a ejecutar, se utilizan materiales y medios de comunicación. La evaluación es del progreso del estudiantado mediante la

realización de acciones sin prestar mucha importancia a los errores que se puedan cometer.

De la misma manera, Asher (1977) plantea la conveniencia de combinar el método Respuesta Física Total con otros métodos y técnicas. En el caso del método comunicativo y el natural han recurrido al RFT en busca de apoyo. Krashen (1981), con la propuesta de la hipótesis del input⁹, expresa que existe éxito en la adquisición de la lengua cuando hay un input comprensible y reducción del estrés y ve la realización de acciones como una forma de lograr reducir la tensión y el input comprensible.

I.2.2. Métodos innovadores

Es importante decir que, para la década de los 70's del siglo XX, se empieza a conceptualizar la lengua desde otras perspectivas. Si bien hasta entonces, existían corrientes conductistas o estructuralistas, la enseñanza de la lengua se comienza a ver desde la comunicación y funcionalidad de la misma, partiendo de un modelo constructivista. En este apartado, se abordará entonces, sobre esta perspectiva constructivista pues es desde esta visión que el DCNB plantea la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo que es necesario tomarlo en cuenta.

Por otro lado, se hará un pequeño esbozo sobre algunos métodos y enfoques que se crearon bajo esta premisa, tales como el enfoque natural, el enfoque comunicativo y la enseñanza de la lengua por tareas. Aunque existen otros métodos que entran dentro de esta categoría se decidió brindar más importancia a los mencionados pues, al menos, los dos últimos son los que propone el DCNB.

⁹ La hipótesis del input es una de las cinco hipótesis que integra el Modelo Monitor de Krashen. La misma está explicada en las páginas 41-42 del presente documento.

Sin embargo, otros métodos, llamados como tal por algunos autores (aunque muchos no coinciden con esta terminología), se toman en cuenta en este apartado y se les denomina como innovadores pues vinieron a brindar grandes contribuciones a la enseñanza de la lengua extranjera. Dentro de estos se encuentran los que Gardner (1999) denomina Teoría de las Inteligencias Múltiples y el Método de Aprendizaje Cooperativo que viene a brindar otra aportación a la enseñanza de lenguas.

I.2.2.1. Modelo constructivista

Existen muchos autores que han ampliado este modelo constructivista al tratar de hacer aportaciones a la forma en que se debe enseñar una lengua o qué elementos se deben tener en cuenta. Entre algunos de los autores reconocidos dentro de este modelo están Piaget (1965) con su Epistemología Genética o Psicología Evolutiva, que plantea que las personas construyen su conocimiento cuando interactúan con lo nuevo a aprender, Ausubel (1983) con su Teoría del Aprendizaje Significativo quien plantea que es un proceso en el cual se relaciona la nueva información con las estructuras cognitivas ya existentes que son importantes para asimilar esa nueva información; y otro autor reconocido es Vigostsky (1973) con su Teoría Socio Cultural del Aprendizaje, quien aborda sobre la Zona de Desarrollo Próximo a partir del análisis que hace sobre el lenguaje y su función brindando aportaciones significativas a la enseñanza de lengua.

La perspectiva constructivista defiende que “el aprendizaje es una co-construcción entre los niños y niñas del aula” (Teberoski, 2003:75). En este modelo, los estudiantes son el eje principal para la construcción de sus conocimientos. Por lo que una de sus características es que propicia tanto el aprendizaje individual como colectivo, dando la posibilidad de la interacción entre los compañeros de aula y el profesorado. El desarrollo y el aprendizaje son procesos de construcción de

conocimientos, pero es evidente que esa construcción no se da en el vacío sino que ocurre en un contexto social en interacción con otros participantes.

En este proceso de construcción de conocimientos el estudiante interactúa en un contexto completamente social como bien lo plantea Teberoski (2003), por lo que no difiere de la interacción social que tiene fuera del contexto de la escuela. Se debe tener en cuenta que “el contexto sirve para facilitar el aprendizaje evitando la separación entre vida cotidiana y escuela” (Teberoski, 2003:103).

Según Teberoski (2003), el modelo constructivista se caracteriza por algunos principios. Uno de los principios es que las estrategias de enseñanza se deben orientar en función de la convicción de que el estudiantado no parte de cero al llegar a la escuela. Éstos tienen conocimientos previos a partir de los cuales se deben tender puentes para los nuevos aprendizajes, como bien lo plantea Ausubel (1976). Es decir, se debe tomar en cuenta lo que saben los estudiantes a partir de sus experiencias previas, de los nuevos saberes.

El modelo constructivista, también plantea que las actividades del estudiantado deben ir dirigidas a la búsqueda de soluciones de posibles problemas donde puedan construir su propio aprendizaje. De esta forma, se ayuda al estudiante en esta búsqueda a la vez que se le apoya en la realización de tareas no sólo de forma individual sino en trabajo de equipos. Por consecuencia, se facilitarían intercambios y discusión entre los estudiantes para aprender entre y con los otros estudiantes.

Por otra parte, dentro de este modelo, el docente crea y propicia las situaciones de aprendizaje de sus estudiantes, diseñando de esta manera fuentes ricas de información para poder solucionar tareas, actividades y problemas de forma individual y en colectivo tomando en cuenta el entorno que los rodea dentro y fuera del aula de clases. Se propicia las condiciones para fomentar en los estudiantes la búsqueda de posibles soluciones a problemas no sólo a nivel institucional sino dentro de la comunidad.

A partir de este modelo, además de buscar que el estudiantado construya su propio conocimiento, se busca que este aprendizaje sea significativo. Acorde a Ausubel (1976), el estudiante es un procesador activo y el aprendizaje es sistemático, de forma tal que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Dentro de las aportaciones a este modelo constructivista, este mismo autor plantea que existen situaciones del aprendizaje tanto para adquirir conocimiento como para incorporar este conocimiento en la estructura cognitiva del aprendiz. Aunque hay varios modos de adquirir la información según este autor, se hará sólo mención de algunas características de la incorporación del conocimiento en la estructura cognitiva de forma significativa y no repetitiva. Dentro de sus características y siguiendo a Ausubel (1976) se encuentran las siguientes:

1. La información nueva se relaciona con la información ya existente en la estructura cognitiva.
2. El estudiantado debe tener una actitud favorable para obtener el significado.
3. Los estudiantes poseen conocimientos previos.
4. Las condiciones pueden ser: el material (significado lógico) y el estudiantado (significación psicológica).
5. Puede incentivarse con el uso de estrategias adecuadas.

Por otro lado, es importante destacar que en este modelo, el tipo de evaluación que conlleva el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas permite el respeto de las diferencias individuales y la retroalimentación constructiva de las debilidades que puedan presentar los educandos en cualquier aspecto.

I.2.2.2. Inteligencias Múltiples

Otras de las grandes aportaciones a la educación es la Teoría de las Inteligencias Múltiples creada por Gardner (1999). Esta teoría se refiere a una filosofía basada en el aprendizaje que explica que el ser humano desarrolla múltiples dimensiones para aprender. Si bien tradicionalmente, la inteligencia se medía por la lógica y la lengua, Gardner (1999) viene a aportar una visión diferente de cómo funciona la mente humana.

Gardner (1993) propone un punto de vista diferente sobre talentos naturales del ser humano que lo denomina Modelo de Inteligencias Múltiples. Este modelo es tan sólo uno de la variedad de estilos de aprendizaje que se han propuesto en educación. Gardner (1999) define inteligencia como la habilidad de resolver problemas o crear productos que se consideran valiosos dentro de uno o más contextos culturales. Sin embargo, posteriormente, da otra definición sobre este término, y lo redefine como un potencial biopsicológico para procesar información que puede ser activada en un contexto cultural para dar solución a problemas o crear productos que se consideran de gran valor en una cultura.

Gardner (1999) propone que un ser humano tiene ocho tipos de inteligencias diferentes. Éstos se mencionan a continuación:

- Inteligencia lingüística: es la habilidad de aprender idiomas y la capacidad de usar la lengua para alcanzar objetivos (abogados).
- Inteligencia lógica-matemática: es la capacidad de analizar problemas u operaciones matemáticas. Es la capacidad de pensar de forma lógica (matemáticos, ingenieros, programadores).
- Inteligencia espacial: es la habilidad de crear modelos mentales del mundo, reconocen y manipulan patrones del espacio (pilotos, decoradores, arquitectos).

- Inteligencia musical: es la habilidad de la composición, se tiene un “buen” oído para la música (cantantes, compositores).
- Inteligencia kinésica: es el potencial de usar el cuerpo de forma coordinada para solucionar problemas o productos de moda (actores, atletas).
- Inteligencia interpersonal: es la habilidad de tratar con las personas según sus deseos, intenciones. Logran trabajar con éxito con otras personas (profesores, líderes políticos, vendedores).
- Inteligencia intrapersonal: es la capacidad de entenderse uno mismo.
- Inteligencia natural: es la habilidad de entender y organizar los patrones de la naturaleza.

Aunque se ha puesto en práctica este modelo de Inteligencias Múltiples recientemente, según Richards y Rodgers (2001) éste carece de una teoría de la lengua basado en algunas críticas de educadores como Armstrong (1994).

Sin embargo, lo que parece dejar claro es que tanto Gardner (1999) como otros científicos cognitivos, concuerdan que la inteligencia no es una unidad única. Para comprender un argumento teórico del aprendizaje, Gardner (1999) sugiere aplicar la lógica a un factor único de estas inteligencias. Es decir, si se desarrolla una de las inteligencias múltiples en una persona, la capacidad mental es más eficaz en las operaciones cognitivas. Por lo tanto, si se desarrolla no sólo una sino varias de las inteligencias, se puede asumir que si se prepara un contexto relacionado con algunas de esas inteligencias, entonces ésta o éstas, se desarrollarían mucho más rápido y de forma eficaz. Este autor ejemplifica ese argumento de la siguiente manera: si a una persona con inteligencia musical se le facilita y prepara un contexto relacionado con la música para que aprenda, entonces, su aprendizaje aceleraría. Lo mismo sucedería con las demás inteligencias.

Gardner (1999) propone su teoría de las Inteligencias Múltiples para hacer un llamado al hecho de que: no todos somos iguales, no tenemos la misma estructura

mental, es decir, no pensamos de la misma forma y que la educación sería más eficiente si se toman en cuenta estas diferencias. Al reconocer estas inteligencias es una forma de decir que no todos aprendemos de la misma forma por lo que las prácticas pedagógicas de los docentes deben ir dirigidas a responder a estas diferencias. Por otro lado, desde la posición de un estudiante, se plantea que “mientras más conciencia tenga un estudiante sobre sus inteligencias y la forma en que funcionan, más sabrán hacer uso de ellas para acceder a la información necesaria y aprender de una clase” (Christison, 1997:9).

I.2.2.3. Aprendizaje Cooperativo

Por otro lado, tenemos el Aprendizaje Cooperativo que es un enfoque de enseñanza que da prioridad a diferentes actividades de cooperación entre un dúo o grupos pequeños. Se realiza en un grupo organizado para que el aprendizaje sea dependiente a la vez que se crea un intercambio de información de un grupo socialmente estructurado. De esta manera, se cuenta con el aprendizaje de cada estudiante y se espera que se logre la motivación de todos los involucrados y así se sentirían motivados para ayudar a otras personas (Richards y Rodgers, 2001).

Desde la teoría de la lengua, el aprendizaje colaborativo -como también se le conoce- se basa en algunas premisas sobre la naturaleza de la interacción de la lengua y aprendizaje de la lengua. Dentro de estas premisas, según los últimos autores mencionados, se plantea que los estudiantes que crecen en un ambiente normal aprenden a hablar; que la comunicación es considerada el objetivo principal de la lengua; que la mayoría de los discursos del habla son organizados en conversaciones; que estas conversaciones operan de acuerdo a una serie de reglas cooperativas; que estas reglas se aprenden mediante la interacción en conversaciones diarias al hacer uso de la lengua materna; y que, estas reglas, a la vez, se aprenden en actividades de interacción al aprender otra lengua.

Con el enfoque de aprendizaje cooperativo, los estudiantes aprenden, paso a paso, técnicas de interacción funcionales, al mismo tiempo que construyen el espíritu y confianza del grupo. De esta forma, se ven las actividades dirigidas a la cooperación y no a actividades de competencias.

La teoría del aprendizaje de este enfoque, se basa en los trabajos realizados por Piaget (1965) y Vygotsky (1962) los cuales dan gran énfasis a la interacción social del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo y los métodos y enfoques que se enmarcan en esta denominación de métodos innovadores, parten del modelo constructivista. Según el DCNB (2003:31) “se considera que la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky) y estableciendo un vínculo con sus experiencias previas (Ausubel). Por lo tanto, la totalidad del proceso didáctico depende del desarrollo adecuado de las capacidades comunicativas de los niños y de las niñas”.

Se espera que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico mediante actividades de cooperación que los lleve a un análisis mayor basado en preguntas según la taxonomía de Bloom, que jerarquiza objetivos de aprendizaje de menor a un mayor nivel de análisis para la formación de criterios conceptuales. Se espera que el estudiante logre el desarrollo de competencias comunicativas mediante actividades en situaciones de cooperación que estén bien estructuradas de forma no sólo social sino pedagógica.

Por otra parte, Olsen y Kagan (1992) proponen varios elementos basados en el aprendizaje en grupo para el Aprendizaje Cooperativo. Algunos de estos elementos son la interdependencia positiva pues todos dependen de todos, la formación de grupos y la habilidad social. El uso del aprendizaje cooperativo se centra en la interacción entre los estudiantes, divididos en grupos heterogéneos, para la realización de tareas compartidas y actividades de aprendizaje en el aula. Favorece situaciones en las que el estudiantado aprende a discutir, compartir tareas y

contrastar puntos de vista. Tiene el objetivo de formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor puesto que las personas no aprenden solas, sino que están integradas en un contexto social que da sentido a lo que aprenden.

El aprendizaje cooperativo puede ser aplicado a cualquier tipo de tarea que se realice tanto dentro como fuera del aula de clases favoreciendo, de esta manera, la integración de todo el estudiantado. En el trabajo en equipo, cada integrante aporta al grupo sus habilidades y conocimientos; quien es más analítico, es más activo en la planificación del trabajo del grupo; quien es más sintético, facilita la coordinación; quien es más manipulativo, participa en las producciones de materiales. No sólo se mejora el aprendizaje en el grupo a través de la ayuda y la cooperación sino que se crea la conciencia de que a veces se necesita de la ayuda de otras personas y la conciencia de comunicarlo y verbalizarlo para lograr el objetivo en común del grupo. Existe una retroalimentación recíproca que se realiza entre los estudiantes y a la vez el docente ayuda a esta interacción. Pues el rol del docente pasa a un segundo plano de mediador de estos aprendizajes al circular entre los diferentes equipos de trabajo para colaborarles.

Las metas que se establecen no sólo son benéficas para sí mismo y para los demás miembros del equipo sino que se trabaja de forma tal que facilita y ayuda a que todos los miembros del grupo entiendan y terminen la actividad con éxito antes de darla como finalizada. Con este tipo de actividades de este enfoque, se busca maximizar el aprendizaje individual y al mismo tiempo el aprendizaje de los otros y los fracasos son tomados como fallas del grupo, y no como limitaciones personales en las capacidades de un estudiante. Por otro lado, se toma en cuenta aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relatividad de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y el rendimiento escolar.

Vale mencionar que los materiales a utilizar desempeñan un papel importante a la vez que debe facilitar el trabajo colaborativo. Por esta razón, la evaluación no sólo va dirigida a nivel individual sino grupal teniendo en cuenta la realización y éxito del trabajo desempeñado.

I.2.2.4. El Enfoque Natural

La idea original del Enfoque Natural surge de Tracy Terrell (1977) considerándolo como comunicativo, pues aspira al desarrollo de la competencia comunicativa, acorde a Cortés (2000). En la realización de este enfoque, para el año 1983, Terrell aún sus esfuerzos a los de Stephen Krashen pues se basa en el estado psicológico de los estudiantes y en el proceso natural por el que estos pasan al aprender una lengua. De esta manera, Krashen y Terrell (1983) se refieren a Enfoque Natural como los principios naturales al adquirir exitosamente una lengua. Se centra en lo denominado input más que en la mera práctica de algo y también está basado en las bases teóricas del modelo constructivista, como se mencionó anteriormente.

La teoría de la lengua que subyace a este enfoque es que la comunicación se considera como la primera función de la lengua, y Krashen y Terrell (1983) concuerdan en que este enfoque es similar a otros enfoques comunicativos que se han desarrollado en la actualidad. Aunque críticas han afirmado que no existe una teoría de la lengua como tal, Krashen (1983) expresa que lo que se pretende es describir la naturaleza de la lengua en cuanto a significado. Debido a que este enfoque ve la lengua como un medio para la comunicación, sus creadores, plantean que la adquisición de la misma se logra sólo cuando las personas pueden comprender mensajes en la lengua a aprender.

Por otro lado, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje, éste se basa en la Teoría de la Adquisición de la segunda lengua. La teoría está basada en la forma que Krashen (1983) concibe la Adquisición de la lengua. Esto se centra en 5 hipótesis:

1. Dicotomía Adquisición/Aprendizaje. Esta hipótesis se refiere a que existen dos formas de desarrollar la competencia en una lengua extranjera. La Adquisición se refiere a la forma natural en la que una persona aprende la lengua materna; es un proceso inconsciente en la que una persona desarrolla la lengua de forma natural para la comunicación funcional, con todos los elementos gramaticales implícitos. Por otro lado, Aprendizaje se refiere al proceso en el cual se aprenden las reglas de la lengua de forma consciente.
2. La hipótesis del supervisor. Plantea que el aprendizaje inicia cuando uno se comunica en la lengua extranjera. Se acude a lo aprendido para la supervisión del educto (output) del aprendiz surgido de la competencia consciente adquirida. Sin embargo, el éxito del supervisor depende del tiempo del aprendiz para seleccionar y aplicar lo aprendido. También depende del hecho si el estudiante está centrado en la forma del educto y del conocimiento de las reglas aprendidas para poder llevar a cabo este proceso.
3. La hipótesis del orden natural: plantea que la adquisición de las estructuras gramaticales proceden en un orden predecible. En el aprendizaje de la lengua materna, ciertas estructuras gramaticales se adquieren antes que otras siguiendo un orden natural, y en el aprendizaje de otra lengua, existe un orden natural similar a éste. Los errores que se cometen son vistos como símbolos de un proceso de desarrollo natural y durante la adquisición de la lengua (pero no durante el aprendizaje) ocurre lo mismo sin hacer distinción a la lengua materna que pertenezca el aprendiz.
4. Hipótesis del aducto (input). Esta hipótesis es la que se considera la más substancial del modelo pues constituye el motor de la adquisición. Explica la relación entre lo que se expone de la lengua a un estudiante (input) y la adquisición de la lengua. Para lograr la adquisición, debe existir un input

comprensible y esto se logra, cuando se facilita una situación y un contexto concreto así como información clara y conocimiento del mundo. Krashen (1982) plantea que la adquisición de la lengua se logra cuando hay comprensión del mensaje. Por la existencia de una cantidad suficiente de input comprensible, I+1 ocurrirá de forma inmediata.

La habilidad de hablar de forma fluida emerge de forma independiente con el tiempo luego de que el aprendiz haya desarrollado una competencia lingüística al comprender el input. Un aprendiz puede pasar de un nivel I (es donde I es el nivel de competencia del aprendiz) a un nivel I + 1 (es donde I+1 es el próximo nivel que pasa a otros niveles de forma natural) al entender esos elementos de la lengua.

5. La hipótesis de barrera afectiva. Esta hipótesis plantea la existencia de un filtro afectivo que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si existe un alto nivel de filtro afectivo, entonces el aprendizaje no se alcanza pues se crea una barrera mental y no se adquiere el input comprensible. Por otro lado, si el estudiante tiene un nivel bajo del filtro afectivo, entonces, se siente más cómodo para participar en clase, más relajado y adquiere el input comprensible con mayor facilidad.

Por otra parte, el docente es quien suministra el input comprensible al estudiantado a la vez que organiza y dirige todo el proceso instructivo. La selección del material a utilizar va dirigida a las necesidades de los intereses de los estudiantes. Se supone que la comprensión del aducto (input) conlleve a la adquisición natural de la gramática por lo que esto se realiza mediante el trabajo de grupo. El material a utilizar son carteles, mapas, horarios, anuncios publicitarios (Richards y Rodgers, 2001).

En este enfoque, se expone al estudiantado a situaciones comunicativas donde deban proveer información acerca de sus objetivos específicos de forma tal que se

centren en los temas más importantes para ellos. El papel que desempeñan es activo, toman decisiones sobre su propio aprendizaje para procesar aducto comprensible. Vale mencionar que este enfoque se basa en muchas actividades y técnicas de otros enfoques.

I.2.2.5. La enseñanza comunicativa de la lengua [Communicative Language Teaching (CLT)]

A la enseñanza comunicativa de la lengua, también se le conoce como enfoque nocional-funcional, enfoque funcional o enfoque comunicativo. Los orígenes del enfoque comunicativo están asociados a los cambios ocurridos en la enseñanza de lenguas a finales de los 60's del siglo XX.

Este enfoque, parte de la teoría de la lengua como vía de comunicación y no como la lengua como estructuras, es decir, el objetivo de la lengua es desarrollar la competencia comunicativa, término que usa Hymes (1967). Para este autor, la persona que adquiere la competencia comunicativa adquiere a la vez el conocimiento, como la habilidad de usar la lengua. Hymes (1967) expresa que la competencia comunicativa es la capacidad de comunicarse, usando el lenguaje apropiadamente, en diversas situaciones sociales de la vida diaria.

El lenguaje es el elemento mediador de las actividades sociales del ser humano, concretizado en la expresión verbal. Por lo que la enseñanza de lenguas extranjeras debe tomar en consideración la sistematización de acciones y operaciones de complejidad ascendente basada en situaciones comunicativas contextualizadas, la ejercitación de contenidos significativos relacionados con la realidad objetiva en que los estudiantes interactúan como entes sociales y la observación reiterada de los componentes emocionales que entran en juego en este proceso como actividad específicamente humana.

Por otro lado, otros autores como Chomsky (1957), definen competencia comunicativa como “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (Chomsky, 1957, citado en Cassany, 1997:85).

Dentro de la teoría lingüística que sustenta este enfoque, acorde a Sánchez (1997), la lengua es un sistema utilizado por los seres humanos para comunicarse entre sí por lo que la competencia comunicativa es el resultado de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Según Canale y Swain (1980), la competencia gramatical, a la cual Chomsky denomina competencia lingüística y Hymes como lo “formalmente posible”, es la capacidad del dominio léxico y gramatical. La competencia sociolingüística es el entendimiento del contexto social en el que se da la comunicación, la competencia discursiva es la comprensión de elementos individuales de un mensaje en término de sus interconexiones y el entendimiento del significado dentro de un texto completo y la competencia estratégica es la réplica que hace el aprendiz de estrategias para iniciar, finalizar, mantener, corregir y redirigir la comunicación.

Dentro de la teoría psicológica, se sustenta que el aprendizaje comunicativo no se reduce a la mera repetición de patrones o estructuras. El pensamiento tiene un cometido importante en el proceso. De ahí que la base psicológica de esta metodología se denomine psicología cognitiva. El aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo por lo que cobra importancia el autoaprendizaje. La teoría psicológica se centra en la psicología cognitiva puesto que el aprendizaje comunicativo no está sujeto a la repetición de estructuras, el pensamiento es lo que adquiere importancia en su proceso, pues es activo y se desarrolla dentro de cada persona.

Por otra parte, acorde a Richards y Rodgers (2001), las bases teóricas del aprendizaje son algo eclécticas. La teoría pedagógica plantea que el aprendizaje es un proceso donde sólo se logra cuando se integra lo nuevo con el conjunto del

conocimiento ya existente. Algunas de las características es que la lengua es un sistema que expresa algo donde su primera función es permitir la interacción y la comunicación, de manera tal que las unidades de la lengua adquieren un valor importante al cumplir una función comunicativa.

Desde la perspectiva pedagógica, según Sánchez (1997), el aprendizaje resulta de un proceso en el que la mente desempeña un papel clave; es, pues, lo opuesto a lo predicado por la teoría conductista que se basa en la repetición mecánica.

A pesar de que se ha escrito mucho sobre dimensiones comunicativas de la lengua, se ha escrito poco con relación a la teoría del aprendizaje. Sin embargo, existen algunos elementos que se derivan de esta teoría. Uno de los principios es la comunicación (pues las actividades que requieren de comunicación real promueven aprendizaje), otro es el principio de tarea (las actividades que conllevan tareas significativas promueven aprendizaje) y otro principio es el elemento significativo (la lengua que es significativa para el estudiante apoya el proceso del aprendizaje), según Richards y Rodgers (2001).

Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras basado en este enfoque, busca la creación de los automatismos necesarios de los hábitos lingüísticos. Se conoce que la comunicación es un proceso que se lleva a cabo para alcanzar un fin, en una situación determinada y con diferentes actores involucrados. En este enfoque, “aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban” (Cassany, 1997:84).

Este método se basa en el desarrollo de las cuatro competencias sin hacer más énfasis en una que en las otras, es decir, la comunicación puede darse tanto en la escritura como en la oralidad y no se centra meramente en la lengua oral. Según Cassany (1997:98) “conviene integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado. No podemos olvidar que la capacidad de

comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas”.

De esta forma, se permite el desarrollo del pensamiento cognitivo y el aprendizaje se da mediante un proceso no pasivo provocando el aprendizaje autónomo activo y responsable de cada estudiante. Bajo este método, el estudiante no es un ente receptivo y pasivo que sólo recibe información, sino es un ser pensante creador de su propio conocimiento. El estudiantado posee curiosidad nata, lo que provoca su acercamiento a nuevos conocimientos a través de su interacción con el mundo que los rodea. Actúa por iniciativa propia bajo la motivación y la guía del docente en la elaboración de su propio aprendizaje.

Para desarrollar la competencia comunicativa, en general, lo ideal es que “los aprendientes participen en tareas tan reales como las de fuera del aula, esto es, tareas en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma” (Cortés, 2000:264-5).

Según Cassany, se debe dominar las cuatro habilidades lingüísticas para que los estudiantes puedan comunicarse de forma eficaz en todas las situaciones potenciales. “No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas” (Cassany, 1997:88). El objetivo fundamental del enfoque comunicativo es lograr que el estudiantado se pueda comunicar de una mejor manera mediante la lengua.

El papel del docente pasa a ser un facilitador, mediador, guía, del aprendizaje de los estudiantes; consejero y organizador de la clase, mediante situaciones reales de comunicación tomando en cuenta las diferencias individuales y los conocimientos previos de sus estudiantes. Los docentes son los encargados de crear las condiciones adecuadas e idóneas para que el estudiantado logre lo cometido y su autoaprendizaje. El docente es un guía y mediador que debe crear las condiciones para que los estudiantes aprendan y creen su propio saber sobre la base de lo que ya saben.

Por otra parte, el estudiantado pasa de ser de un ente pasivo a uno activo pues se admite la participación activa y se aprende la lengua dentro de un contexto comunicativo pertinente a las situaciones concretas de la vida real. La forma en que el estudiantado interactúa con el mundo que lo rodea posibilita la ampliación de su conocimiento mediante la actividad y la comunicación.

Este método propicia el empleo de variados recursos y materiales representativos de la realidad comunicativa. Es una realidad que, en muchos casos, la tarea de programar se reduce a seleccionar el libro de texto que más se adapta a las necesidades del profesor (Cassany, 1997:73).

En algunos casos, varios docentes solamente se apoyan de los libros de textos convencionales porque piensan que son el único material de apoyo con el que cuentan para materializar la enseñanza de una lengua ya sea materna o extranjera, y no tienen en cuenta que los materiales didácticos son “todos aquellos materiales, editoriales o no, autofabricados o no, reales o no, que nos puedan ser útiles para crear situaciones de aprendizaje” (Cassany, 1997:73).

El desarrollo de metodologías basadas en el desarrollo de las competencias lingüísticas, debe hacer uso de textos auténticos orales y escritos además de los textos convencionales. De esta manera, se permite la adquisición de la lengua extranjera de forma progresiva y “los aprendizajes gramaticales no aparecerían en el orden convencional, sino siempre supeditados a los textos” (Cassany, 1997:70). Desde esta visión, es que el enfoque comunicativo aborda el uso de los materiales. Existen diversos tipos de textos: los textos reales, la prensa, audiovisuales, material de biblioteca, material elaborado por las y los maestros, cuadernos editados que trabajan los aspectos de la lengua y los libros de textos¹⁰.

Acorde a Cortés (2000), este enfoque se apoya también en el uso de juegos, logrando una clase más motivadora, y del desarrollo de proyectos ya que se acercan

¹⁰ Para una mayor ampliación, ver Cassany, 1997:73.

a la comunicación real de los educandos. De esta manera, se instruye al docente a elaborar respuestas a un qué (concepto), un cómo (procedimiento) y un para qué (actitud) para alcanzar el propósito determinado en su aula de clases.

Vale recalcar, que la evaluación no se limita al producto sino que toma en cuenta el proceso. Por lo que en este enfoque se hace uso de varios instrumentos de evaluación que evalúan este proceso de aprendizaje del estudiantado.

I.2.2.6. Enfoque por tareas

“La enseñanza de la lengua mediante tareas (Task-Based Language Teaching), también conocida como enfoque por tareas (Task-Based Approach), es un modelo didáctico engendrado en el seno de la enseñanza comunicativa de la lengua, en un afán de superación” (Cortés, 2000:268). Según este autor, no existe un solo enfoque por tareas; existen, por ejemplo, el socioteatro (sociodrama) de Scarcella y el modelo de Vía (Rivers, 1983, en Cortés, 2000). Sin embargo, aquí sólo se abordarán los enfoques por tarea en general. La enseñanza de la lengua mediante tareas se refiere a un enfoque basado en la realización de tareas como el eje principal de la planificación e instrucción de la enseñanza de la lengua.

Este enfoque presenta un desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa de la lengua, ya que toma en cuenta muchos de los principios del enfoque comunicativo. Por ejemplo, se centra en actividades de comunicación real, en actividades donde se utiliza la lengua mediante tareas significativas para promover el aprendizaje y si la lengua es significativa para el estudiante entonces esto apoya el proceso de aprendizaje. El objetivo, al igual que en el Enfoque Comunicativo, sigue siendo el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para Richards, Platt y Weber (1986:289), tarea es una actividad que se lleva a cabo como el resultado del procesamiento y entendimiento de la lengua. La tarea puede o

no incluir la producción de la lengua pues al realizar un comando, se le considera como entendimiento de la misma. Para Nunan (1999) tarea pedagógica se refiere a la tarea de la clase que involucra la comprensión, producción e interacción en la lengua meta.

El enfoque por tareas, está basado primeramente, en una teoría del aprendizaje más que en una teoría de la lengua. Sin embargo, existen varios elementos relacionados con la naturaleza de la lengua. Éstos son, según Richards y Rodgers (2001), los siguientes:

- La lengua es primeramente un medio para dar sentido a la misma: se da gran importancia a la comprensión y significado de la lengua.
- Múltiples modelos de la lengua informan la instrucción basada en tareas.
- Las unidades léxicas son fundamentales en el uso y aprendizaje de la lengua.
- La conversación es el punto central de la lengua y de su adquisición.

Vale destacar, que este enfoque comparte las suposiciones generales sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua que subyacen en el Enfoque Comunicativo. Sin embargo, existen otros principios de la teoría del aprendizaje. Dentro de éstos, se encuentran los siguientes:

- Las tareas proveen tanto el procesamiento del input y el output. No sólo se busca el aprendizaje del sistema de la lengua con que se comunican los nativos sino también comprender con quién, por qué, cómo, cuándo y para qué se emplea.
- La actividad por tarea y su logro es un aspecto motivador logrando la participación del estudiantado.
- La dificultad del aprendizaje puede ser negociada para propósitos pedagógicos específicos.

Es importante mencionar que en este enfoque, se deben proveer tareas donde se haga uso de la lengua en contextos de forma natural, para aprender elementos que la componen. Es decir, se aprende la lengua y sus componentes gramaticales de forma natural en contextos auténticos. De ahí, es que el uso de materiales está sujeto a esta premisa. Un elemento importante es que cada tarea debe seguir un hilo conductor, es decir, las tareas deben estar interconectadas para darle sentido a un todo y no a sus partes por separado; se parte de una tarea que está relacionada con la tarea que le precede.

El docente al igual que en el Enfoque Comunicativo desempeña un rol de mediador y el estudiantado adquiere un rol activo, participativo, capaz de tomar decisiones para desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas. De esta forma, se espera que el estudiantado fomente su autonomía en el aprendizaje. Por último, la evaluación se realiza durante el proceso de forma constante.

I. 3. Comparación entre los métodos tradicionales y métodos innovadores.

La siguiente comparación se hará en base a las diferentes características encontradas en los métodos descritos anteriormente. De esta forma, se pretende, de forma general, visualizar sus diferencias a partir de la teoría de la lengua y teoría del aprendizaje que sustentan su existencia, de los objetivos, rol del alumnado y el profesorado así como el uso de materiales y el tipo de evaluación que se realiza en cada uno.

**TABLA No. 1 CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DE LOS MÉTODOS
TRADICIONALES Y LOS MÉTODOS INNOVADORES**

Aspectos a comparar	Métodos tradicionales	Métodos innovadores
Teoría de la lengua	La lengua es vista como estructuras gramaticales que no cumplen una función comunicativa	La lengua es un medio para lograr la comunicación.
Teoría del aprendizaje	El estudiantado aprende por sí mismo: aprendizaje deductivo, consciente. Se centra en la transmisión de conocimiento.	El aprendizaje tiene lugar en situaciones reales de comunicación. El estudiante aprende sobre sus elementos de forma natural como un medio para la comunicación. Existe una transformación del conocimiento.
Objetivos	Memorizar reglas gramaticales para lograr el aprendizaje de la lengua.	Desarrollar las cuatro competencias como un medio para lograr la comunicación.
Papel del alumno	Pasivo, se limita a recibir lo que le aporta el docente. Puede haber interacción entre los estudiantes pero de forma limitada a formatos.	Activo, participativo, capaz de construir su propio aprendizaje. No sólo se hace trabajo individual sino en equipos de trabajo.
Papel del profesor	Docente protagonista. El conocimiento va hacia una sola dirección.	Es el protagonista y en él recae la responsabilidad de dirigir la clase.

Uso de material	Se centra en un libro de texto de forma inflexible o en situaciones específicas donde la selección es hecha por el docente.	No sólo se centra en el uso de un libro de texto, sino hace uso de textos auténticos ya sean orales o escritos.
Evaluación	Se centra en el producto a obtener. Evalúa el resultado.	Se centra en el proceso orientado, autoevaluación para intervenir en el aprendizaje de los alumnos y tomar decisiones en cuanto al uso de estrategias, materiales, etc.

Fuente: Adaptación de Nunan, D. Second Language Teaching and Learning. United States: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

Hasta el momento, se ha podido observar la gran variedad de métodos que existen para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Cada método se caracteriza por aspectos y teorías específicas que lo sustentan y cada método ha ido en busca de responder a necesidades específicas del estudiantado que ha identificado según las exigencias de cada momento. Para el caso, el enfoque comunicativo se centra en el desarrollo de competencias para que los estudiantes logren comprender lo que escuchan, logren comunicarse de forma oral y escrita y sean capaces de comprender lo que leen. Sin embargo, este enfoque se basa y se apoya del método de Respuesta Física Total¹¹ no siendo los creadores del mismo; o se apoya en la teoría de las Inteligencias Múltiples que propone Gardner¹² para responder de una mejor manera a las necesidades del estudiantado, o incluye en sus

¹¹ Ver Método de Respuesta Física Total (RFT), página 29 de este documento.

¹² Ver Gardner, Inteligencias Múltiples, página 35 de este documento.

actividades el Aprendizaje Cooperativo¹³ para que los estudiantes sean seres activos, capaces de construir su propio aprendizaje.

De esta manera, al tratar de responder a las necesidades de aquellos que aprenden una lengua extranjera, cada método ha incorporado diferentes aspectos que han considerado una fortaleza de otros métodos o teorías. De ahí es que la enseñanza del inglés como lengua extranjera se basa en un enfoque holístico.

I.4. Materiales didácticos y tipos de evaluación utilizados en la enseñanza del idioma inglés.

I.4.1. Materiales didácticos

El ser humano vive en un mundo en el que interactúa socialmente día a día y en donde se enfrenta a diferentes tipos de textos orales y escritos ya sea en la comunidad u hogar. Por lo que antes de incorporarse a la escuela, ya se ha interactuado con diversos espacios letrados como carteles, anuncios, los medios de comunicación (visuales, auditivos). Es decir, no se llega a la escuela sin conocimiento absoluto porque aún sin poder leer todos esos textos de forma convencional se empiezan a hacer interpretaciones y análisis a partir de las imágenes vistas y se reconoce que lo escrito cumple una finalidad, ya sea para darnos una información u ofrecernos un producto; por lo tanto, las instituciones educativas deberían apoyarse más de esto.

Desde la enseñanza del inglés, el uso de materiales se ha abordado de muchas maneras dependiendo, especialmente, del tipo de metodología que se utilice. Si bien en métodos tradicionales se hacía uso de materiales como el libro de texto y las clases giraban en torno a temas y no contenidos, en la actualidad, el aprovechamiento de otros recursos es mucho mayor. Se debe decir que la selección

¹³ Ver Aprendizaje Cooperativo, página 37 de este documento.

del material que se haga, puede reflejar la forma en que es concebida la enseñanza de una lengua.

En la actualidad, se aboga por materiales auténticos que realmente sean significativos para los estudiantes de forma tal que se logre el desarrollo de las competencias comunicativas. Según Cortés (2000), los materiales didácticos deben contemplar las tres facetas de la comunicación: interpretación, expresión y negociación. De igual manera, se debe considerar el valor semántico, social, psicológico, pragmático y comunicativo para que realmente vaya dirigido a los intereses y necesidades de los estudiantes. El tipo de selección que se haga de materiales didácticos puede o no lograr la motivación del estudiantado.

Acorde a Cortés (2000:158), “la utilización de materiales auténticos capacita de manera natural –dada la afinidad entre éstos y los de la vida cotidiana- a los aprendientes para la comprensión y producción de textos orales y escritos fuera de clase”.

Han sido varios los autores que abordan sobre el tema, por lo que se hizo una recopilación de los materiales didácticos que propone Cortés (2000) y los tipos de textos que brinda Cassany (1997).

Materiales didácticos según Cortés (2000):

- El libro de texto: Es uno de los recursos más importantes pero no el único. Plantea un proceso instructivo que sirve como sugerencia y guía al maestro.
- El diccionario: Es uno de los materiales o instrumentos clásicos; debidamente utilizado, constituye un recurso valioso para el aprendiente.
- La literatura: El uso literario de la lengua es un registro en el que el sistema lingüístico ejerce toda su potencialidad. El diccionario de la Real Academia Española (RAE) define la literatura como ‘el Arte que emplea como instrumento la palabra’.

- Carteles didácticos: para trabajar contenidos lingüísticos a partir de dibujos de una persona, por ejemplo.
- Publicaciones: revistas, periódicos.
- Otros materiales impresos: carteles publicitarios, facturas, cartas comerciales.
- Los juegos: Un juego es una actividad que permite aprender divirtiéndose. El juego brinda una oportunidad para comprobar que la lengua a aprender es un medio más que un fin.
- Las canciones: Salvo algunas compuestas e interpretadas expresamente para aprendientes de idiomas, las canciones son material auténtico. Como en cualquier otro documento auténtico, en ellas se aúnan el componente lingüístico y el sociocultural.
- Ayudas audio: grabadoras, radio.
- El Video/Programas de televisión: son importantes pues muestran la realidad de algo cuya lengua y cultura son el objetivo de enseñanza. Apoyan a comprender aspectos socioculturales para entender mejor la lengua a aprender.
- La computadora: vale decir que el uso de las computadoras hoy en día es una de las exigencias no sólo laborales sino personales y sociales. Ésta contribuye a un bagaje de información amplio con relación a la lengua a aprender así como a otras culturas. En la clase de lengua puede usarse de modo individual o en equipo, ayudándose mutuamente en las dificultades técnicas y lingüísticas. Favorece al aprendizaje autónomo permitiendo al estudiante ir a su ritmo y tomar el tiempo necesario para consultar apuntes y diccionarios.

Por otra parte, Adam (1985) propone una clasificación de textos dirigida al desarrollo de las competencias comunicativas. Se aborda el uso de los textos que se utilizan de forma diaria en el contexto social, de forma tal que el estudiantado se sienta identificado y le encuentre sentido a los materiales que se utilizan en el aula. A

continuación, se mencionan algunos de estos textos y otros tipos de textos según Cassany (1997), que se pueden utilizar en un aula de clase:

- Textos conversacionales: diálogos, conversaciones, discusiones, usos orales cotidianos.
- Textos informativos: noticias, periódicos.
- Textos descriptivos: de personas: físicas y psíquicas, de paisajes.
- Textos narrativos: cuentos, fábulas, leyendas, mitos, relatos, anécdotas, hechos, historias, biografías.
- Textos poéticos: poesías, rimas.
- Textos instructivos: recetas de cocina y de uso de aparatos.
- Textos argumentativos: artículos de opinión, conferencias, exposiciones.

I.4.2. Tipos de evaluación

Una cita es pertinente para dar inicio a esta sección, “la evaluación consiste en observar el proceso instructivo, contrastarlo con los objetivos, determinar en qué medida se van ampliando y actuar en consecuencia. Todos y cada uno de los componentes que intervienen en el proceso instructivo son evaluables, no sólo la labor del alumno” Cortés (2000:195).

Si bien se ha planteado que el uso de un método es importante, la evaluación merece la misma importancia pues debe ser coherente con el tipo de metodología que se utilice.

Los métodos tradicionales han abogado por el uso de la evaluación como medición de un producto y ha hecho uso de un examen escrito basado en el conocimiento de reglas gramaticales. Como bien se mencionó anteriormente, la lengua se ve como un fin y no como un medio en sí misma, por lo que la evaluación también está centrada en esta perspectiva de la lengua.

Por esta razón, ha sido necesario renovar la funcionalidad de la evaluación en el aula de clases. Según Cassany (1997), se debe evaluar los conocimientos iniciales del estudiante, el proceso de aprendizaje, los resultados finales, el procedimiento utilizado por el docente, el material empleado, la misma programación y todos aquellos elementos que intervienen en el proceso educativo.

Acorde a Díaz B., F. y Hernández (1999), existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores toman en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Para ellos, la evaluación inicial o diagnóstica es la que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo. La evaluación formativa es la que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la sumativa se realiza al finalizar el proceso o ciclo educativo.

Por consecuencia, el tipo de instrumento a utilizar en la evaluación adquiere de igual manera relevancia. En el capítulo II, se hará mención de los tipos de evaluación que propone el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) basado en el método comunicativo y el de enfoque por tareas. De la misma manera, se abordará sobre algunos de los instrumentos que se pueden utilizar en la enseñanza del inglés a partir de lo que propone el DCNB.

Es importante mencionar que aunque no existe un método de enseñanza único, es decir, uno superior a otros, se debe tomar en cuenta que un método es un instrumento y su eficacia depende mucho del uso que se le dé. Se debe tener en cuenta que cada método brinda aportaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera. Para el empleo de un método adecuado, la selección se debe basar en aquel que logre un aprendizaje significativo de los propósitos deseados tomando en cuenta las diferencias y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo II:

La enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica. Perspectivas teóricas.

Debido a la gran influencia de metodologías tradicionales a lo largo de nuestros sistemas educativos, incapaz de responder a las demandas actuales, la sociedad comienza a alzar su voz al cuestionar la calidad de la educación y la función de la escuela exigiendo un cambio radical que aporte al desarrollo y responda a las nuevas demandas.

En los últimos años, la educación ha sido un tema importante dentro del orden del día. Por esta razón, según el Diseño Curricular Nacional Básico (2003), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) aboga por la urgencia de maximizar los esfuerzos orientados a este ámbito y la necesidad de impulsar nuevas políticas y estrategias educativas.

Esta Declaración no sólo marca un compromiso de posibilitar el acceso a la educación sino de lograr una mejor calidad en la educación. De esta manera, el Programa Educación para Todos es llevado a cabo a nivel internacional en 1990. En el documento creado en esta conferencia, se aborda sobre las necesidades básicas de aprendizaje sobre las que deberían basarse las políticas educativas nacionales dejando bien claro que dichas necesidades varían según cada país y cambian con el paso del tiempo (Jomtien, 1990).

Una década más tarde, en El Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, también sobre la Educación para Todos (abril de 2000), se considera la urgencia de dar respuesta a las desigualdades que existen actualmente en el acceso a la educación. Siendo ésta una realidad de Honduras, se produce un cambio de criterios en derredor de la educación en aras de dar respuesta a los nuevos desafíos

potenciales que enfrenta la sociedad y a las altas tasas de analfabetismo existentes en nuestro sistema educativo.

En Honduras, para lograr una transformación del Sistema Educativo, se plantea una serie de retos a llevar a cabo para asegurar una Educación de Calidad en todos los niveles. Prueba de ello, acorde al DCNB (2003), es la creación de la Educación Básica con el objetivo de universalizar la cobertura de la Educación Básica y ofrecer una formación básica de calidad y común, de forma obligatoria, hasta los catorce años de edad como mínimo. “La Educación Básica obligatoria se concibe como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se considera como una unidad operativa con relación a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. Con la duración de tres años, se espera que cada ciclo logre la integración del aprendizaje consolidando el contenido aprendido en los años anteriores al mismo” (DCNB, 2003: 12). De esta forma, por medio de la Educación Básica con carácter obligatorio, se incrementa la matrícula de los estudiantes y así se respondería a las necesidades básicas de todo el estudiantado para ayudar a reducir la pobreza en Honduras.

Además, debido a las demandas sociales por un cambio radical en el área de la educación, el Foro Nacional de Convergencia (FONAC), acuerda que este ámbito sería una de sus más altas prioridades para poder responder a las exigencias actuales. De esta manera, la sociedad civil, por medio del FONAC, entrega a nuestro país el documento “Propuesta de la Sociedad Civil sobre la Transformación de la Educación Hondureña”, en el año 1998.

De esta forma, se hace una redefinición de entender la educación y su función en el desarrollo de nuestro país, mediante la transformación del currículo nacional. “Bajo estas circunstancias, surgen entonces, el Currículo Nacional Básico (Documento Marco) y el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica en Honduras, sustentado en la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional presentada en 1998, por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC)” (DCNB, 2003:14).

Siendo el DCNB una propuesta de transformación del sistema educativo, se espera dar respuesta a las demandas actuales de nuestro país. Por lo que vale destacar, que la creación de este documento viene a darle otro lugar e importancia a una de las demandas de la población como es la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. En Honduras, la enseñanza de este idioma está fuertemente vinculada a las relaciones socio-económicas con los Estados Unidos. Si bien es cierto que años atrás su enseñanza se caracteriza totalmente por una metodología tradicional (como se daba también a nivel internacional) hoy se practica desde otra perspectiva y eso se evidencia a través de la creación de diversos métodos. Desde la creación del DCNB, su práctica se desarrolla desde una metodología capaz de fomentar las competencias comunicativas en esta lengua extranjera creando un estudiantado más competitivo.

Vale mencionar que antes de la creación del DCNB, la enseñanza del inglés estaba contemplada solamente en los tres primeros cursos de Educación Media, desde el sistema educativo formal. Sin embargo, desde el sector privado, la enseñanza bilingüe ha constituido un subsistema paralelo, pero no toda la población escolar ha tenido acceso al aprendizaje del idioma inglés limitándolos al disfrute de la misma. De esta forma, el inglés se enseña en el nivel preescolar y primario; dando la oportunidad a un mayor acceso de la población infantil, pero reducido en cantidad.

Ya a partir de los años 50, como complemento a la educación formal, según el DCNB (2003), se da origen a una variedad de centros y escuelas de lenguas en toda Honduras con el objetivo de atender esta demanda. Sin embargo, dicha creación aún no da respuesta en su totalidad al acceso a esta experiencia de aprendizaje. Por lo que “la inclusión del inglés como lengua extranjera en el CNB desde el Segundo Ciclo de la Educación Básica, responde, al demostrado interés social que existe por aprender esa lengua, a la preocupación estatal por brindar esta oportunidad a la mayoría de la población y a la necesidad de preparar a los ciudadanos que el país necesita para enfrentar los retos del siglo XXI” (DCNB, 2003: 60).

II.1. Importancia del idioma inglés como lengua extranjera.

Hoy en día, el inglés se habla como lengua materna y como lengua extranjera en muchos países. Si bien el latín era la lengua dominante por ser la lengua oficial del imperio romano ya hace muchos años, hoy el idioma inglés toma casi el mismo lugar a nivel internacional por provenir, precisamente, de los imperios más grandes de este planeta, “imponiendo” de esta forma el aprendizaje de la misma. Esto se evidencia con la extensión del inglés por parte de Inglaterra (Imperio Británico) y por ser Estados Unidos de América una de las potencias económicas más grandes del mundo. Sin mencionar que es la lengua dominante en naciones del Reino Unido, entre otros países.

El inglés es considerado como el idioma principal de la comunicación internacional pues es la lengua de la tecnología, la ciencia, el turismo, la economía. Este idioma forma parte de la vida cultural, política y económica de muchos países.

Según Cassany (1994:17) “el inglés es una de las lenguas oficiales de la diplomacia, de la ciencia y la técnica modernas, la de la mayoría de producciones cinematográficas y televisivas, y la de uno de los Estados de mayor influencia política en el mundo”. El aprendizaje de este idioma ha venido a ser una de las exigencias no sólo sociales, sino profesionales en el mundo de hoy, debido principalmente, a los efectos de la globalización mundial, así como a los avances científicos, tecnológicos y a las relaciones humanas entre las diversas culturas de nuestro universo.

Vale mencionar que dentro de la importancia del aprendizaje del inglés, la tecnología desempeña un papel primordial en su expansión. Por ejemplo, las computadoras han venido a revolucionar mediante el Internet, el despliegue de toda una amplia gama de información disponible a las manos de las personas. El uso de Internet sirve como medio de comunicación para contactarse con personas de todo el mundo, como vía

de búsqueda de información, para aprender sobre la cultura e historia del mundo entero, para aprender lenguas extranjeras como el inglés, el francés, el italiano, el alemán, entre otros. Es una fuente rica en sí, ya que brinda información sobre nuestros antepasados, información actualizada para conocer lo que está sucediendo en el mundo entero, información sobre historia, geografía, educación, deporte; en fin, sobre todas las ramas del saber en general. Gran parte de toda esta información es facilitada en el idioma inglés por lo que su aprendizaje se hace cada vez más relevante.

Por otro lado, los programas de televisión y radio también han venido a dar un giro sobre nuestra visión del mundo, existen programas de entretenimiento, sociales, deportivos, sobre historia, educativos, etc. y no sólo dirigidos a adultos sino a los más pequeños de la casa, que a la vez permite estar actualizados sobre los sucesos más importantes a nivel nacional e internacional. También vale mencionar que, muchos de estos programas se transmiten en el idioma inglés.

Las personas que hablan el inglés como segunda lengua o lengua extranjera tienen más oportunidades y opciones para ver más cantidad de fuentes de información que aquellas personas que solamente hablan un idioma que no sea el inglés. Al ser el inglés considerado como el idioma de la comunicación internacional, existen muchas fuentes bibliográficas en este idioma lo que posibilita y brinda una mayor consulta por parte de las personas que lo hablan.

Además, el inglés es la vía de la comunicación que permite las relaciones comerciales e internacionales entre todos los países al facilitar la comunicación fluida entre sus actores produciendo cambios políticos, económicos y sociales que ayuden al desarrollo potencial del mundo entero.

Es por ésta y muchas otras razones que obliga tanto a pequeños como adultos a aprender este idioma para poder adentrarse a un mundo más rico en nuevos conocimientos y a una cultura universal. También obliga a aquellas personas

interesadas al cambio a aprender este idioma para poder ser autónomas en un mundo cada vez más exigente y aprovechar las tecnologías actuales que facilitan el crecimiento personal y profesional. Se conoce que una de las exigencias laborales y sociales de hoy en día es precisamente, hablar el idioma inglés debido a la dinámica de las sociedades actuales, en el marco del nuevo orden mundial y de la globalización más específicamente. El hecho de no dominar este idioma constituye, en muchas ocasiones, una barrera para el acceso a toda esa información difundida en los medios de comunicación y una barrera laboral.

Por otro lado, el conocimiento de esta lengua extranjera permite y facilita la interacción de las diversas naciones logrando así un mejor entendimiento entre las diferentes culturas que van más allá de sus propias fronteras. A la vez que se domina el idioma inglés como lengua extranjera no sólo se tiene acceso a la información sino a una realidad sociocultural heterogénea que implica un desarrollo social y personal más amplio y es desde esta perspectiva que la enseñanza de idiomas debe ser abordada como disciplina formativa para que el estudiante desarrolle y enriquezca su conocimiento mediante las habilidades de la lengua.

El aprendizaje de una lengua extranjera ayuda al estudiantado a enriquecer la formación de su personalidad desde su adolescencia no sólo a través de los elementos ideológicos, sino también de los culturales y lingüísticos que se derivan de su contacto con el idioma a aprender. Además, abre las puertas para mejores oportunidades de un empleo, elemento ventajoso en un mundo tan competitivo. “Aprender más lenguas, además de la materna; y aprender a respetarlas a todas, pasa a ser una necesidad básica para el desarrollo del individuo y para fomentar la convivencia social” (Cassany, 1994:18).

Es importante destacar que la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, tiene varios objetivos y diversas expectativas a cumplir con respecto a su aprendizaje. Las expectativas de las personas que la estudian van dirigidas, en muchas ocasiones, precisamente a alcanzar los objetivos que demanda la sociedad

hoy. En un estudio que se realizó para averiguar cuáles eran las expectativas del estudiantado al aprender el inglés como lengua extranjera, se evidenció su deseo por poder comunicarse de forma oral y escrita con otros hablantes para facilitar sus relaciones interpersonales y sociales con las diferentes culturas, según Cortés (2000). Otras de las razones dadas por este autor, es que los estudiantes lo ven como una oportunidad de poder entender programas de radio y televisión en este idioma, leer publicaciones de interés y poder vivir o trabajar en lugares donde se hable el mismo. Además, dentro de las respuestas de los estudiantes está el hecho de que tendrían mayores oportunidades de empleo y crecimiento personal.

Es en todo este proceso de adquisición de una lengua extranjera donde los docentes adquieren el rol principal para su enseñanza pues son ellos los mediadores del aprendizaje de quien la estudia. Su enseñanza debe ir dirigida, entonces, a responder a las demandas personales, sociales y laborales que exige el mundo contemporáneo.

Con el objetivo de estar a las puertas de todas estas oportunidades, es que Honduras incluye la enseñanza del inglés en el DCNB. En el momento actual que se vive en este país, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Básica viene a contribuir a la formación multifacética del estudiantado precisamente en la etapa de su vida en la cual se encuentra en condiciones óptimas para adentrarse en ese aprendizaje. De esta forma, permite a cualquier persona el acceso a la amplia red de información tanto científico-técnica, como cultural y política de todo el mundo. Hoy en día el inglés se considera como la lengua universal y se promueve como el idioma por excelencia de la ciencia, la tecnología, los negocios y la diplomacia como bien se mencionó anteriormente.

Es necesario mencionar, que la enseñanza de este idioma no sólo exige su expansión de forma geográfica sino que el uso de su metodología sea realmente de calidad y llegue de forma efectiva a todos sus seguidores. Por esta razón, mucho se ha escrito e investigado sobre la mejor forma posible de enseñar una lengua

extranjera. Se debe tener en cuenta que el hecho de hablar el inglés, presupone que cualquier persona de cualquier parte del mundo tenga un bagaje cultural mucho más rico en comparación con otras personas que sólo dominen un idioma.

II.2. Propuesta actual en Honduras: El idioma inglés en el Segundo Ciclo del Diseño Curricular Nacional Básico.

La elaboración del Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) enmarca nuevos enfoques curriculares y didácticos que responden a las expectativas de logro así como la incorporación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para alcanzar mejores resultados en la educación.

De esta manera, se espera contribuir al fortalecimiento de competencias comunicativas del estudiantado no solamente en su idioma materno sino en la lengua extranjera, que los ayude a interactuar de mejor manera en este mundo globalizado. Según el DCNB (2003), junto con el desarrollo de las competencias comunicativas, desde la visión social de las lenguas, se contribuye al constructo comunitario que son representaciones simbólicas de las culturas unidas a ellas. Por esta razón, desde la perspectiva que fue incluida la enseñanza del inglés en el DCNB, el currículo de inglés será rico en trabajar la interculturalidad, sensibilizando de esta manera, la población infantil hacia otras lenguas y culturas.

Así entonces, con el objetivo de dejar atrás esas tendencias que caracterizan el tradicionalismo, la enseñanza del idioma inglés se manifiesta a través de un enfoque significativo-comunicativo que permita realmente al estudiantado comunicarse de manera efectiva y les sirva como medio para mejorar su calidad de vida al responder a las demandas actuales. La enseñanza del inglés desde esta perspectiva viene a dar un lugar diferente al rol que debe cumplir el docente al tener como base un

DCNB que sustente su práctica pedagógica desde el constructivismo. “Se debe construir un nuevo modelo para la formación de los hondureños y las hondureñas de hoy, desde la perspectiva de una nueva didáctica y bajo una nueva concepción de formación de los docentes y las docentes” (DCNB, 2003:14).

La realidad actual impone la necesidad de la constante actualización de los conocimientos para lograr un mejor desempeño profesional debido a los avances científicos-tecnológicos potenciales. Para esta actualización, los docentes deben buscar fuentes bibliográficas de referencia e información que generen la búsqueda del perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras para adquirir estrategias didácticas que favorezcan al desarrollo del pensamiento y así contribuir al pensamiento crítico y reflexivo mediante un aprendizaje significativo de los estudiantes.

El aprendizaje de lenguas extranjeras supone el desarrollo de competencias lingüísticas que determinan formas efectivas de comunicación y el dominio de un idioma. Según el DCNB (2003), la educación deberá estar integrada por el desarrollo de las cuatro competencias de la lengua: comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita mediante los tres saberes: el saber, el saber hacer y el saber ser, que van en correspondencia con los contenidos educativos: contenido conceptual (saber), contenidos procedimentales (saber hacer) y contenidos actitudinales (saber ser). Vale decir, que en la acción pedagógica estos tres grupos de contenidos se presentan de modo integrado.

Este proceso de desarrollo de las competencias, implica diversas formas de actividad mental no sólo como un proceso de recepción de información de la lengua, sino como operaciones del pensamiento que conllevan al desarrollo paulatino de estas cuatro habilidades tales como: recibir, procesar, almacenar información, codificar y decodificar mensajes en forma oral, escrita y extraverbal (imitar, comparar, conceptualizar, generalizar, pensar, analizar, crear y producir), (Rodríguez, 2005). El DCNB (2003) fundamenta que las competencias de los estudiantes deben estar

basadas en la comunicación siendo ésta importante para el desarrollo y adquisición de los conocimientos.

“En el área de la comunicación, se plantea que para desarrollar las competencias comunicativas se debe hacer mediante un área de comunicación integrada capaz de organizar, construir y formar capacidades cognitivas, afectivas, creativas y metacognitivas” (DCNB, 2003:31). El desarrollo de las competencias básicas permite y facilita el desenvolvimiento del estudiantado de forma exitosa en su entorno y en los años posteriores, una vez que se integre a una vida laboral donde se le exija el conocimiento de este idioma.

Según Vigotsky (1973) y Bruner (1986), el aprendizaje de la lengua extranjera se fundamentará en la perspectiva constructivista y especialmente, en su desarrollo en el interaccionismo social. El interaccionismo social afirma que las lenguas sólo se construyen a través del uso. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera debe ser abordada desde un ambiente natural; por lo que se debe exponer al estudiantado a que interactúe en situaciones reales de comunicación y no en imitación de situaciones alejadas a su realidad.

La enseñanza del inglés, según el DCNB (2003), está planteada desde la práctica de un enfoque por tareas que plantea que los procesos de interacción en el aula son un elemento para la construcción colectiva de un significado y del sistema lingüístico. La propuesta del campo de conocimiento de inglés dentro del área de comunicación, se hace desde una visión sociocultural, discursiva, básicamente procedimental de la lengua, con base en la metodología de la enseñanza-aprendizaje por tareas y enfocada hacia el desarrollo de las cuatro grandes competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, que permitirán una aproximación a las competencias interpersonales básicas¹⁴ así como una primera exposición a las competencias

¹⁴ Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) por su traducción en inglés: Son las competencias requeridas para comunicarse en situaciones sociales de la vida cotidiana.

académicas en su contexto escolar¹⁵, como expectativa de logro general de la Educación Básica.

Se debe tomar en cuenta que una lengua extranjera se aprende cuando se usa en la práctica y es desde este sentido que el DCNB plantea su enseñanza desde el enfoque por tareas. Al estudiantado se le deberá facilitar temas de interés relacionados con sus propias experiencias. Por lo tanto, según este documento, en la clase de inglés se deben utilizar estrategias didácticas que conlleven a la comprensión de instrucciones en este idioma por parte del estudiantado. Instrucciones que deben ir dirigidas a situaciones comunicativas dentro del aula. Además, desde este enfoque, las actividades sugeridas deben dar lugar a que el estudiantado hable progresivamente en inglés a través de situaciones relacionadas a sus experiencias previas para que puedan involucrarse con mayor facilidad.

Por lo tanto, la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, se plantea en los bloques de: lengua oral y lengua escrita. También están incluidos los bloques Reflexión sobre la lengua y Creación y Expresión literaria. De esta manera, se presume que las prácticas pedagógicas de los docentes vayan dirigidas al desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en el estudiantado con el objetivo de que puedan interactuar de manera eficiente dentro y fuera del aula en inglés. Esto debe estar basado en la teoría de la producción oral del input comprensible de Krashen¹⁶ (1982) a fin de permitir un output igualmente significativo a través de la producción oral verbal que es también básico para el desarrollo de la lengua.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas también deben ir dirigidas al desarrollo de competencias comunicativas, donde el estudiantado deba comprender y comunicarse por el código escrito así como comprender la lengua como un medio

¹⁵ Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) por su traducción en inglés: se refiere al aprendizaje académico.

¹⁶ La teoría del input está explicada en el Capítulo I, páginas 41-42.

para interactuar con otros siendo el factor que posibilita la adquisición de la lengua como tal. Esto se deberá lograr a través del uso de una tipología textual variada para el desarrollo de la creación y expresión literaria, a fin de que los estudiantes disfruten el aprendizaje del idioma inglés desde la literatura. De esta manera, los bloques del campo de conocimiento serán vistos por separado ya que a nivel didáctico todos esos elementos deberán ser abordados de una forma integrada con el fin de desarrollar las competencias comunicativas que se esperan.

El DCNB (2003), basado en el Enfoque Constructivista¹⁷, propone el uso de diversos materiales didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como base primordial, toma como referencia la existencia de diversos tipos de textos que son significativos a la realidad del estudiantado. De esta forma, algunos de estos textos que se pueden identificar en el documento mencionado son los siguientes:

- Textos narrativos: cuentos
- Textos descriptivos: descripciones personales
- Textos poéticos y lúdicos: canciones, rimas, juegos
- Textos instructivos e informativos: noticias, instrucciones
- Textos expositivos: exposiciones
- Textos instrumentales: anuncios, encuestas, gráficos, postales.

Los docentes deben hacer uso de “textos sencillos de tipología variada contextualizados en la vida del aula o el centro de interés tratado” (DCNB, 2003:157). Por otro lado, se propone la creación de rincones de aprendizaje así como la biblioteca escolar.

De esta misma forma, si bien surge la necesidad de incorporar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en las instituciones públicas, también es necesario hacer uso de nuevas metodologías dentro de la misma que ayuden a crear

¹⁷ Ver Secretaría de Educación. Diseño Curricular Nacional Básico para la Educación Básica. Honduras, 2003, página 481.

un ser pensante, crítico, y capaz de desarrollar competencias comunicativas en otro idioma. Es necesario que el docente no sólo emplee nuevas formas de enseñanza sino también deba conocer qué y cómo aprenden sus estudiantes. Por esta razón, dentro de la propuesta del DCNB, también se brinda gran importancia a la evaluación para que ésta sea coherente con el tipo de metodología que se emplee.

La puesta en práctica de la evaluación en las aulas de clase, implica entonces, la integración y la coherencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje y de enseñanza. A la vez, supone conceder similar importancia no sólo al proceso de enseñanza- aprendizaje sino a los objetivos que se esperan alcanzar. Según el DCNB (2003:28) “es inútil intentar transformar un proceso de educación introduciendo ‘cambios en metodología’ si la evaluación no se innova simultáneamente. Por ello vale la pena enfatizar que la evaluación es parte integral del marco pedagógico didáctico”.

“La evaluación es un instrumento para determinar la medida en que se han alcanzado las expectativas de logro y a la vez, es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para regular el camino hacia ellas” (DCNB, 2003:258). El uso de la evaluación es importante porque permite que el docente vea cuál es el progreso que van teniendo sus estudiantes y a la vez tomar decisiones de intervención para ayudarles a mejorar. Es desde esta perspectiva de evaluación formativa que la evaluación se toma en cuenta en el DCNB.

Según el momento en el que se evalúa, se distinguen tres funciones de la evaluación: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso para conocer qué sabe el estudiantado en relación a lo que se quiere enseñar. Su objetivo no es calificar sino más bien conocer la situación del estudiantado para luego intervenir según las necesidades de los mismos. Según el DCNB (2003:25) “indaga acerca de los

conocimientos previos para articularlos con los nuevos y asegurar aprendizajes significativos”.

La evaluación formativa es la que se realiza a lo largo del proceso para tener incidencia en la construcción de las competencias comunicativas. Mediante el diálogo entre el docente y el estudiante se interviene y se ayuda durante el proceso a identificar debilidades y fortalezas para la toma de decisiones y facilitar el progreso de los niños y niñas. Según el DCNB (2003:25) “da cuenta de si la interacción entre los alumnos, objeto de conocimiento, y maestros conduce a la construcción de aprendizajes significativos o requiere de reajustes”.

La evaluación sumativa, por otro lado, se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, grado o ciclo. “Su propósito principal es certificar el grado en que los aprendizajes enunciados en las expectativas de logro se han alcanzado” (DCNB, 2003:25).

En el DCNB, se aconseja dar prioridad a la evaluación formativa ya que es un instrumento importante para mejorar los resultados de los nuevos aprendizajes. El mismo brinda pautas de cómo avanza el estudiantado con relación a lo que van aprendiendo y permite la sistematización de las debilidades encontradas en el camino. Además, una de las ventajas de este tipo de evaluación es que toma en consideración las individualidades de los estudiantes ya que evalúa el aprendizaje como un proceso y no como un producto. Atiende, además, el progreso de cada estudiante en particular.

A fin de evaluar las competencias comunicativas, existen diversos instrumentos¹⁸ que desempeñan un papel importante dentro del sistema de evaluación. Vale mencionar que no existe un instrumento universal para la evaluación pues no se evalúan todas las competencias que componen el currículum, como lo plantea el DCNB (2003). El tipo de instrumento depende de la finalidad que tenga el mismo. Sin embargo, el

¹⁸ Ver DCNB (2003:319).

DCNB ofrece una propuesta de instrumentos para evaluar las competencias comunicativas del estudiantado los cuales se mencionan a continuación:

- Mapas conceptuales: El estudiante deberá resumir ideas principales de un texto mediante diversos esquemas. Evalúa la capacidad de síntesis de información.
- Elaboración de un proyecto: Evalúa la capacidad de realizar un proyecto comunicativo mediante el trabajo colaborativo.
- Observación sistemática: El docente registra información importante de forma sistemática sobre cómo aprende el estudiante en la clase.
- Carpeta de trabajo: El estudiantado registra producciones realizadas en el aula con el fin de ver los avances en su aprendizaje.
- Autoevaluación: El estudiantado es capaz de autoevaluar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre el proceso instructivo, visto desde su propia óptica. A la vez, el docente logra evaluar a un plano (más) consciente los objetivos del curso, sus técnicas de aprendizaje, sus logros y lagunas.
- Cuaderno de clase: Evalúa el constante y continuo desarrollo del curso escolar. Muestra el trazado del avance del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pruebas: Evalúa el aprendizaje del estudiantado por lo que deber ser vista desde la evaluación formativa. Deben estar contextualizadas y relacionadas al contexto real de los estudiantes y previamente probadas en clase.

Vale destacar, que “el sistema de evaluación es algo más que los instrumentos utilizados, básicamente es el conjunto de principios y supuestos que dan lugar a unas prácticas concretas de evaluación y que, por tanto vienen a justificar la utilización de unos u otros instrumentos” (DCNB, 2003:260).

Además, el tipo de evaluación que se utilice estará sustentada en el tipo de metodología. Sin embargo, en el caso de los métodos de enseñanza ya mencionados, la evaluación varía pues en el caso de los métodos tradicionales se hace uso del tercer tipo de evaluación, la sumativa, y en el caso de las metodologías innovadoras la evaluación está en dependencia de lo que se quiera evaluar pues puede hacer uso tanto de uno como de los tres tipos de evaluación variando la técnica de ésta si se quiere conocer y respetar las individuales de cada estudiante.

Una de las orientaciones que se propone en el DCNB (2003) para la evaluación del idioma inglés es la elaboración de “una tabla de observación en la que cada actividad esté analizada en función de las competencias básicas: -escuchar-leer-hablar-escribir- y las expectativas de logro definidas. Un marco de programación así definido permitirá valorar y recoger datos sobre la actuación del alumnado en cada actividad concreta, para luego analizar el conjunto de datos recogidos sobre cada competencia y expectativa de logro y extrapolarlos para llegar a una evaluación final” (DCNB, 2003:262).

Capítulo III:

Prácticas pedagógicas en la enseñanza del idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica de los centros educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central.

III. 1. Aspectos metodológicos.

En el presente trabajo de investigación se realiza un análisis exploratorio de las diferentes teorías que sustentan los métodos pedagógicos que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como sus características. De esta manera, se identificaron los métodos empleados en los centros educativos seleccionados.

Para poder llevar a cabo la etapa empírica de esta investigación se tomaron como indicadores los métodos de enseñanza que se conocen para poder impartir el idioma inglés como lengua extranjera. De la misma forma, se recogieron datos sobre las técnicas de enseñanza en las que se basan las docentes¹⁹. Se tomó en consideración el uso del tiempo para conocer el aprovechamiento del aprendizaje significativo. Para esto, se analizó el aproximado de tiempo que se dedica para realizar las actividades del proceso educativo, tales como pasar la lista de asistencia, actividades de motivación, desarrollo de competencias y actividades de cierres conceptuales de la clase (Ver Anexo 3).

Por otro lado, se recogieron datos sobre los materiales didácticos que utilizan las docentes en su clase de inglés. Para el análisis de esto, se hizo necesario indagar sobre el conocimiento y tipos de materiales didácticos que tienen y utilizan las docentes en su clase como apoyo didáctico. Asimismo, conocer las estrategias de

¹⁹ Debido a que la muestra tomada sólo está compuesta por mujeres, se hará referencia al profesorado utilizando el género femenino en los casos pertinentes.

evaluación que se realizan en clase da una pauta para analizar qué tipos de instrumentos de evaluación se utilizan y qué propósito tiene la misma.

Es importante señalar que se hizo necesario incluir en la encuesta preguntas dirigidas a la formación docente y su experiencia laboral para conocer si el profesorado que imparte la clase de inglés como lengua extranjera pertenece o no a esta área de estudio. Los datos recopilados brindan pautas de las debilidades y/o fortalezas en las prácticas pedagógicas de las docentes encuestadas.

III.1.1. Métodos de recolección de datos

En esta investigación se utilizó una metodología cuali-cuantitativa basada en un estudio exploratorio descriptivo sobre las prácticas pedagógicas de las docentes de la muestra. Es importante señalar que la muestra fue el total de la población.

Para poder recolectar la información, se hizo mediante el empleo de técnicas apropiadas que facilitó la posibilidad de identificar las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en los Centros Educativos de Educación Básica John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central. De esta forma, se recopiló la información adecuada para el desarrollo de la investigación.

Primeramente, se utilizó la técnica de la encuesta mediante un conjunto de preguntas formuladas a las docentes (Ver Anexo 1). Luego, se realizó otra encuesta al estudiantado (Ver Anexo 2) con el fin de realizar el análisis de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la clase de inglés. La realización de la encuesta No. 2 se explicó durante el proceso de aplicación para que el estudiantado comprendiera a qué se referían algunas preguntas. Por último, se realizaron observaciones de clases a cada docente con el fin de identificar fortalezas y

debilidades de sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Ver Anexo 3).

La encuesta dirigida a las docentes está compuesta de un total de 21 preguntas cerradas. Cada pregunta tenía el objetivo definido de observar las prácticas pedagógicas prevalecientes en la enseñanza del idioma inglés en los centros educativos seleccionados. En las preguntas cerradas las docentes debían señalar con una equis (x) la (s) respuesta (s) que considerasen la (s) más apropiada (s) según el tipo de pregunta, ya sea, sobre el uso y conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza, así como sobre el uso del tiempo, materiales didácticos y evaluación y su nivel de importancia, estas preguntas van desde la No. 7 a la No. 23. Por otra parte, las primeras preguntas que van desde la No. 1 a la No. 5 tienen el propósito de conocer los datos generales relacionados con el área del idioma inglés y así identificar si esto tiene alguna implicación en la práctica pedagógica que se desarrolla actualmente. Por último, la pregunta No. 6 se formuló con el objetivo de conocer si estas docentes han recibido algún tipo de actualización o capacitación sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En segundo lugar, la encuesta dirigida a los estudiantes está formulada con un total de 11 preguntas cerradas. Cada pregunta tenía el objetivo de que el estudiante, desde su percepción, marcara con una equis (x) los métodos, técnicas, tipo de evaluación, material didáctico y el uso del tiempo que su docente realiza o utiliza en el aula de clase para enseñarles inglés como lengua extranjera.

Por último, la observación de clase se realizó con el objetivo de conocer la metodología y técnicas de enseñanza aplicadas, distribución del tiempo en el aula de clases, activación de conocimientos previos, tiempo destinado para el desarrollo de competencias y actividades lúdicas, uso de material en el aula, tipo de evaluación, aplicación de metodología, uso de materiales, técnicas de enseñanza y evaluación por parte del docente en la enseñanza del inglés. Se realizaron dos observaciones por cada docente con el fin de confirmar los criterios observados.

III. 2. Características generales de la población investigada

Esta investigación se llevó a cabo en el Segundo Ciclo de Educación Básica de tres Centros Educativos del Distrito No. 5 del Distrito Central siendo una muestra intencional pues se seleccionó un centro educativo pequeño, uno mediano y uno grande en términos de cantidad de población que atienden:

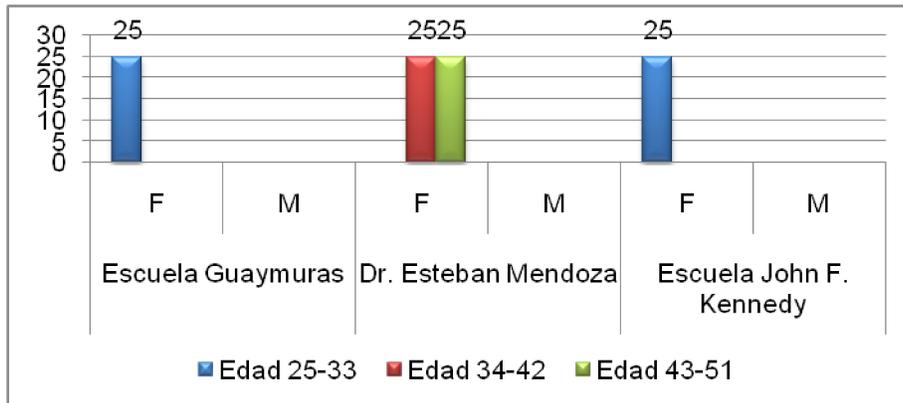
1. Guaymuras (centro educativo pequeño)
2. Dr. Esteban Mendoza (centro educativo mediano)
3. John F. Kennedy (centro educativo grande)

Estos centros educativos de Educación Básica se encuentran ubicados en el Distrito Escolar N° 5 del Municipio del Distrito Central en la Colonia Kennedy y se seleccionaron porque están ubicados en el área urbana, son de fácil acceso geográfico, existía la disponibilidad de las autoridades y porque imparten la clase de inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica (4to, 5to y 6to grado).

Para el marco del muestreo, se tomó como referencia el listado de estudiantes matriculados por grado en cada centro educativo, además del total de docentes vinculados. Se tomó como muestra toda la población de estudiantes que reciben la clase de inglés como lengua extranjera del Segundo Ciclo. La autenticidad de los datos recolectados en las encuestas y observación de clases sustenta la conclusión de esta investigación.

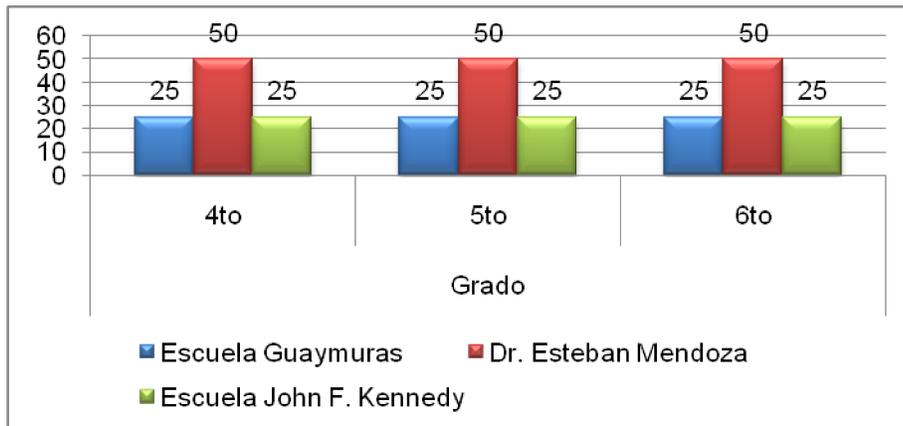
A continuación se presenta la interpretación de las gráficas obtenidas a partir de la encuesta que se realizó a las docentes seleccionadas y luego se encuentran los resultados que se obtuvieron de la encuesta realizada al estudiantado:

Gráfica No. 1. Porcentaje de docentes según escuela, sexo y edad.



La gráfica No. 1 muestra que el 100% de las docentes seleccionadas pertenecen al género femenino. Se puede evidenciar que las docentes están en un rango de 25 a 33 años (Guaymuras y John F. Kennedy en un 25% cada una), entre 34 y 42 años (Dr. Esteban Mendoza en un 25%) y entre 43 y 51 años (el otro 25% de la Dr. Esteban Mendoza). Se puede resaltar que el mayor número de docentes se encuentra en el rango de edad entre 34 y 42 años.

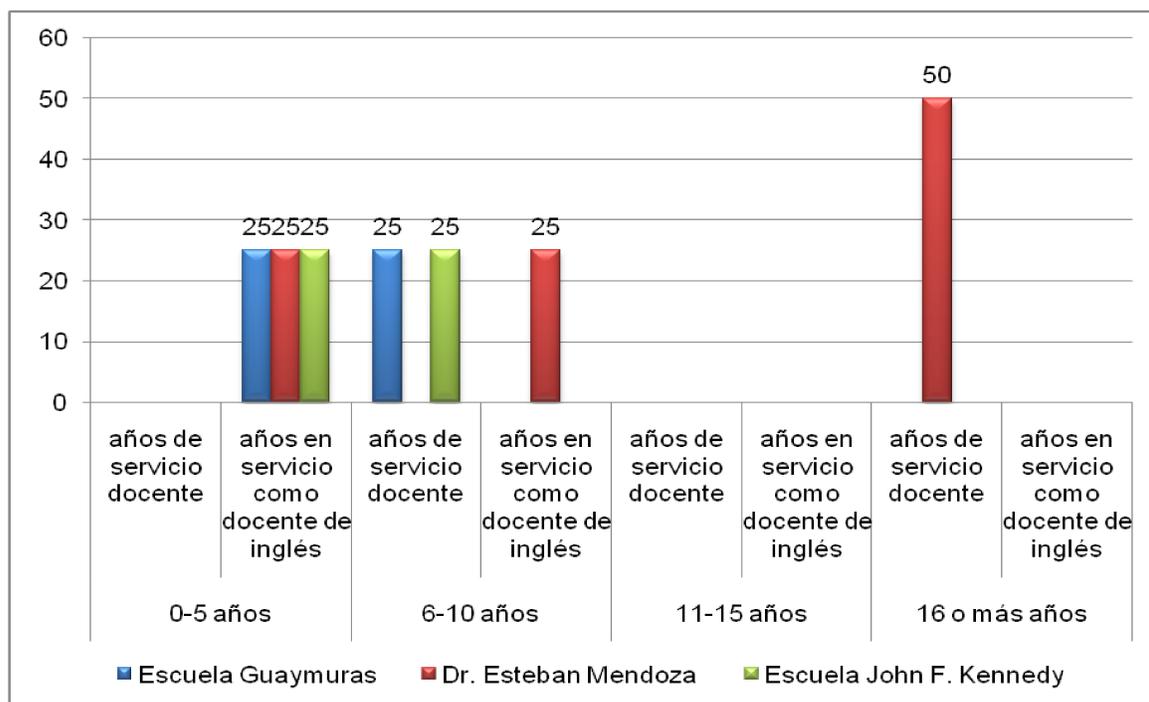
Gráfica No. 2. Porcentaje de docentes según grado que atienden



De la misma manera, la gráfica No. 2 muestra que todas las docentes son las encargadas de impartir la clase de inglés como lengua extranjera en 4to, 5to y 6to grado (25%, 50%, 25%). En el caso de las docentes de la escuela Dr. Esteban

Mendoza, el 25% cubre la sección de la mañana y el otro 25% la sección de la jornada de la tarde.

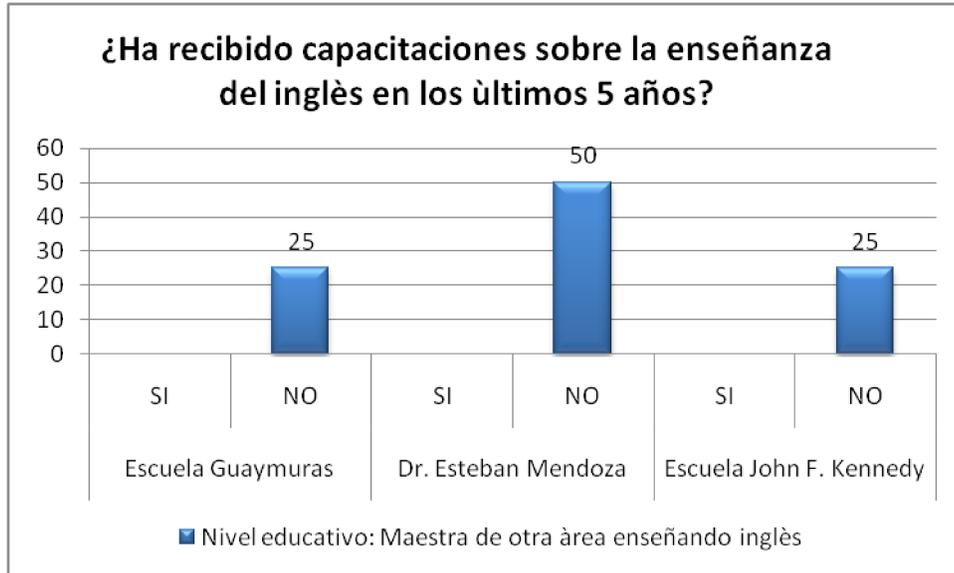
Gráfica No. 3. Porcentajes de docentes según años de servicio docente y años en servicio como docente de inglés, datos por escuela.



En la gráfica No. 3 se muestra que en la escuela Guaymuras (25%) y la escuela John F. Kennedy (25%) sus docentes tienen de 6 a 10 años de servicio docente. Mientras que la escuela Dr. Esteban Mendoza (50%) tiene de 16 a más años de servicio docente. Por otro lado, estas profesoras han estado laborando como docentes del área de inglés aunque no pertenecen al área (Ver Gráfica 4).

Tanto la escuela Guaymuras (25%) como la Dr. Esteban Mendoza (25%) y la John F. Kennedy (25%) tienen de 0 a 5 años de servicio como docentes de inglés y de 6 a 10 años de servicio en la escuela Dr. Esteban Mendoza (el otro 25%).

Gráfica No. 4. Capacitaciones recibidas sobre la enseñanza del inglés

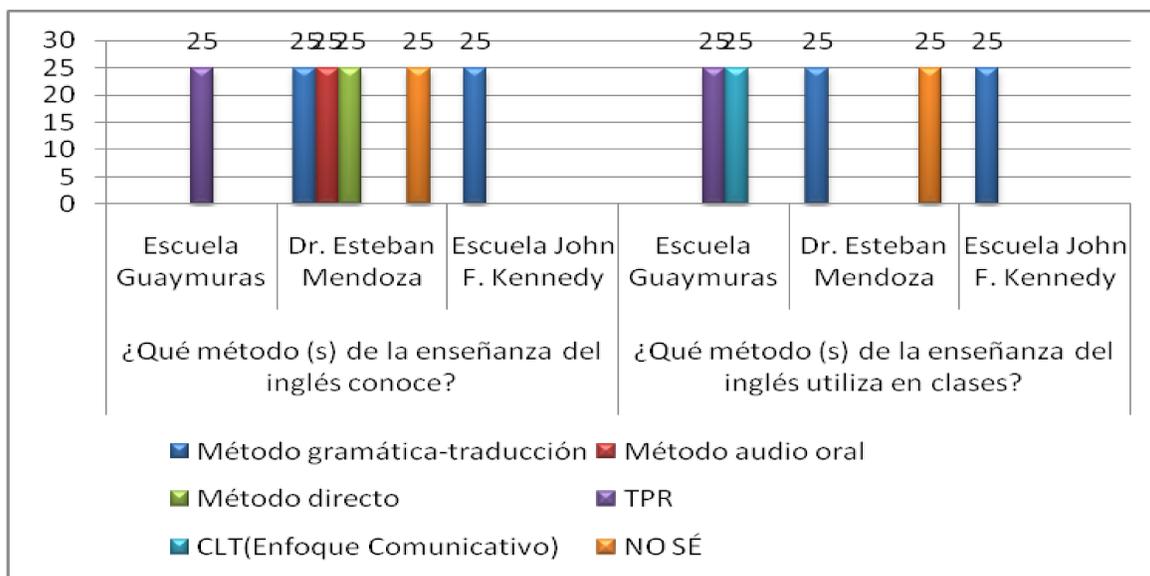


La gráfica No. 4 muestra que el 100% de las docentes de los tres centros educativos seleccionados no han recibido cursos o capacitación de actualización sobre la enseñanza del inglés, a pesar que la mayoría de ellas lleva alrededor de cinco años impartiendo esta clase.

Como bien se observa en la gráfica, estas docentes no pertenecen a esta área de estudio y no se les ha capacitado para conocer sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto repercute directamente en el quehacer pedagógico que desarrollan pues sus prácticas carecen de un sustento teórico y sus clases no van dirigidas al desarrollo de las competencias básicas que exige el Diseño Curricular Nacional Básico.

III.3. Análisis del sector docente

Gráfica No. 5. Métodos de enseñanza del inglés que conoce y utiliza



La gráfica No. 5 muestra tanto los métodos de enseñanza que conocen las docentes seleccionadas así como los que utilizan en clase. En el caso de la escuela Guaymuras se puede evidenciar que la docente encuestada conoce en un 25% la metodología de Respuesta Física Total, sin embargo, se muestra una contradicción cuando plantea que aplica en un 25% esta metodología y en un 25% la del comunicativo, pero no plantea conocer el comunicativo.

Por otro lado, en la escuela Dr. Esteban Mendoza, una de las docentes expresa que conoce el Método gramática-traducción, Método audio-oral y el Método directo en un 25% cada uno. Según los resultados de la gráfica, esta docente expresa que aplica el Método de gramática-traducción.

En el caso de la otra docente encuestada de la escuela Dr. Esteban Mendoza, plantea en un 25% que desconoce sobre alguna metodología en la enseñanza en inglés por lo que sus clases se basan en la forma en que ella había aprendido este

idioma. De la misma forma, desconoce qué metodología aplica en el aula al seleccionar la respuesta de “no sé” en los dos casos.

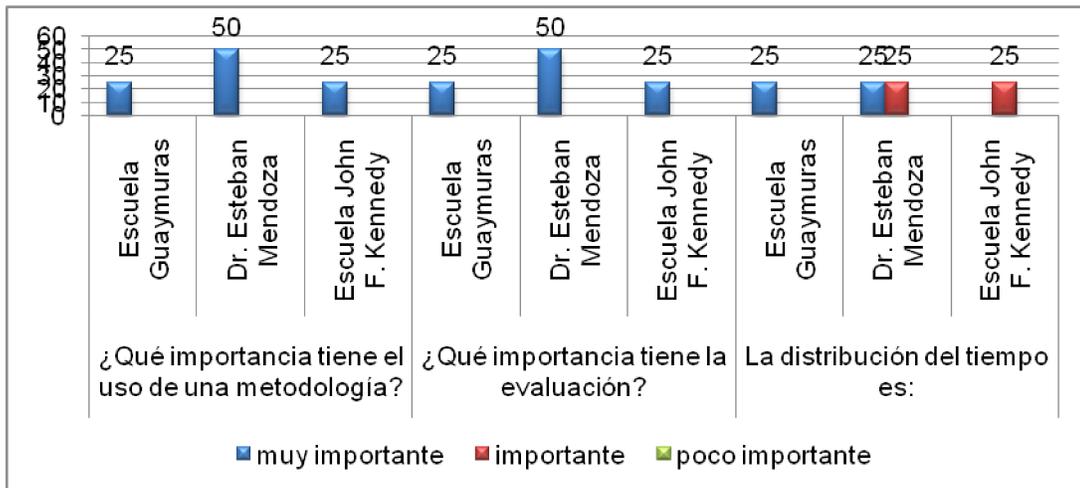
Por último, en la escuela John F. Kennedy, la docente plantea en un 25% que conoce y aplica el Método de gramática-traducción. Sin embargo, durante la encuesta, la docente explicó que seleccionó esta respuesta en las dos preguntas por deducción pues las actividades que realiza en clase se basan en la traducción de frases y palabras aisladas, pero en sí, admitió no conocer sobre esta metodología.

Es importante explicar que la selección de las respuestas de las docentes muestra incoherencia. Por un lado, expresan aplicar una metodología cuando omitieron expresar que la conocían, y por otro lado, seleccionaron una metodología por deducción pero en sí desconocen sobre los métodos de enseñanza del inglés.

Las docentes enseñan el idioma inglés según sus creencias sobre lo que es la enseñanza de este idioma debido a la construcción de un paradigma de lo que es enseñar, pero este paradigma carece de un sustento teórico lo que acarrea resultados no muy esperanzadores en el desarrollo de las competencias del estudiantado.

III. 3.1. Sobre los métodos de enseñanza del inglés utilizados por el profesorado

Gráfica No. 6. Importancia de metodología, evaluación y distribución del tiempo en inglés



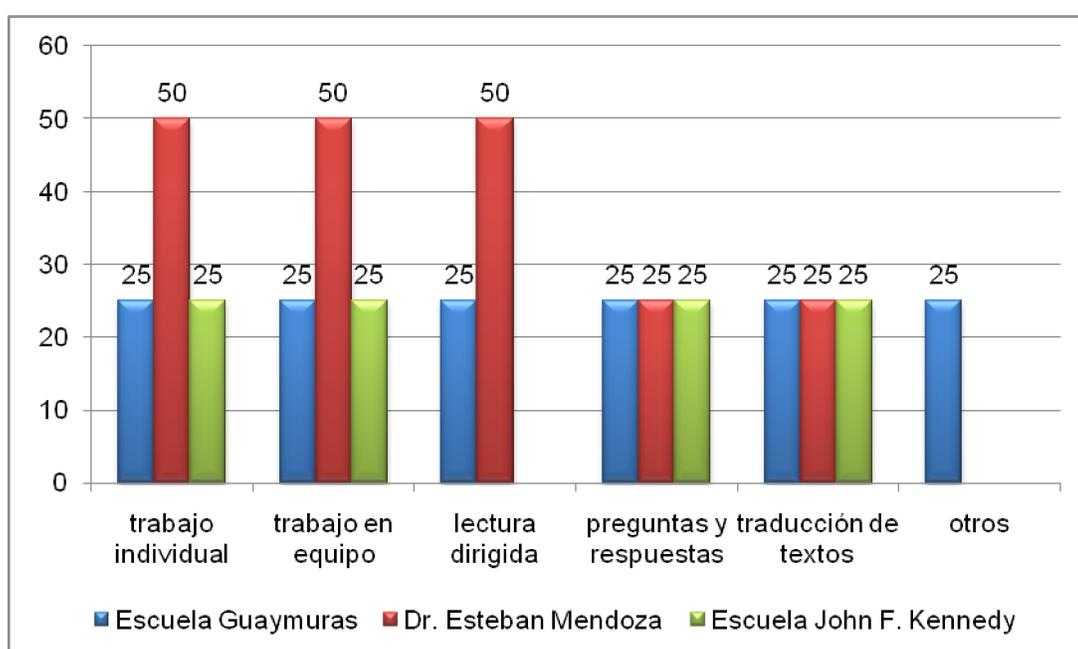
La gráfica No. 6 evidencia los resultados sobre la importancia que tiene el uso de una metodología en la enseñanza del inglés así como la importancia que tiene la evaluación y la distribución del tiempo en la clase donde se enseña este idioma.

En el caso de la pregunta dirigida a conocer sobre la importancia de utilizar una metodología en la enseñanza del inglés y la importancia que tiene la evaluación, se puede observar que las escuelas Guaymuras y Dr. Esteban Mendoza la consideran muy importante en un 25%, mientras que la escuela John F. Kennedy lo muestra en un 50%.

Con relación a la importancia sobre la distribución del tiempo, la escuela Guaymuras la considera muy importante en un 25%, el 25% de la escuela Dr. Esteban Mendoza la considera muy importante mientras que el otro 25% la considera importante. En el caso de la escuela John F. Kennedy, el 25 % la considera importante.

Los resultados obtenidos en esta gráfica muestran la importancia que adquiere el uso de una metodología en la enseñanza del inglés así como la evaluación y la distribución del tiempo de esta clase para las docentes encuestadas. Estos resultados se obtienen a pesar que la mayoría de las docentes desconocen sobre las metodologías en la enseñanza de este idioma y de que no han recibido capacitaciones o actualizaciones en los últimos cinco años, como se pudo observar en la gráfica No. 4.

Gráfica No. 7. ¿Qué técnicas de enseñanza utiliza en su aula de clases?



La gráfica No. 7 muestra las técnicas de enseñanza en las que se basa el profesorado para impartir la clase de inglés como lengua extranjera.

En el caso de la escuela Guaymuras se evidencia que se utiliza el trabajo individual (25%), en equipo (25%), la lectura dirigida (25%), preguntas y respuestas (25%), traducción de textos (25%), y otros (25%).

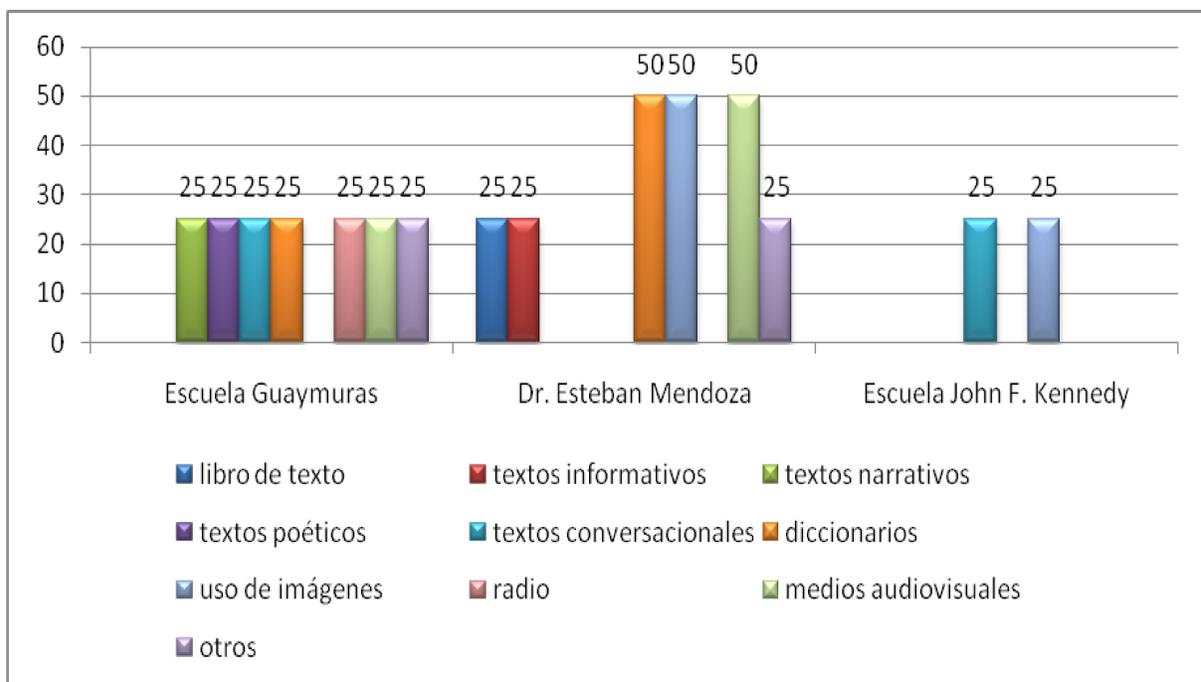
La escuela Dr. Esteban Mendoza utiliza el trabajo individual, en equipo y lectura dirigida en un 50%, y en un 25% preguntas y respuestas y traducción de textos.

En el caso de la escuela John F. Kennedy se utiliza el trabajo individual y en equipo, preguntas y respuestas así como la traducción de textos en un 25%.

Las docentes plantean desarrollar trabajo en equipo e individual, sin embargo, se podrá observar en las encuestas a los estudiantes que las actividades se basan más en el trabajo individual así como en la traducción de textos. El estudiantado está limitado a crear de forma autónoma sus propios textos orales o escritos. Está sujeto a dar respuestas a las preguntas que haga la docente.

III. 3.2. Sobre los materiales didácticos

Gráfica No. 8. ¿De qué materiales didácticos se apoya en la clase?



La gráfica No. 8 muestra los materiales didácticos de los que se apoyan las docentes para impartir la clase de inglés.

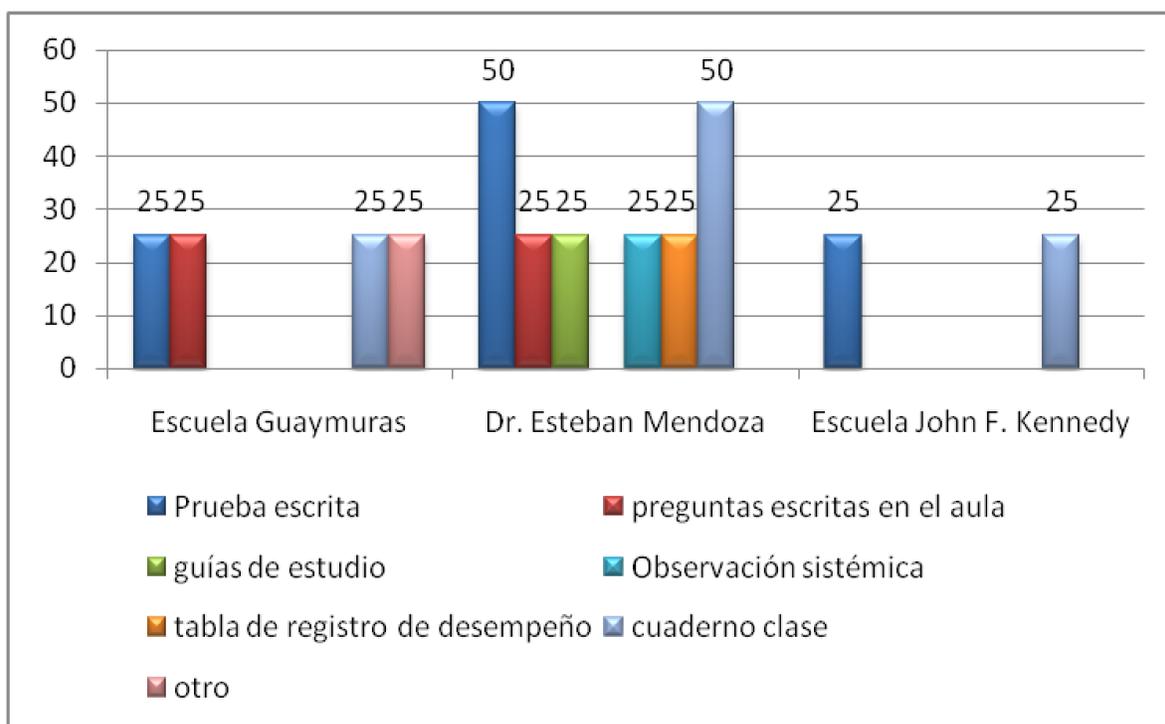
En el caso de la escuela Guaymuras se evidencia que los materiales que se utilizan son los textos narrativos (25%), los textos poéticos (25%), los textos conversacionales (25%), los diccionarios (25%), la radio (25%), medios audiovisuales (25%) y otros (25%).

En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza se puede observar que los materiales que se utilizan son el libro de texto (25%), los textos informativos (25%), el diccionario (50%), las imágenes (50%), los medios audiovisuales (50%) y otros (25%). Por último, en la escuela John F. Kennedy existe una variedad menor de materiales didácticos a pesar de que es la escuela más grande entre las tres.

Se puede evidenciar que los materiales que más se utilizan son los textos conversacionales (25%) y las imágenes (25%). Vale mencionar que en la mayoría de las escuelas seleccionadas no existe un libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Segundo Ciclo de Educación Básica por lo que las docentes se apoyan de aquellos materiales que ellas conocen para poder dar sus clases, tales como tarjetas, imágenes recortadas de otros libros o periódicos.

III. 3.3. Sobre la evaluación

Gráfica No. 9. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación utiliza en la enseñanza del inglés?²⁰



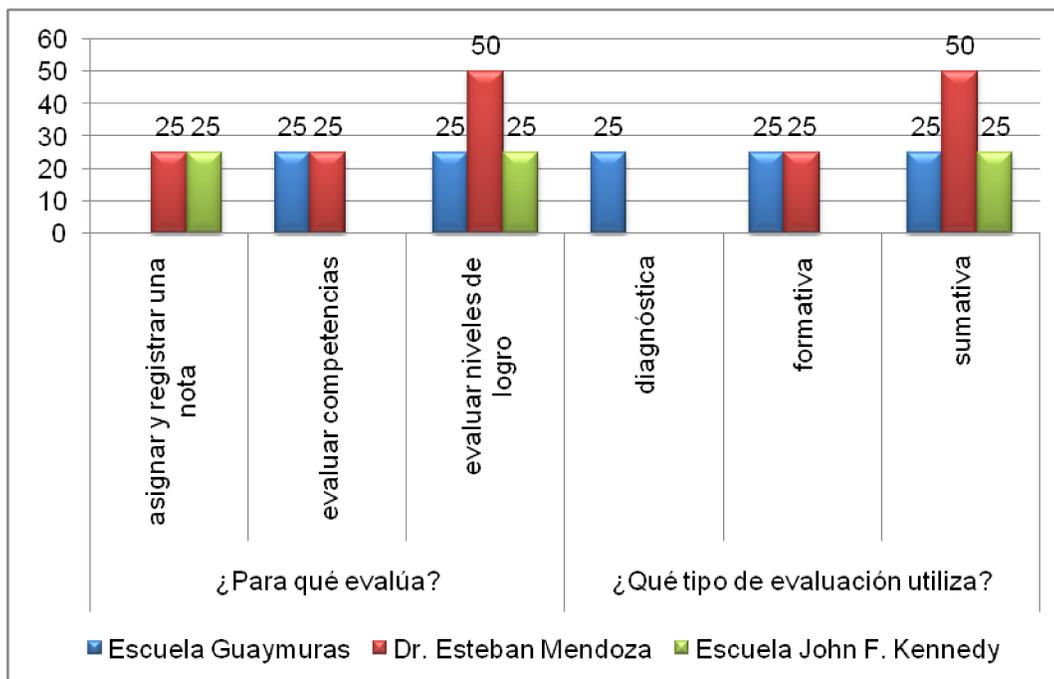
Acorde a la gráfica No. 9 se pueden evidenciar los diferentes instrumentos de evaluación que utilizan las docentes en la clase de inglés.

En el caso de la escuela Guaymuras, se utiliza la prueba escrita (25%), las preguntas escritas en clase (25%), el cuaderno de clase (25%) y otros (25%). En la escuela Dr. Esteban Mendoza se utiliza el examen escrito (50%), cuaderno de clase (50%) y en un 25% se utilizan las preguntas escritas en clase, guías de estudio, la observación sistémica, y la tabla de registro de desempeño. Por último, en el caso de la escuela John F. Kennedy, el tipo de evaluación que se utiliza es el examen escrito (25%) y el cuaderno de clase (25%).

²⁰ Estos tipos de evaluación forman parte de los instrumentos de evaluación que el DCNB exige en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el Segundo Ciclo de Educación Básica.

Acorde a los resultados obtenidos se puede observar que el instrumento más utilizado para evaluar es el examen escrito y el cuaderno de clase. Basado en los resultados en la gráfica no se evidencian algunos de los tipos de instrumentos de evaluación que propone el Diseño Curricular Nacional Básico, acordes a una metodología constructivista.

Gráfica No. 10. ¿Para qué evalúa y qué tipo de evaluación utiliza?



La gráfica No. 10 muestra para qué evalúa el profesorado y qué tipo de evaluación utiliza en la clase de inglés.

Por un lado, se puede observar que en la escuela Guaymuras la evaluación va dirigida al desarrollo de competencias (25%) y niveles de logro (25%) y el tipo de evaluación que utiliza es la diagnóstica (25%), la formativa (25%) y la sumativa (25%). En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza, la evaluación va dirigida a la asignación de una nota (25%), evaluación de competencias (25%) y niveles de desempeño (50%). El tipo de evaluación que se utiliza es la formativa (25%) y la sumativa (50%). Por último, la escuela John F. Kennedy, evalúa para asignar una

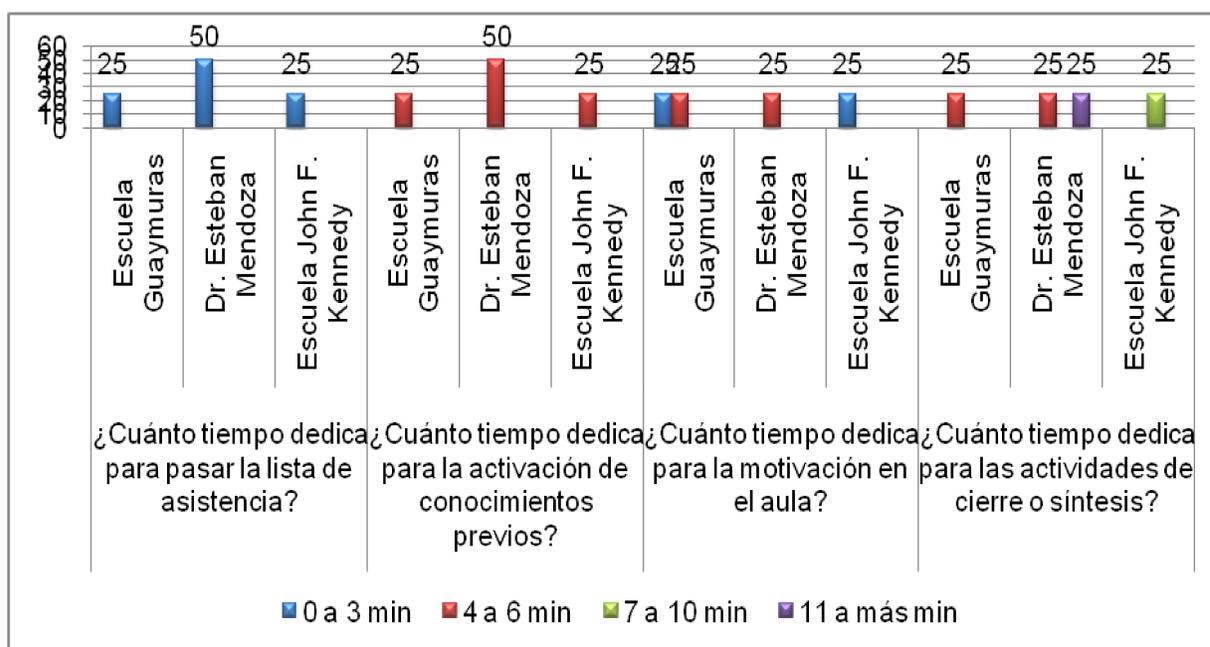
nota (25%) y evaluar los niveles de desempeño (25%). El tipo de evaluación que utiliza en la clase es la sumativa (25%).

Se puede inferir que la evaluación que se utiliza en clase no va realmente dirigida al desarrollo de competencias sino a la memorización de vocabulario y estructuras gramaticales aprendidas en clase. De la misma forma, no existe una intervención durante el proceso de enseñanza dirigido al alcance de estas competencias.

III.3.4. Sobre el uso del tiempo

Uno de los elementos de más importancia en el desarrollo de una clase es el aprovechamiento del tiempo. Por esta razón, una de las preguntas de la encuesta va dirigida al aprovechamiento del tiempo y momentos de la clase, como se puede observar en la gráfica No. 11.

Gráfica No. 11. Sobre la distribución del tiempo según centro educativo



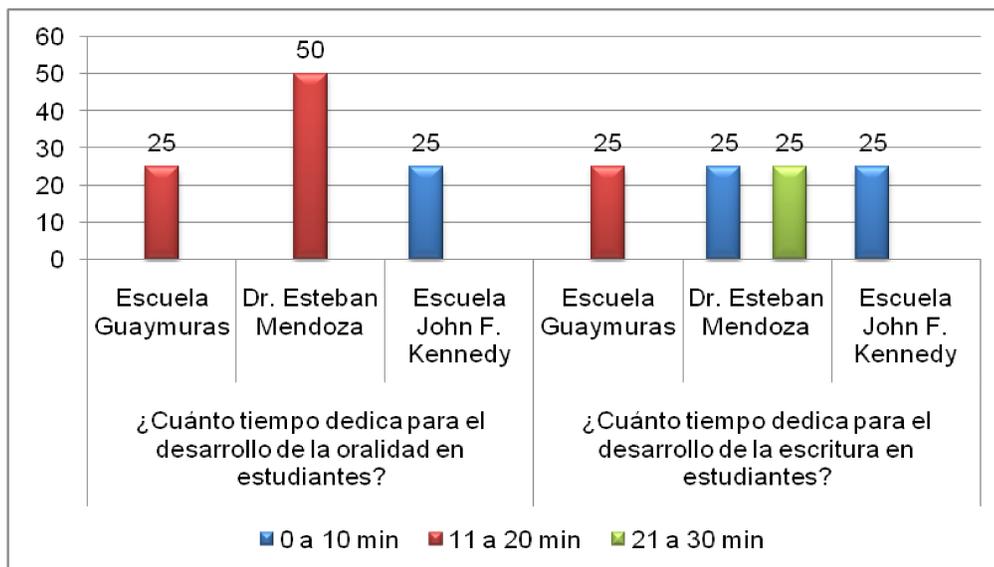
Sobre cuánto tiempo se dedica para pasar la lista de asistencia, tanto la escuela Guaymuras (25%) como la escuela Dr. Esteban Mendoza (50%) y la escuela John F. Kennedy (25%) plantean que dedican de 0 a 3 minutos.

En cuanto al tiempo que se dedica para la activación de conocimientos previos las tres escuelas coinciden en que dedican de 4 a 6 minutos. Guaymuras lo plantea en un 25%, Dr. Esteban Mendoza en un 50% y John F. Kennedy en un 25%.

Con respecto al tiempo que se dedica para realizar motivación en clase la escuela Guaymuras por un lado plantea en un 25% que dedica de 0 a 3 minutos y el otro 25% plantea que dedica de 4 a 6 minutos. En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza se dedica un tiempo de 4 a 6 minutos en un 25% y la escuela John F. Kennedy expresa que dedica de 0 a 3 minutos en un 25%.

Según los resultados la escuela Guaymuras dice dedicar de 4 a 6 minutos para el cierre de la clase en un 25%, la escuela Dr. Esteban Mendoza dedica, por un lado de 4 a 6 minutos en un 25% y por el otro lado dedica de 11 a más minutos para realizar los cierres de la clase en un 25%. En el caso de la escuela John F. Kennedy se dedica de 7 a 10 minutos.

Gráfica No. 12. Tiempo distribuido a la expresión oral y escrita según centro educativo



La gráfica No. 12 demuestra tanto el tiempo que se dedica para el desarrollo de la oralidad así como para el desarrollo de la escritura.

Se puede observar que en la escuela Guaymuras el tiempo que se dedica para el desarrollo de la oralidad entre 11 a 20 minutos es de un 25%, mientras que la escuela Dr. Esteban Mendoza es en un 50%. En el caso de la escuela John F. Kennedy, el desarrollo de la oralidad es de un tiempo entre 0 a 11 minutos y esto se evidencia en un 25%.

Para el desarrollo de la escritura la escuela Guaymuras dedica un tiempo entre 11 a 20 minutos (25%), la escuela Dr. Esteban Mendoza por un lado dedica un tiempo de 0 a 11 minutos (25%) y por otro lado de 21 a 30 minutos (25%). Los resultados de la escuela John F. Kennedy demuestran que se dedica un tiempo aproximado entre 0 a 11 minutos (25%) para el desarrollo de la escritura.

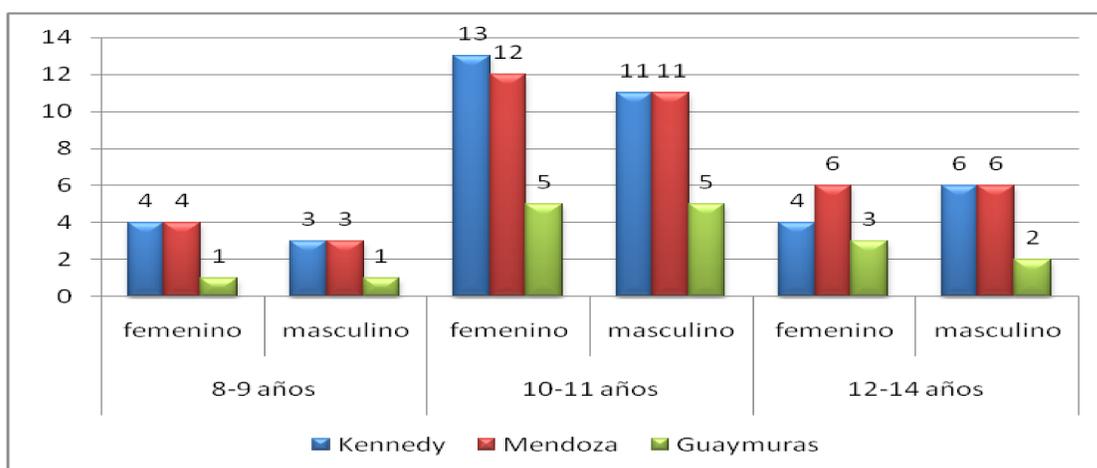
La percepción de las docentes con relación al desarrollo de la oralidad y de la escritura, no va dirigido al desarrollo de competencias sino a actividades donde los estudiantes tienen que repetir frases orales o escritas. Este aspecto puede

evidenciarse durante la encuesta realizada y las observaciones de clases. Esto se demuestra en la carencia del uso de una metodología de la cual se tenga un conocimiento consciente y no esté basado en el paradigma que tenga el docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

III.4. Análisis del sector estudiantes

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes que son atendidos por las docentes que imparten inglés:

Gráfica No. 13. Porcentaje de estudiantes según sexo, edad y centro educativo.



La gráfica No. 13 muestra que el rango de edades de 8 y 9 años en la escuela Kennedy es del 4% en niñas y el 3% en niños. En el caso de 10 a 11 años, el 13% son niñas y el 11% son niños y en el rango de edades de 12 a 14 años, el 4% son niñas y el 6 % son niños.

En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza, se muestra que el estudiantado tiene entre 8 y 9 años de edad con un porcentaje de 4% de niñas y 3% de niños. En las

edades comprendidas de 10 y 11 años, el 12% son niñas y el 11% son niños. Y en el caso de las edades de 12 a 14 años, existe un 6% tanto de niñas como de niños.

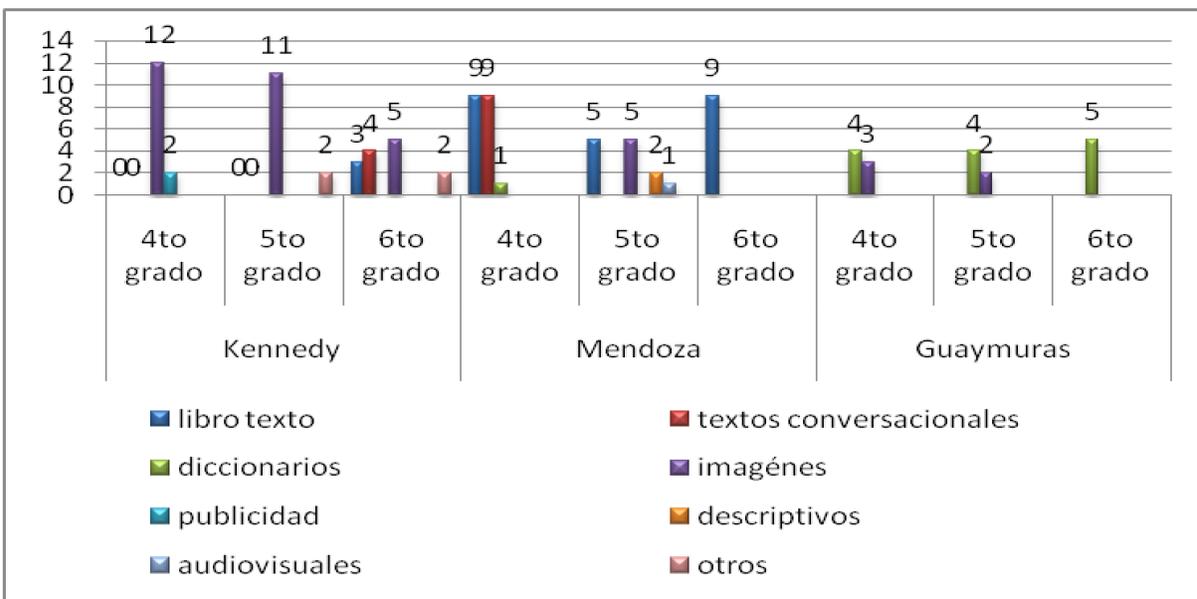
Por último, en la escuela Guaymuras, el estudiantado tiene un rango de edad entre 8 y 9 años en 1% tanto de niñas como de varones. En las edades de 10 y 11 años, lo tiene el 5% del estudiantado en general y de 12 a 14 años lo tiene 3% de niñas y el 2% de niños.

Como vemos, los porcentajes tomados de la muestra trabajada son muy similares en cuanto al sexo, por lo que se puede afirmar que se tomó en cuenta el principio de equidad de género que debe imperar en todo tipo de investigación, aunque en este caso y en menor medida, las niñas superan en número a los varones. Por último, la gráfica nos muestra que se trabajó con niñas y niños de 8 a 14 años de edad, lo cual se corresponde con las edades escolares de cada uno de los grados en los que se investigó (cuarto, quinto y sexto grado).

III.4.1. Sobre los materiales didácticos

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la gráfica No. 14 respecto al tipo de materiales didácticos que utilizan las maestras en los tres grados escolares según el estudiantado.

Gráfica No. 14. Materiales didácticos que usan docentes según estudiantes por escuela y grado.



Es evidente, que en el centro Kennedy lo que más se utiliza son las imágenes, así lo demuestra el 12% de niños (as) de cuarto grado que señalaron este medio y el 11% de los que están en quinto grado lo ratifican, así como el 5% de los que cursan el sexto grado. Sólo el 3% y 4% del sexto grado plantean que también se usa el libro de texto y los textos conversacionales, lo cual quiere decir que los estudiantes del centro Kennedy, independientemente del grado que cursen, señalan que las imágenes son las que más se utilizan en la práctica pedagógica de las docentes.

Sin embargo, en el centro Dr. Esteban Mendoza vemos que las respuestas varían, el 9% de cuarto y sexto grado señala que se utiliza el libro de texto, el 9% de cuarto grado manifiesta que se usan los textos conversacionales, el 5% de quinto grado dice que el libro de texto e igual porcentaje escogió las imágenes.

Pasando al centro Guaymuras visualizamos que los estudiantes de los tres grados plantean el uso del diccionario (4%, 4%, 5% de cuarto, quinto y sexto grado), un material que no fue seleccionado en los dos centros anteriores. En menor porcentaje,

3% y 2% de cuarto y quinto grado respectivamente, expresa el uso de imágenes, material que se utiliza en los tres centros educativos.

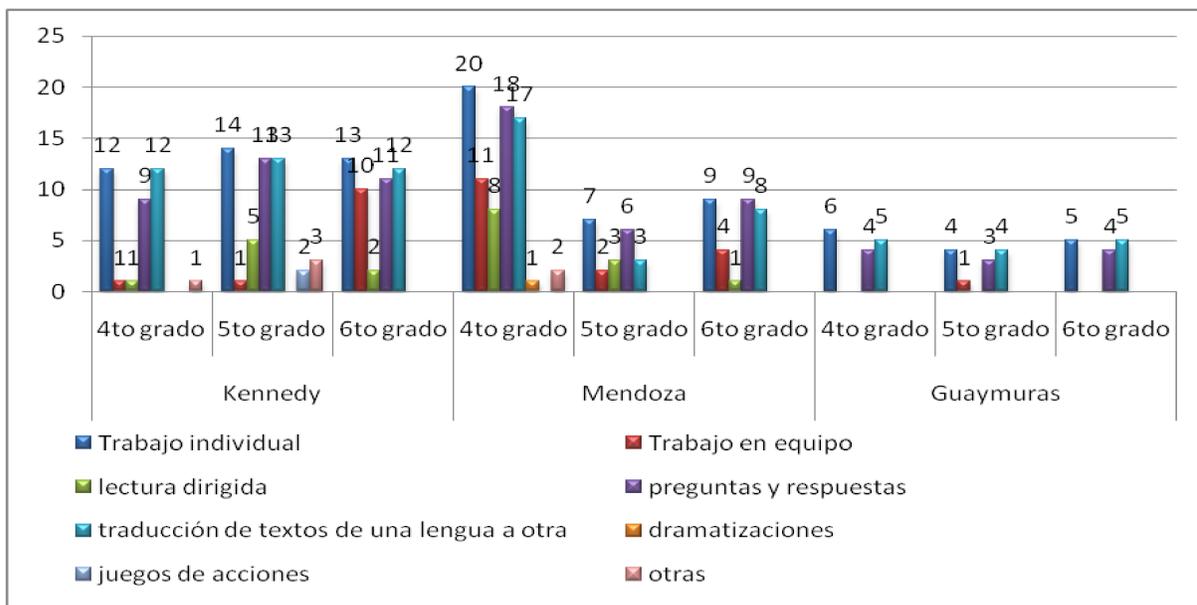
A partir de la gráfica, se pueden observar las debilidades que presentan las docentes en la enseñanza del inglés con respecto al uso de materiales didácticos variados. Por un lado, se carece de un libro de texto para el docente y para el estudiantado de inglés. Por otro lado, el desconocimiento de una metodología constructivista en la enseñanza del inglés conlleva al desconocimiento del uso de una tipología variada como recursos didácticos para poder enseñar esta lengua en los centros educativos.

A pesar de la carencia de un libro de texto para uso en el aula, si se conoce sobre el proceso metodológico sobre la enseñanza del inglés, las docentes se pueden basar en otras fuentes para enseñar esta lengua. De ahí es que las prácticas pedagógicas se centran en la enseñanza de la lengua como estructuras gramaticales y no con fines comunicativos. Esto incide en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes pues aprenden grandes listas de vocabulario sin un fin comunicativo.

III.4.2. Sobre las técnicas de enseñanza

La gráfica No. 15 muestra las técnicas de enseñanza que utilizan las docentes para la enseñanza del inglés en el aula de clases, según los estudiantes.

Gráfica No. 15. ¿De qué técnicas de enseñanza se apoya su maestra (o) en el aula de clases?



Acorde a los resultados de la escuela John F. Kennedy, el 12% muestra que el trabajo individual es una de las técnicas que más se utiliza en 4to grado, seguido por un promedio de 14 % en 5to grado y del 13 % en 6to. De la misma forma, esto se muestra en los resultados de la escuela Mendoza con un 20 % en 4to grado, un 7% en 5to y el 9% en 6to. Asimismo, en la escuela Guaymuras, la inclinación hacia el uso del trabajo individual como técnica de enseñanza se muestra en un 6% en 4to, en un 4% en 5to y en un 5% en 6to.

Por otro lado, otra de las técnicas más usadas en estas tres instituciones es la técnica de preguntas y respuestas. Según los resultados de la escuela John F. Kennedy, esto se muestra en el 9% en 4to grado, en el 6% en 5to y en el 11% en 6to. Con relación a la escuela Dr. Esteban Mendoza, esto se evidencia en un 18% en 4to

grado, en un 6% en 5to y en un 9% en 6to. La escuela Guaymuras también nos muestra la inclinación que existe hacia el uso de esta técnica con un 4% en 4to grado, un 3% en 5to y un 4% en 6to.

Otra de las técnicas que fue seleccionada por los estudiantes como una de las más utilizadas por las docentes es la traducción de textos de una lengua a otra. En la escuela John F. Kennedy esto se muestra en un 12% en 4to y 5to grado y en un 13% en 5to. En la escuela Dr. Esteban Mendoza, la selección de esta técnica es de un 17% en 4to, 3% en 5to y 8% en 6to. Con relación a la escuela Guaymuras, el 5% en 4to y 6to grado seleccionan esta técnica y el 4% en 5to. Estas son las técnicas que más predominan en las respuestas de los estudiantes por lo que se consideraron las más importantes.

Sin embargo, también se evidencia el uso de otras técnicas en menor medida como son lectura dirigida, dramatizaciones y trabajo en equipo. La lectura dirigida es sobre la lectura de vocabulario o reglas gramaticales. En el caso del trabajo en equipo como técnica los porcentajes varían, debido a que la concepción que tiene el estudiantado sobre esta técnica es la misma del trabajo en grupo donde carece de la interdependencia de responsabilidades de cada miembro del equipo para lograr un mismo fin. Estos porcentajes se pueden evidenciar en la gráfica mostrada.

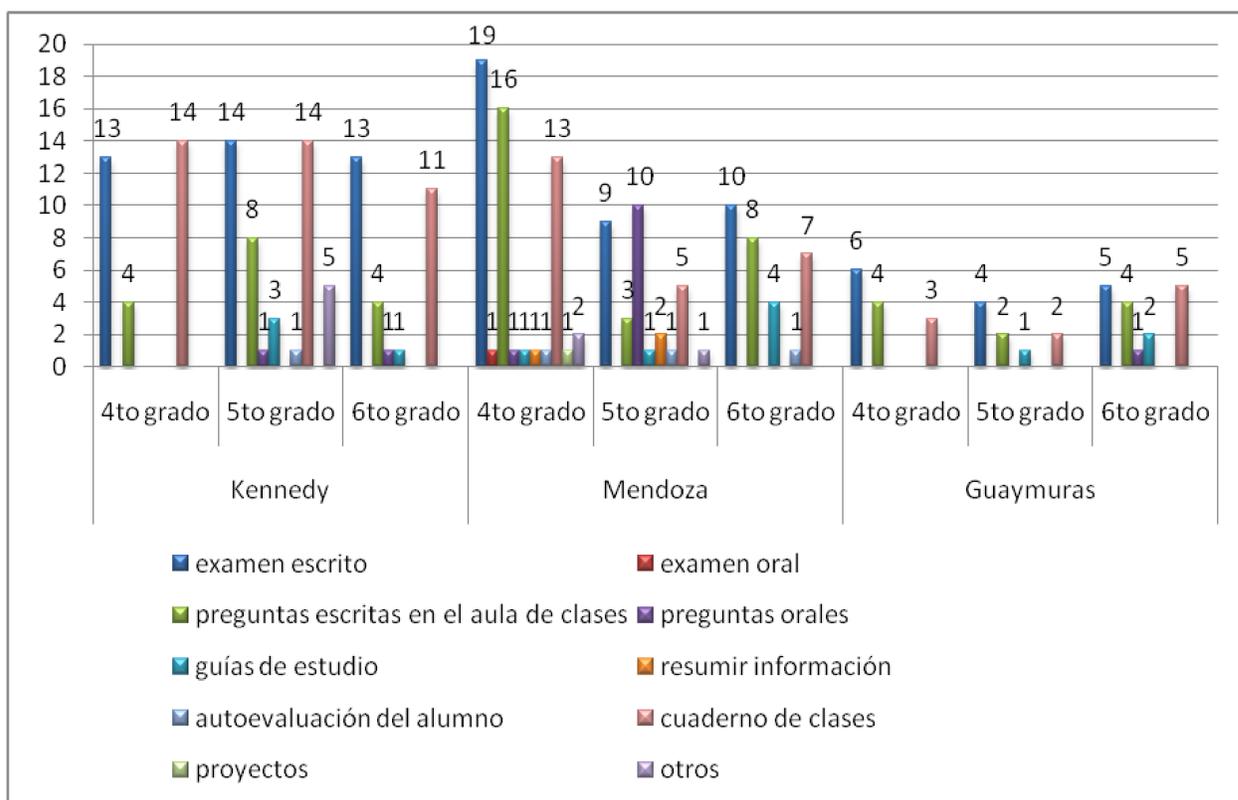
Como bien se puede mostrar en la selección de las técnicas más empleadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se carece del conocimiento de técnicas innovadoras que promuevan un mejor aprendizaje del estudiantado; técnicas que faciliten la construcción del propio aprendizaje y que vayan dirigidas al desarrollo de las competencias básicas en esta lengua. La limitada concepción que muestran las docentes sobre el proceso de aprendizaje de una lengua conlleva al uso de técnicas que se basen en la enseñanza de estructuras gramaticales. La lengua no se ve como un medio de comunicación sino como estructuras que hay que aprender. De ahí es que los estudiantes no son capaces de comunicarse tanto de

forma oral ni escrita en esta lengua pues las técnicas utilizadas no van dirigidas a este objetivo.

III. 4.3. Sobre la evaluación

La gráfica No. 16 muestra la manera en que evalúan las docentes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Gráfica No. 16. ¿De qué manera los evalúa su maestra (o)?



Según las respuestas de los estudiantes lo que más predomina en la escuela John F. Kennedy es el uso del examen escrito. Esto se muestra en un 13% en 4to y 6to grado así como en un 14% en 5to. En la escuela Dr. Esteban Mendoza, el examen escrito también es uno de los recursos que más señalan los estudiantes como forma

de evaluar. Esto se evidencia en un 19% en 4to, 9% en 5to y 10% en 6to. En la escuela Guaymuras los resultados se muestran en un 6% en 4to, 4% en 5to y 5% en 6to en la selección de la misma respuesta. Es importante resaltar que el uso del examen escrito fue seleccionado por los estudiantes de las tres escuelas como una forma de evaluar siendo un punto en común.

Otros de los recursos más utilizados como forma de evaluación es el uso del cuaderno de clases (14% en 4to y 5to, no hay selección por parte del estudiantado de 6to) en la escuela John F. Kennedy. De ahí, le sigue el uso de preguntas escritas (4% en 4to y 6to y 8% en 5to). En menor medida, se hace uso de preguntas orales, guías de estudio y autoevaluación. En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza, las respuestas varían en la selección de varias formas de evaluar.

Se puede observar que otras de las respuestas que más predominan aparte del uso del examen escrito, son las preguntas escritas (16%, 3% y 8% en 4to, 5to y 6to) y el uso del cuaderno (13%, 5% y 7% en 4to, 5to y 6to).

De la misma forma, también se seleccionaron las opciones de: examen oral, guías de estudio, resúmenes de información, autoevaluación, y otros. Esto se muestra en menor medida donde la mayoría del 1% fue quien seleccionó algunas de estas respuestas.

Con respecto a la escuela Guaymuras, otras de las formas de evaluar más utilizadas son las preguntas escritas (4% en 4to y 6to y 2% en 5to) y el uso del cuaderno (3%, 2% y 5% en 4to, 5to y 6to). En menor medida se hace uso de las Guías de estudio y preguntas orales.

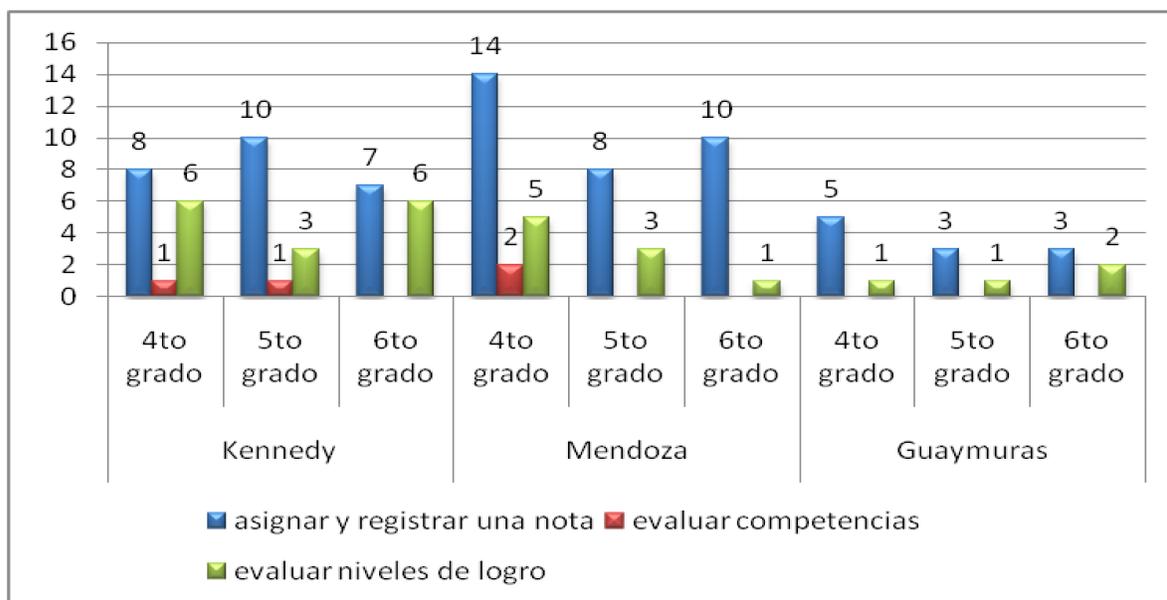
Según las respuestas de la gráfica No. 16, se puede apreciar que la forma de evaluación de las docentes de los tres centros educativos está estrechamente ligada con la concepción que se tiene sobre la forma de enseñar. Una vez más, se observa la carencia de conocimiento sobre formas de evaluar que permitan conocer el nivel

de aprendizaje de los estudiantes dirigidos a la evaluación de las cuatro competencias comunicativas.

Los exámenes escritos que realizan las docentes van dirigidos al conocimiento de vocabulario, traducción de textos escritos y estructuras gramaticales de la lengua. Esto limita al docente a conocer dónde están las debilidades y fortalezas de los estudiantes en base a competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Además, como bien lo propone el Diseño Curricular Nacional Básico, en la enseñanza del idioma inglés se deben poner en práctica los tres tipos de evaluación mediante instrumentos que permitan conocer qué tipo de estrategias puede utilizar el docente luego para fortalecer las competencias comunicativas.

Gráfica No. 17. ¿Para qué crees que tu maestra evalúa?



Según la gráfica No. 17, la percepción de los estudiantes sobre para qué creen que su maestra los evalúa va dirigida hacia la asignación y registro de una nota, en su mayoría (8%, 10% y 7% en 4to, 5to y 6to), en la escuela John F. Kennedy. Por otro lado, se hace la selección de la evaluación de los niveles de logro en un 6% en 4to y

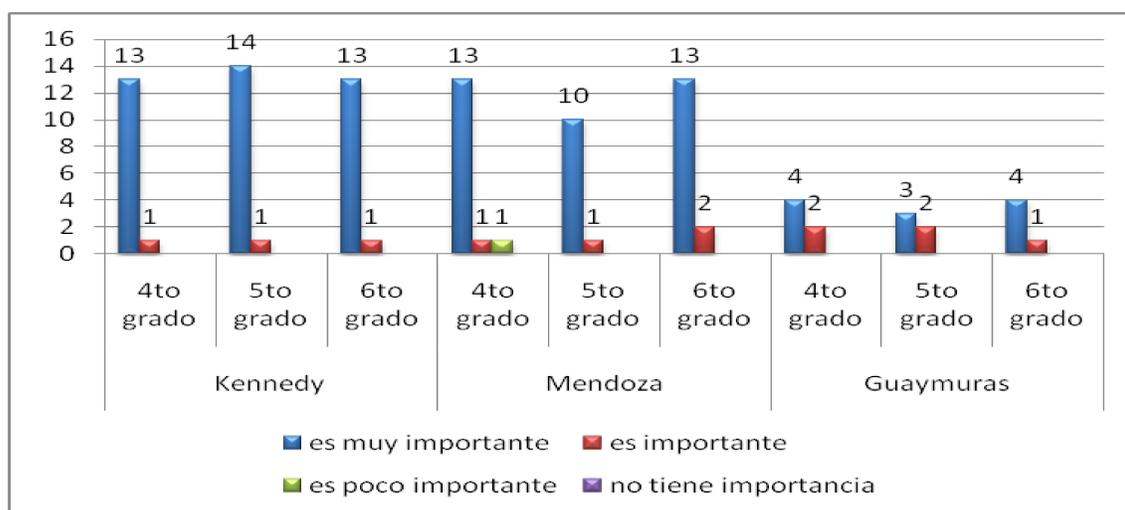
6to y 3% en 5to y en menor medida la selección de evaluación de competencias, es decir, de cuánto son capaces de comunicarse de forma oral y escrita en la lengua extranjera.

Al igual que la escuela John F. Kennedy, la mayoría de los estudiantes de la escuela Dr. Esteban Mendoza seleccionaron la asignación y registro de una nota como la respuesta más alta (14%, 8% y 10% en 4to, 5to y 6to). La evaluación de niveles de logro se observa en un promedio de 5%, 3% y 1% en 4to, 5to y 6to y la evaluación de competencias en un 2% en 4to grado solamente.

De la misma forma, los resultados de la escuela Guaymuras muestran una inclinación a pensar que las docentes evalúan para asignar y registrar una nota (5% en 4to y el 3% en 5to y 6to). En menor medida, se muestra la evaluación de los niveles de logro como respuesta (1 % en 4to y 5to y 2% en 6to), y no se hace una selección de la evaluación de las competencias.

La concepción que tiene el estudiantado sobre la evaluación que realiza su maestra es simplemente como una forma de adquirir una nota y no ver la evaluación como un medio para conocer cuánto han aprendido o cuánto son capaces de comunicarse de forma oral y escrita en esta lengua. Se puede inferir que la forma de pensar de los estudiantes está ligada a la forma en que su maestra de inglés les ha hecho ver la evaluación.

Gráfica No. 18. ¿Crees que la evaluación es importante?



La gráfica No. 18 nos muestra cuán importante es la evaluación para los estudiantes de estas escuelas. Como un punto en común entre el análisis de las diferentes respuestas es que en su mayoría piensan que la evaluación es muy importante.

Esto se evidencia en un promedio de 13% en 4to y 6to grado de las escuelas John F. Kennedy y la escuela Dr. Esteban Mendoza, y en un 14% en 5to grado de la escuela John F. Kennedy y el 10% de la escuela Dr. Esteban Mendoza.

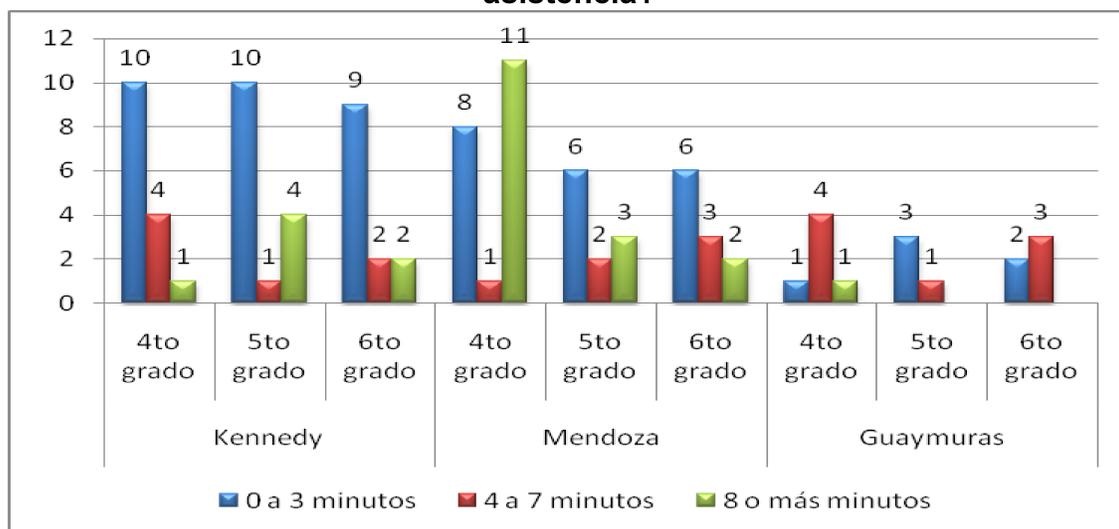
Por otro lado, la escuela Guaymuras muestra el 4% en 4to y 6to y el 3% en 5to en la selección de esta respuesta.

Para otros estudiantes, la evaluación es importante en un promedio del 1% en la escuela John F. Kennedy en 4to, 5to y 6to, en un promedio del 1% en 4to y el 2% en 5to y 6to en la escuela Dr. Esteban Mendoza y el 3% de 4to, 2% de 5to y el 1% de la escuela Guaymuras. Como caso excepcional, sólo el 1% de 4to grado de la escuela Dr. Esteban Mendoza considera que la evaluación es poco importante.

Como lo muestra la gráfica, los estudiantes consideran que la evaluación es muy importante para conocer cuánto han aprendido en el transcurso del año. Se puede observar que aunque los estudiantes, en su mayoría, opinan que el objetivo de la evaluación es la de asignar una puntuación, piensan que ésta es muy importante para evaluar sus conocimientos. Por tanto, es necesario replantear la forma en que evalúa el profesorado para poder conocer el desarrollo de competencias comunicativas y lograr que el estudiantado sea capaz de comunicarse en la lengua extranjera. De esta manera, se pueden conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes y así poder intervenir con estrategias que vayan dirigidas a este objetivo.

III.4.4. Sobre el uso del tiempo

Gráfica No. 19. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para pasar la lista de asistencia?



En la gráfica No. 19 se evidencian los resultados obtenidos según el tiempo que dedican las docentes para pasar la lista de asistencia en su clase de inglés. Según el promedio obtenido en la escuela John F. Kennedy el profesorado dedica de 0 a 3 minutos para esta asignación en un 10% en 4to y 5to grado y en un 9% en 6to. Por

otro lado, se dedica de 4 a 7 minutos para esto en un 4%, 1% y 2% (4to, 5to, 6to) y de 8 a más minutos en un 1%, 4% y 2% (4to, 5to, 6to).

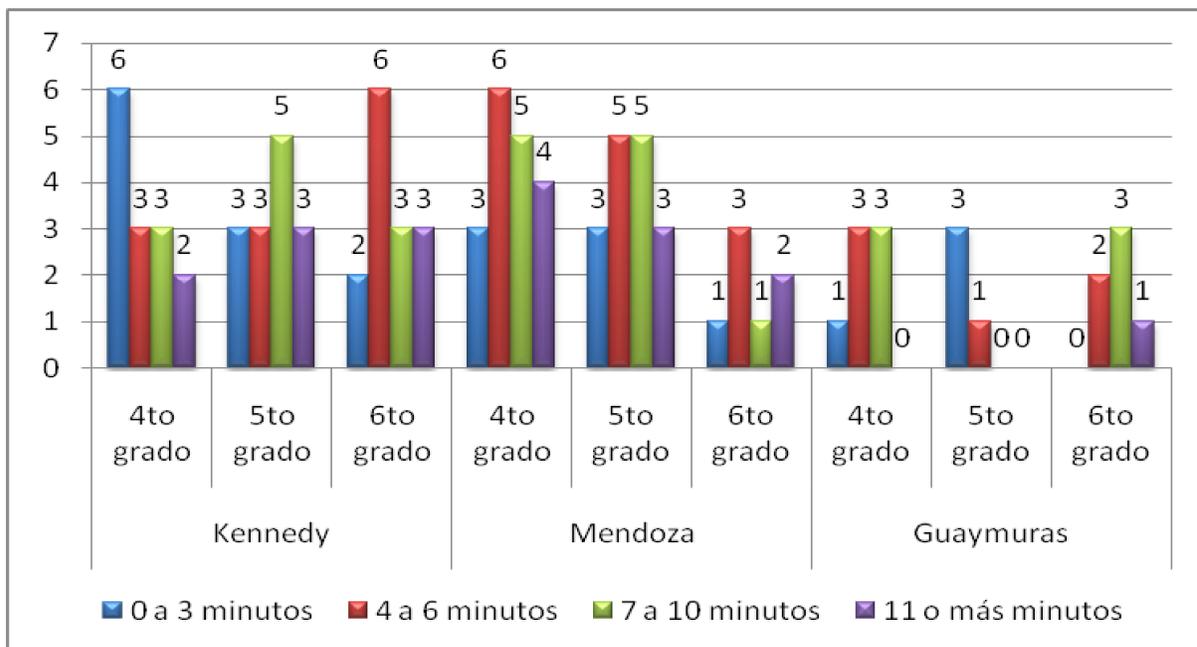
De la misma manera, en la escuela Dr. Esteban Mendoza se dedica de 0 a 3 minutos para pasar la lista de asistencia en un 8% en 4to y en un 6% en 5to y 6to, el promedio de 4 a 7 minutos es en menor escala 1% en 4to, 2% en 5to y 3% en 6to, y, de 8 a más minutos, los resultados el promedio es el 11% en 4to, el 3% en 5to y el 2% en 6to.

Por último, en la escuela Guaymuras el promedio es de 1% de 4to grado de 0 a 3 minutos, teniendo el mismo porcentaje que de 8 a más minutos. En 5to es de un 3% y en 6to un 2% para este tiempo de 0 a 3 minutos. Asimismo, los estudiantes SKYPE indican en un 4%, 1% y 3% (4to, 5to, 6to) que se dedican alrededor de 4 a 7 minutos para pasar la lista de asistencia. En el caso de 4to y 5to grado no se hizo la selección del tiempo que indica de 8 a más minutos.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que existen diferentes criterios del estudiantado para asignar el tiempo que se dedica para pasar la lista de asistencia. Se conoce que uno de los factores que afecta el desarrollo de una clase es la optimización del tiempo. Aunque en su mayoría se percibe que existe tal optimización del tiempo, las docentes aún pasan la lista de una forma poco innovadora invirtiendo tiempo “vacío” para esta tarea diaria. En este caso, no se le da la oportunidad al mismo estudiantado a que lleve un control de su asistencia para promover la responsabilidad y no dedicar un tiempo específico de clase para esta labor.

Uno de los momentos más importantes de una clase es conocer qué sabe el estudiantado de lo que se quiere enseñar. La gráfica No. 20 nos muestra el tiempo que dedican las docentes para esto.

Gráfica No. 20. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para conocer lo que ustedes ya saben de inglés cuando introduce un contenido nuevo a enseñar? ²¹



La escuela John F. Kennedy muestra que de 0 a 3 minutos existe un 6%, 3% y 2% (4to, 5to y 6to), de 4 a 6 minutos hay un promedio de 3% en 4to y 5to; y 6% en 6to, de 7 a 10 minutos lo evidencia el 3% de 4to y 6to y el 5% de 5to grado y de 11 a más minutos se evidencia en el 2% de 4to grado así como el 3% en 5to y 6to grado.

De la misma forma, en la escuela Dr. Esteban Mendoza se indica que se activan los conocimientos previos en un tiempo de 0 a 3 minutos en un porcentaje de 3% en 4to y 5to y en 6to grado es de un 1%. De la misma manera, se puede observar que la selección de la respuesta de 4 a 6 minutos fue de un 6%, 5% y de un 3% (4to, 5to y 6to), de 7 a 10 minutos fue de un 5% en 4to y 5to y de un 1% en 6to así como de 11 a más minutos fue de un 4%, 3% y de un 2% en 4to, 5to y 6to grado.

Por último, en la escuela Guaymuras, la selección de las respuestas se ve en menor porcentaje. Los estudiantes seleccionan la respuesta de 0 a 3 minutos en un 1% y en

²¹ Con esta pregunta se intenta conocer si las docentes parten de los conocimientos previos de los estudiantes.

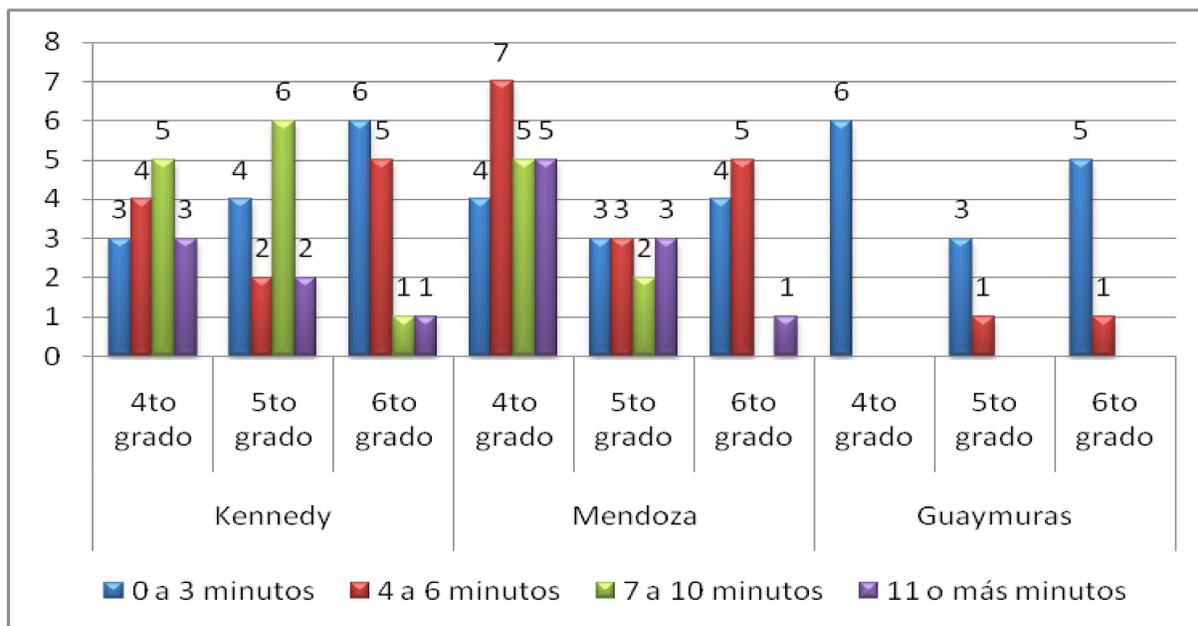
un 3% en 4to y 5to, 6to grado no tiene respuesta. Por otro lado, la selección de la respuesta de 4 a 6 minutos se observa en un 3%, 1% y en un 2% en los grados correspondientes. En un 3% se hace la selección de la respuesta de 7 a 10 minutos en 4to y 6to grado y de 11 a más minutos se ve solamente en un 1% en 6to.

Es importante analizar a partir de los resultados obtenidos en la gráfica No. 20 que las docentes presentan debilidades en la optimización del tiempo. Se presume que la activación de los conocimientos previos del estudiantado debe estar contemplada en la planificación del profesorado.

Sin embargo, debido a la carencia de conocimiento sobre metodologías innovadoras el docente dedica mucho más tiempo para este espacio o simplemente no lo toma en cuenta, como bien se puede observar en la variedad de respuestas de los estudiantes.

Como se plantea en la fundamentación teórica de esta investigación, es importante saber qué conocen los estudiantes sobre el nuevo tema a enseñar, pues se pueden aprovechar estos conocimientos para construir nuevos aprendizajes y no asumir que los desconocen en su totalidad.

Gráfica No. 21. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para la motivación en el aula?



La gráfica No. 21 nos muestra el tiempo que dedica la maestra para la motivación en el aula.

En el caso de la escuela John F. Kennedy, se puede evidenciar que existe el 3%, 4% y el 6% (4to, 5to y 6to) que seleccionan la respuesta de 0 a 3 minutos. Por otro lado, otros estudiantes seleccionan la respuesta de 4 a 6 minutos en un 4%, 2% y un 5% en los tres grados. El tiempo de 7 a 10 minutos es seleccionado en un aproximado de 5 % y 6% en 4to y 5to y de 11 a más minutos se evidencia en un 3%, 2% y un 1% (4to, 5to y 6to).

De la misma manera, la escuela Dr. Esteban Mendoza demuestra en un 4% en 4to y 6to y en un 3% en 5to que las docentes no realizan actividades motivadoras. Por otro lado, se puede observar que otros porcentajes demuestran la realización de este tipo de actividades en un 7%, 3% y 5% (4to, 5to, 6to) en un tiempo de 4 a 6 minutos, en un 5% y 2% de 4to y 5to de 7 a 10 minutos y en un 5%, 3% y un 1% (4to, 5to, 6to) de 11 a más minutos.

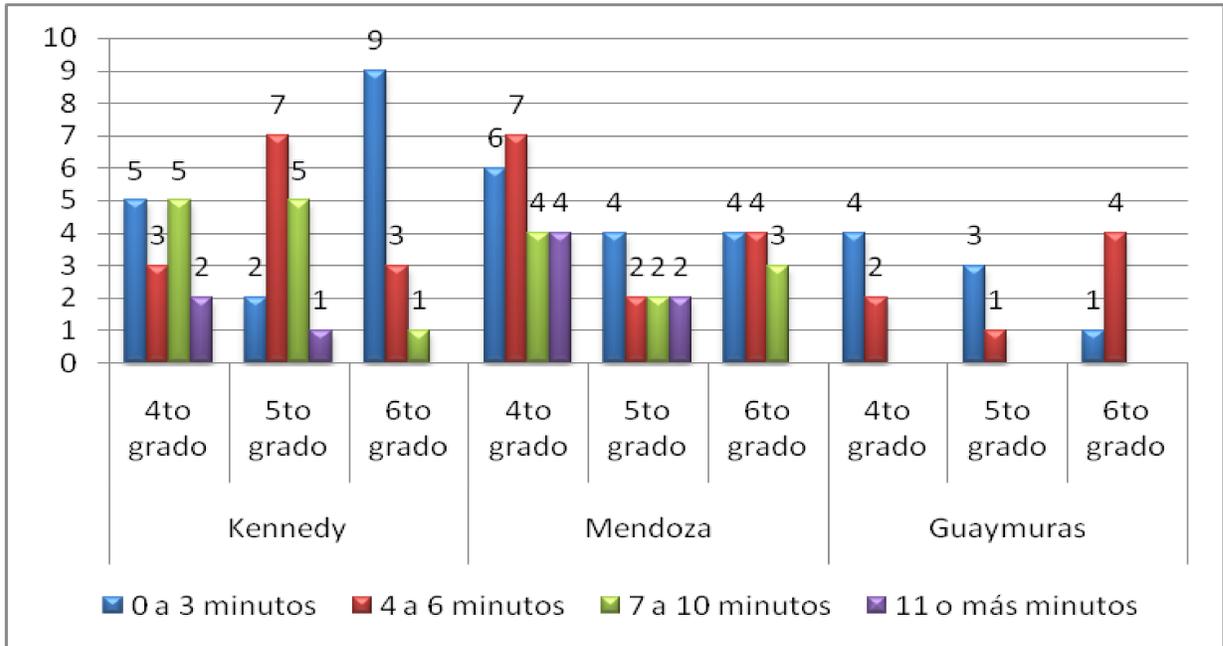
En el caso de la escuela Guaymuras, el 6%, 3% y el 5% (4to, 5to y 6to) demuestran que no se realizan actividades motivadoras y solamente el 1% de 5to y 6to demuestra que sí realizan en un tiempo de 4 a 6 minutos.

Es importante mencionar que la motivación en el aula se refiere a todas aquellas actividades lúdicas como canciones y juegos que promueven el aprendizaje de la lengua meta. De esta manera, se puede observar que el porcentaje mayor de las respuestas seleccionadas van dirigidas a la poca implementación de este tiempo de motivación.

A diferencia, se dedica mucho tiempo de la clase para actividades tales como pasar la lista de asistencia o bien dar los buenos días mediante canciones, la limpieza del aula, arreglar el mobiliario o para realizar la oración del día. Por esta razón, es importante cambiar la concepción que tienen las docentes sobre las actividades de motivación pues éstas deben ir dirigidas al logro de aprendizajes y no meramente ser actividades que llenen un espacio de la clase.

Según los resultados de la gráfica, aún se puede observar cómo las docentes no hacen uso de aquellas actividades lúdicas que permitan el disfrute de la enseñanza de una lengua extranjera como es el inglés. Se puede observar una vez más una variedad en las respuestas de los estudiantes. De esta manera, se puede inferir que mientras algunas docentes promueven la motivación en el aula y dedican mucho tiempo para esto sin generar aprendizajes, otras simplemente no la realizan. De esta forma, la optimización del tiempo que hacen las docentes en la enseñanza del idioma inglés no es la más adecuada pues, en gran medida, la motivación en el aula carece de propósitos para la enseñanza del inglés.

Gráfica No. 22. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra (o) para las actividades de cierre o síntesis?



La gráfica No. 22 nos muestra el tiempo dedicado para realizar el cierre de la clase.

Acorde a los resultados obtenidos en la escuela John F. Kennedy, el 5%, 2% y 9% (4to, 5to y 6to) expresan no se toma un espacio de la clase para realizar el cierre de los nuevos aprendizajes. De la misma forma, el 3% de 4to y 6to y el 7% de 5to expresa se dedica un tiempo de 4 a 6 minutos para esto. Asimismo, el 5% de 4to y 5to y el 1% de 6to plantean se toma alrededor de 7 a 10 minutos para realizar el cierre de la clase. Por último, el 2% de 4to y el 1% de 5to expresan se toma de 11 a más minutos para el cierre.

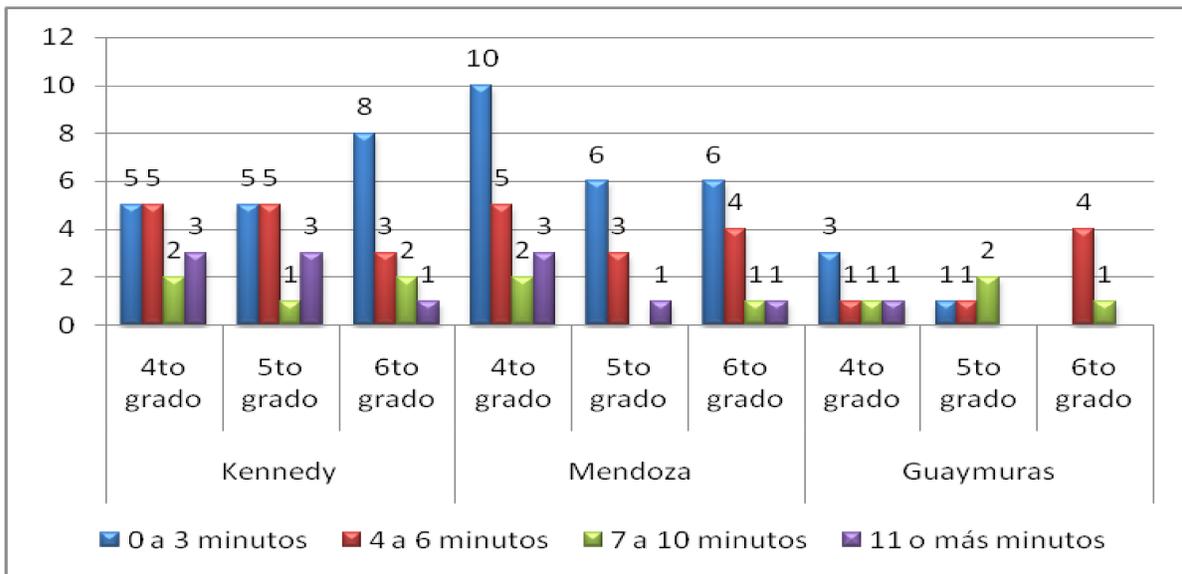
En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza, el 6% de 4to y el 4% de 5to y 6to expresan que puede o no realizarse el cierre de la clase. En el caso de la respuesta de 4 a 6 minutos, la selección se evidencia en un 7%, 2% y en un 4% (4to, 5to y 6to). Por otro lado, el 4% de 4to selecciona la respuesta tanto de 7 a 10 minutos y la de 11 a más minutos. Asimismo, el 2% de 5to grado selecciona estas mismas respuestas

para el mismo tiempo y solamente el 3% de 6to selecciona la respuesta de 7 a 10 minutos.

Por último, las respuestas obtenidas en la escuela Guaymuras evidencian la poca realización del cierre de una clase. Esto se observa en un porcentaje mayor para la selección de la respuesta de 0 a 3 minutos en un 4%, 3% y en un 1% (4to, 5to y 6to). Asimismo, el 2%, 1% y el 4% (4to, 5to y 6to) seleccionan la respuesta de 4 a 6 minutos.

Según las respuestas de los estudiantes, se puede observar la poca práctica de la realización del cierre de una clase. Se presume que uno de los momentos importantes de una clase es la realización de los cierres conceptuales para que el estudiantado reflexione y analice sobre los nuevos aprendizajes adquiridos. Sin embargo, se evidencia el poco conocimiento de las docentes para el aprovechamiento del tiempo y la realización de actividades que respeten el proceso metodológico de una clase constructivista e innovadora.

Gráfica No. 23. ¿Cuánto tiempo emplea su maestra (o) para que ustedes hablen en inglés?



La gráfica No. 23 nos muestra cuánto tiempo emplean las docentes para el desarrollo de la expresión oral en inglés.

En el caso de la escuela John F. Kennedy, los estudiantes dedican de 0 a 3 minutos para expresarse de forma oral en un 5% en 4to y 5to y en un 8% en 6to grado, de 4 a 6 minutos existe un promedio de 5% en 4to y 5to y 3% en 6to, de 7 a 10 minutos el 2% pertenece a 4to y 6to grado y un 1% en 5to y de 11 a más minutos el promedio es de un 3% en 4to y 5to y un 1% en 6to.

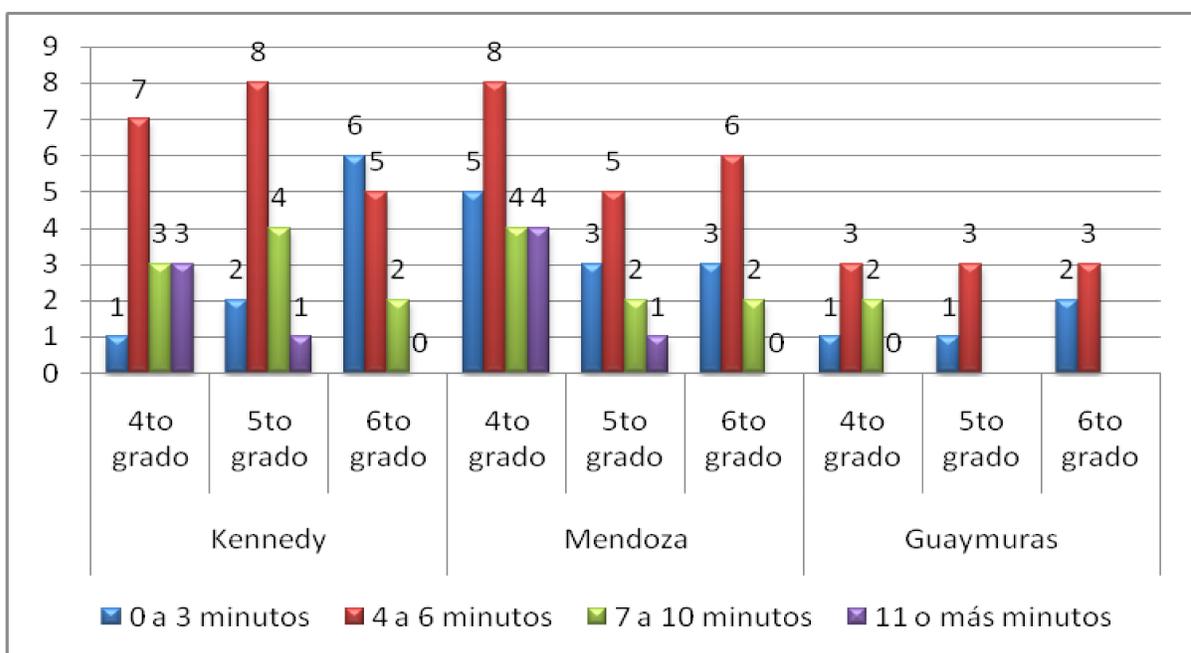
De la misma forma, los resultados en la escuela Dr. Esteban Mendoza demuestran el poco tiempo que dedican los estudiantes para poder comunicarse de forma oral en inglés. Esto se evidencia en el 10% en 4to grado y el 6% en 5to y 6to grado de las respuestas seleccionadas así como el 5%, 3% y el 4% que seleccionaron la respuesta de 4 a 6 minutos siendo siempre poco tiempo para el desarrollo de la competencia de expresión oral.

Se puede observar que en un porcentaje menor se seleccionan las respuestas de 7 a 10 minutos (2% en 4to y 1% en 6to) y de 11 a más minutos (3% en 4to y un 1% en 5to y 6to). De la misma forma, en la escuela Guaymuras existe un porcentaje del 3% en 4to y el 1% en 5to que plantean el poco o ningún desarrollo de la expresión oral así como el 1% en 4to y 5to y el 4% en 6to cuando seleccionan la respuesta de 4 a 6 minutos. Asimismo, se puede observar el poco desarrollo de la oralidad en inglés en los porcentajes que seleccionan la respuesta de 7 a 10 minutos (1% en 4to y 6to, 2% en 5to) y la respuesta de 11 a más minutos (1% solamente en 4to grado).

El desarrollo de la expresión oral se refiere a la competencia que tiene desarrollada el estudiantado para poder comunicarse de forma oral en la lengua extranjera. Como bien se puede observar en los resultados obtenidos, existe una necesidad del desarrollo de esta competencia pues los estudiantes aún no son capaces de comunicarse oralmente en inglés.

Las docentes necesitan una reconceptualización sobre lo que es la enseñanza de la lengua oral que vaya dirigida al desarrollo de competencias. De esta manera, sus prácticas pedagógicas pueden estar mejor fundamentadas pues conocerían qué tipos de estrategias pueden realizar. Es necesario que las y los estudiantes puedan crear diferentes textos orales, expresar su opinión, dialogar con sus compañeros/as, buscar soluciones a problemas planteados, es decir, comunicarse en la lengua extranjera en cualquier contexto comunicativo.

Gráfica No. 24. ¿Cuánto tiempo emplea su maestra (o) para que ustedes escriban en inglés?



La gráfica No. 24 nos muestra cuánto tiempo emplean las y los docentes para el desarrollo de la expresión escrita en inglés en el aula de clase.

En los tres centros educativos se evidencian debilidades en el desarrollo de esta competencia para que las y los estudiantes puedan expresarse de forma escrita en la lengua extranjera.

Según el promedio de los resultados de la escuela John F. Kennedy, el estudiantado dedica alrededor de 0 a 3 minutos para escribir en clase en un 1%, 2% y 6% en 4to, 5to y 6to; de 4 a 6 minutos en un 7%, 8% y 6% en 4to, 5to y 6to, de 7 a 10 minutos en un 3%, 4% y 2% en los tres grados mencionados y de 11 a más minutos en un 3% y 1% en 4to y 5to; en el caso de 6to grado no hace selección de esta respuesta.

De la misma forma, se puede evidenciar en la escuela Dr. Esteban Mendoza que de 0 a 3 minutos existe un resultado del 5% en 4to y un 3% en 5to y 6to, de 4 a 6 minutos el promedio es del 8%, 5% y del 6% (4to, 5to y 6to), de 7 a 10 minutos las respuestas son del 4% en 4to y del 2% en 5to y 6to y de 11 a más minutos es del 4% en 4to, del 1% en 5to y no hay respuesta en 6to grado.

Por último, en la escuela Guaymurás, el 1% de 4to y 5to grado y el 2% de 6to grado seleccionaron de 0 a 3 minutos, de 4 a 6 minutos lo expresa el 3% de cada grado, de 7 a 10 minutos las respuestas son del 2 % solamente en 4to grado y 5to y 6to no tienen respuesta; y en el caso de 11 o más minutos no tiene un porcentaje en los tres grados.

Como bien se evidencia en los resultados obtenidos en esta gráfica, existen debilidades en la creación de estrategias que faciliten el desarrollo de la expresión escrita en la lengua extranjera. Esto se aúna a la falta de conocimiento que tienen las docentes sobre los diferentes tipos de métodos para que puedan sustentar sus prácticas pedagógicas.

El Diseño Currículo Nacional Básico demanda de la creación autónoma en la escritura del estudiantado, donde sean capaces de expresar sus ideas, crear nuevos textos, opinar sobre algo en esta lengua extranjera. A diferencia de esto, la escritura que se practica en las aulas de clases es la transcripción o copia de estructuras gramaticales del inglés.

En base a las respuestas obtenidas tanto del profesorado como del estudiantado, se puede observar que en algunas preguntas las respuestas del profesorado coinciden

con las que plantea el estudiantado. Sin embargo, existen otras preguntas que varían y se nota cierta contradicción entre lo que plantean las docentes y el estudiantado.

En el caso del uso de técnicas de enseñanza (ver Gráfica No. 7 y Gráfica No. 15), el profesorado de la escuela John F. Kennedy plantea que dentro de las técnicas de enseñanza que utilizan se encuentran el trabajo individual, actividades de preguntas y respuestas y la traducción de textos de un idioma al otro. En este caso, es interesante observar que no existe contradicción con las respuestas que plantea el estudiantado. Sin embargo, el estudiantado también expresa que la maestra utiliza otras técnicas como lectura dirigida y trabajo en equipo en menor medida.

Asimismo, en la escuela Dr. Esteban Mendoza, mientras que el profesorado plantea utilizar técnicas como trabajo individual, trabajo en equipo, lectura dirigida, actividades de preguntas y respuestas y traducción de textos en un 25%, el estudiantado expresa que en mayor medida se utilizan trabajo individual, actividades de preguntas y respuestas, traducción de textos y en menor medida las lecturas dirigidas, dramatizaciones y trabajo en equipo.

Por último, el profesorado de la escuela Guaymuras plantea que utilizan técnicas como trabajo individual, trabajo en equipo, lectura dirigida, actividades de preguntas y respuestas y traducción de textos. Mientras que el estudiantado plantea que en mayor medida se utiliza el trabajo individual y preguntas y respuestas y solamente en 1% se utiliza el trabajo en equipo.

En el caso de la pregunta sobre los tipos de instrumentos de evaluación (Ver Gráfica No. 9 y Gráfica No. 16), el profesado plantea que hace uso de exámenes escritos y cuadernos de clase. Sin embargo, el estudiantado no sólo selecciona exámenes escritos y el cuaderno de clase sino también expresa que la maestra realiza preguntas escritas evaluativas y en menor medida preguntas orales, guías de estudio y autoevaluación.

En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza, las respuestas del profesorado y la del estudiantado coinciden en términos del uso de exámenes escritos, cuaderno de clase y preguntas escritas. En el caso del uso de las guías de estudio el profesorado plantea que la utilizan en un 25% y el estudiantado la selecciona solamente en un 1%.

Otras de las técnicas que plantean utilizar las docentes son la observación sistemática y tabla de registro de desempeño en un 25%, mientras que el estudiantado expresa en un 1% que se utilizan también resúmenes de información, autoevaluación y otros.

En la escuela Guaymuras, las docentes expresan utilizar pruebas escritas, preguntas escritas en clase, cuaderno de clase y otros en un 25% y el estudiantado plantea que su docente utiliza exámenes escritos, toma en cuenta el cuaderno de clases, preguntas escritas y en menor medida guías de estudio y preguntas orales.

Acorde a los materiales en los que se apoyan las docentes (Ver Gráfica No. 8 y Gráfica No. 14), en el caso de la escuela Kennedy existe una menor variedad de éstos con relación a las otras dos escuelas. Por un lado, las docentes expresan hacer uso de textos conversacionales e imágenes en un 25% y el estudiantado selecciona las imágenes, libro de texto y en menor porcentaje los textos conversacionales.

En el caso de la escuela Dr. Esteban Mendoza se puede observar que las docentes hacen una mayor selección de materiales que el estudiantado. Por un lado, seleccionan el uso del libro de texto, textos informativos, diccionario, imágenes, medios audiovisuales y otros, todos en un 25%; sin embargo, el estudiantado selecciona el libro de texto, textos conversacionales e imágenes solamente.

El profesorado de la escuela Guaymuras señala que utiliza textos narrativos, textos poéticos, textos conversacionales, diccionarios, radio y medios audiovisuales. Sin embargo el estudiantado solamente señala el uso del diccionario (material que no fue

seleccionado en los otros dos centros) y en menor porcentaje imágenes. No hubo selección de otros materiales.

Vale señalar que en la pregunta relacionada a la importancia de la evaluación, todas las docentes y la mayoría del estudiantado de los tres centros educativos seleccionan que ésta es muy importante. Esto revela que a pesar de que las docentes no tienen mucho conocimiento sobre la forma de enseñar el inglés como lengua extranjera y cómo evaluarlo, sí lo consideran necesario (Ver Gráfica No. 6 y Gráfica No. 18).

Por otro lado, hay que señalar que las respuestas con relación al tiempo que se dedica para que los estudiantes hablen en inglés varía tanto en las respuestas del profesorado como en el del estudiantado (Ver Gráfica No. 12 y Gráfica No. 23).

Mientras que en la escuela Kennedy, el profesorado plantea que se toma un tiempo de 11 a más minutos para que los estudiantes hablen en inglés, la mayoría de éstos expresa dedicar solamente alrededor de 0 a 3 minutos o 4 a 6 minutos pues en realidad casi no se comunican en este idioma durante la clase.

También se puede observar una contradicción entre lo que plantea el profesorado y el estudiantado en la escuela Dr. Esteban Mendoza. Por un lado, el profesorado expresa que se dedica un tiempo de 11 a 20 minutos y la mayoría de los estudiantes plantea que se dedica solamente un tiempo de 0 a 3 minutos. Otros, en menor medida, sostienen que se dedica un tiempo de 7 a 10 minutos y solamente un 1% se plantea que se dedica de 11 a más minutos.

Sin embargo, las respuestas de las docentes y del estudiantado de la escuela Guaymuras coinciden en la selección del tiempo pues por un lado se plantea que se dedica un tiempo de 0 a 10 minutos y la mayoría de los estudiantes expresan que se dedica un tiempo de 4 a 6 minutos.

En el caso del tiempo que se dedica para la escritura del estudiantado (Ver Gráfica No. 12 y Gráfica No. 24) las docentes de la escuela Kennedy y Dr. Esteban Mendoza señalaron de 0 a 11 minutos. La respuesta del estudiantado fue similar a esta cifra (entre 4 a 10 minutos). Sin embargo, el profesorado de la escuela Guaymuras señaló que se dedica de 11 a 20 minutos y la mayoría del estudiantado expresó que se dedica alrededor de 4 a 6 minutos y en menor medida de 7 a 10 minutos y no tiene respuesta de 11 a más por lo que se evidencia una contracción con respecto a lo que plantea el profesorado.

En base a las observaciones de clases que se realizaron, la metodología implementada para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera por parte del total de profesoras se basa en la enseñanza de reglas gramaticales. De esta manera, la docente explica y sus estudiantes realizan los ejercicios con la ayuda directa de la docente. Los estudiantes deben llenar ejercicios para completar con verbos, adjetivos y/o llenar líneas en blanco con alguna otra actividad guiada hacia la enseñanza de estas estructuras. De la misma manera, las profesoras escriben un gran listado de palabras en la pizarra para que el estudiantado las repita una vez que se leen en voz alta y luego las copien en su cuaderno.

En la encuesta aplicada sobre las técnicas que utilizan las docentes (Ver Gráfica No. 15), se puede observar que el estudiantado plantea que las docentes recurren a la traducción del inglés al español. Y esto se confirma con la observación realizada. La docente brinda la instrucción en el idioma inglés y luego en español. Asimismo, traduce cada oración, palabra o ejemplo que escribe en la pizarra y el estudiantado luego de haber copiado en su cuaderno, escribe a la par de cada frase o palabra la traducción de la misma.

Por otra parte, en el aula de clases se promueve el trabajo individual lo que imposibilita la interacción alumno-alumno. Las clases son dirigidas completamente por las docentes brindando toda la información posible a pesar de que en algunos casos se estaba sentado en grupos sin existir colaboración o interacción entre sus

miembros. Esto coincide en gran medida con las respuestas del estudiantado sobre el uso de técnicas de enseñanza (Ver Gráfica No. 5).

Asimismo, en el caso de los tres centros educativos se recurre al uso de imágenes recortadas de materiales a su alcance u otros recursos de inglés como apoyo para la enseñanza de este idioma pues no cuentan con un libro de texto. De ahí es que algunos estudiantes de cuarto y sexto grado de la escuela Dr. Esteban Mendoza señalan que sí se utiliza un libro de texto (Ver Gráfica No. 14), pero este texto al que se refieren es un apoyo que lleva la docente al aula para enseñar inglés, pero no es un libro de texto que se le ha brindado a la docente para enseñar este idioma.

A pesar de que el DCNB exige la enseñanza del inglés como lengua extranjera y promueve el desarrollo de competencias, el desarrollo de la expresión oral del estudiantado no va más allá de repetir frases, oraciones o palabras en inglés. No existe la producción oral autónoma²² por parte de los estudiantes. De igual manera, no hay desarrollo de la expresión escrita donde el estudiantado deba producir y ser escritores autónomos de pequeños textos comunicativos. Las actividades de escritura se refieren a que el estudiantado debe copiar y reproducir lo que está escrito en la pizarra sin haber creación propia.

Por otra parte, aunque las docentes (Ver Gráfica No. 11) y el estudiantado (Ver Gráfica No. 20) distribuyeron una cantidad de tiempo específica para la activación de conocimientos previos, se pudo observar que en ningún caso esto se realizó ni al inicio de clases ni al introducir una temática nueva.

Asimismo, la evaluación se realiza al terminar el tema de cada clase y esta no va más allá de evaluar si el estudiantado aprendió o no el vocabulario o las reglas gramaticales enseñadas para ese día. La docente espera que el estudiantado copie o lea correctamente las palabras o frases escritas en la pizarra y así verifica si

²² Se refiere a las creaciones orales por parte del estudiantado dentro de un contexto comunicativo. Ver cita: "No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas" (Cassany, 1997:88) en la página 46 del presente documento.

realmente aprendieron ese día. De esta manera, realiza el cierre de la clase haciendo una síntesis oral de lo que se aprendió mediante preguntas pero esto no conlleva a un análisis o reflexión, solamente se verifica si el estudiante es capaz de decir las palabras aprendidas para ese día conjunto a su traducción en español.

Se puede decir que las docentes observadas no sólo carecen de conocimientos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera sino que sus prácticas pedagógicas son caracterizadas por métodos tradicionales (Ver Tabla No. 1 de las páginas 51-52 de este documento).

En base a lo observado, la metodología que practican las docentes no es coherente con las exigencias del DCNB para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Segundo Ciclo. Esto se observa en la implementación de metodologías, el no desarrollo de competencias comunicativas, el uso de materiales que no es con un fin comunicativo, no se promueve el trabajo en equipo aunque las docentes y algunos estudiantes (Ver Gráfica No. 7 de la encuesta a las docentes y Gráfica No. 15 de la encuesta al estudiantado) plantearon que sí se pone en práctica. El tiempo de aprendizaje real del estudiantado no va dirigido hacia la construcción de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias comunicativas, los estudiantes son solamente receptores de lo que dicta la docente.

CONCLUSIONES

El Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB, 2003) exige la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el Segundo y Tercer Ciclo de Educación Básica. En ese marco, este trabajo de investigación se centra en el estudio de las prácticas pedagógicas que se realizan en el Segundo Ciclo de la Educación Básica para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en las escuelas John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras del Distrito Escolar No. 5 del Distrito Central.

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, se propone en el DCNB (2003) desde una base de planteamientos didácticos que va dirigida al desarrollo de competencias básicas de los estudiantes, para que sean capaces de comunicarse en cualquier contexto comunicativo en esta lengua. Para esto, se demanda de igual manera la implementación de metodologías innovadoras donde el estudiantado sea capaz de interactuar, construir su propio aprendizaje y ser autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teóricamente, se analizaron las diversas teorías metodológicas que sustentan las prácticas pedagógicas de las docentes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Estas metodologías van desde las más tradicionales donde la enseñanza del idioma inglés se basa en la memorización de estructuras gramaticales de la lengua, a las más innovadoras donde existe el desarrollo de competencias comunicativas para que el estudiantado se comunique en cualquier contexto haciendo uso del idioma meta.

Ya en el trabajo de campo, mediante el estudio que se realizó al profesorado de los tres centros educativos, se observa que la metodología implementada por las docentes no responde al desarrollo de las competencias básicas del idioma inglés que exige el DCNB.

Existe evidencia de la puesta en práctica de una metodología tradicional centrada en la enseñanza de estructuras gramaticales de la lengua. El estudiante se ve como aquel sujeto que recibe información, incapaz de interactuar con otros estudiantes. Las actividades desarrolladas en clase no permiten la creación autónoma oral o escrita para poder comunicarse en el idioma meta. Por otro lado, el rol del docente es de aquel quien tiene el conocimiento absoluto y lo transmite hacia sus estudiantes, y el rol del estudiantado es el de memorizar estas estructuras gramaticales.

Por ende, las estrategias utilizadas por las docentes van dirigidas al trabajo individual, en la mayoría de los casos. Las actividades se basan en la traducción de una lengua a otra o viceversa, siendo esto un factor que incide en el poco aprovechamiento para adquirir nuevos conocimientos en términos de desarrollo de competencias.

De ahí, las prácticas pedagógicas de las docentes muestran una incoherencia con la teoría constructivista que demanda el DCNB. Si bien las docentes enseñan el idioma inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica, no existe el desarrollo de competencias que prepare al estudiantado a comunicarse en la lengua extranjera. Es decir, los estudiantes no desarrollan la capacidad para poder expresar sus pensamientos, dar opiniones, crear nuevos textos en diferentes situaciones comunicativas en inglés.

Esto se debe, en gran medida, a que las docentes encuestadas no pertenecen al área de estudio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo que se convierte en una debilidad. Las docentes no tienen conocimiento sobre metodologías innovadoras que sean coherentes con las demandas del DCNB. De ahí es que desconocen cómo implementar actividades y estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. De la misma forma, existe una deficiencia en la implementación de los diferentes recursos didácticos, lo que disminuye el aprovechamiento que se le pueda dar a estos materiales.

Por otro lado, el desconocimiento de una metodología innovadora provoca que la implementación de la evaluación y sus diferentes instrumentos pierdan su verdadero sentido, es decir, la evaluación puesta en práctica no permite conocer los niveles de desempeño de los estudiantes por lo que la intervención del docente no es efectiva. Por consiguiente, el estudiantado no es capaz de comunicarse de forma oral o escrita en la lengua meta.

De la misma manera, se carece del aprovechamiento del tiempo que vaya acorde con la implementación de una metodología innovadora, pues el tiempo destinado para la activación de los conocimientos previos del estudiantado no se realiza. Como bien se mencionó en el marco teórico, la activación de los conocimientos previos permite entrelazar lo que se conoce con lo nuevo, aprender para la construcción de aprendizajes y esto es fundamental para la autonomía de todos los estudiantes. Asimismo, el espacio destinado para realizar cierres conceptuales de lo que se ha visto en clase casi siempre pierde su objetivo por lo que no permite realizar un recorrido de lo visto.

Otra de las debilidades encontradas durante la investigación, es que a pesar que las docentes desean conocer sobre nuevas metodologías que les permita la implementación de estrategias, actividades, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con la demanda del DCNB, no han tenido la oportunidad de recibir cursos o estudios relacionados con el área de la enseñanza del inglés para mejorar sus prácticas pedagógicas. A la vez, las clases no permiten el disfrute de la enseñanza de otro idioma pues no se ponen en práctica actividades lúdicas, se obvian textos como las canciones o juegos para aprender la lengua meta; el centro de aprendizaje es la memorización de una lengua segmentada sin un contexto meramente significativo.

Existe poco aprovechamiento de los recursos didácticos para promover el aprendizaje de los estudiantes. En su mayoría, los textos que se utilizan se basan en la enseñanza de estructuras gramaticales, vocabulario aislado y reglas gramaticales.

Asimismo, el uso de audios va dirigido a la repetición memorística de fragmentos de la lengua inglesa. El estudiantado no tiene la oportunidad de interactuar con textos escritos u orales que tengan fines comunicativos.

Como se planteó en el desarrollo de esta investigación, el DCNB demanda la utilización de estrategias de evaluación que permitan conocer los niveles de desempeño del estudiantado en el aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, las docentes estudiadas se centran en una evaluación tradicional que recopila simplemente información memorística sobre estructuras gramaticales. Esto es consecuencia de la implementación de una metodología tradicional que enseña de la misma forma estas estructuras gramaticales. Asimismo, los tipos de instrumentos utilizados para la evaluación no son variados y carecen de un objetivo dirigido a conocer el desarrollo de las competencias del estudiantado.

Mediante la presente investigación se puede evidenciar que en las respuestas de algunas preguntas existe contradicción entre lo que plantean las docentes y el estudiantado. Esto se evidencia en el uso de técnicas de enseñanza así como en la distribución del tiempo para el desarrollo de la oralidad y escritura en inglés del estudiantado. La conceptualización tanto del docente como del estudiantado sobre la expresión oral y expresión escrita quedan limitadas a repetir, transcribir o traducir de la pizarra por lo que realmente no se evidencia desarrollo de competencias comunicativas.

De la misma manera, se evidencia una contradicción con respecto al uso de materiales que expresan las docentes y lo que plantea el estudiantado. Cada docente se ha visto en la necesidad de utilizar materiales que han considerado le pueden apoyar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera porque no cuenta con un libro de texto.

Por consiguiente, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas, se sugiere se tome en consideración la capacitación continua del profesorado que está a cargo de

impartir la clase de inglés en el Segundo Ciclo de Educación Básica. Es importante que este personal docente conozca sobre metodologías de enseñanza innovadoras que vayan dirigidas al desarrollo de competencias básicas, uso adecuado de materiales didácticos así como los tipos e instrumentos de evaluación acorde al Diseño Curricular Nacional Básico. Asimismo, es importante dotar al profesorado de un Libro de texto que vaya acorde a las exigencias del Diseño Curricular Nacional Básico pues no existe o al menos no está al alcance del personal de estos tres centros educativos.

De igual manera, es necesario que las autoridades educativas promuevan la contratación de personal docente del área de estudio a impartir. Esto facilitaría en gran medida el desarrollo y fortalecimiento de competencias que respondan a las exigencias actuales.

En el caso del personal ya contratado, es necesario entonces la capacitación y actualización constante sobre metodologías que vayan acorde a las demandas del Diseño Curricular Nacional Básico y así contribuir al desarrollo de competencias que preparen al estudiantado a desenvolverse en cualquier contexto social-laboral. Asimismo, observaciones de clases por parte de autoridades del área de estudio serían de gran ayuda para verificar que las prácticas pedagógicas del personal de inglés de estos centros educativos vayan acorde a las demandas del DCNB y poder intervenir con capacitaciones según lo que se necesite mejorar para la enseñanza de esta lengua extranjera.

Bibliografía

- Adam, J.M. Quels types de texts? Le français dans le monde, núm. 192, 1985.
- Alvira M., F. Cuestionarios: La Encuesta: Una Perspectiva General Metodológica No. 35. España, CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 2004.
- Armstrong, T. "Multiple Intelligences in the Classroom", Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994 en Richards, J. C. y Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library, 2001.
- Asher. J. Learning Another Language through Actions: The complete teacher's guide book. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Productions , 1977.
- Ausubel, D. P. Psicología Educativa. México: Ed. Trillas, 1983.
- Ausubel, D. P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas, 1976.
- Azofra, M. J. Cuestionarios: Colección Cuadernos Metodológicos No. 26. España, CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 2000.
- Bruner, J. El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Paidós, Barcelona, 1986.
- Canale, M and M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1(1): 1-47, 1980.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. Enseñar Lengua. Barcelona, España: Editorial Graó de Serveis Pedagògics. mayo de 1997.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. The Hague. Versión Castellana en Siglo XXI. México, 1974 en Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. Enseñar Lengua. Barcelona, España: Editorial Graó de Serveis Pedagògics. mayo de 1997.

- Chomsky, N. "Review of Verbal Behaviour" by B.F. Skinner. Language 35/1: 26-58, 1959 en Richards, J. C. y Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library, 2001.
- Christison, M. "An Introduction to multiple intelligences theory and second language learning". In J. Reid (ed.) Understanding Learning Styles in the Second Language Classromm. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/Regents 1-14, 1997.
- Cortés M., M. Guía para el Profesor de Idiomas. Didáctica del Español y Segundas Lenguas. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L. 2000.
- Díaz B., F. y Hernández, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill, S. A., 1999.
- Fries, C.C. Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945 en Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.
- Gardner, H. Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books, 1999.
- Gardner, H. Multiple Intelligences: The Theory and Practice. New York: Basic Books, 1993.
- Hawes B., G. Investigación Educativa. Tegucigalpa, Honduras. Ideas Litográficas, S. A., 2006.
- Hymes, D. (1967) Studying the Interaction of Language and Social Life, en Foundation in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. Londres. Tavistock, 1997.
- Krashen, S. D. y T. D. Terrel. The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

- Krashen, S.D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford. Pergamon Press, 1982 en Lightbown, P. M. y Spada, N. How languages are learned. 2nd Ed. Oxford University Press, New York, 1999.
- Krashen, S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981 en Richards, J. C. y Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library, 2001.
- Kroeh, Charles Frederic. "Methods of teaching modern languages" in Modern Language Association of America, 1887 en Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. How languages are learned. 2nd Ed. Oxford University Press, New York, 1999.
- Lozanov, G. "Suggestology and Outlines of Suggestopedy". Nueva York: Gordon and Breach, 1978 en Cortés M., M. Guía para el Profesor de Idiomas. Didáctica del Español y Segundas Lenguas. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L. 2000.
- Mendicoa, G. E. (compiladora) Manual Teórico-Práctico de Investigación Social. Apuntes preliminares. Argentina. Espacio Editorial, 2000.
- Nunan, D. Second Language Teaching and Learning. United States: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Olsen, R., and S. Kagan. "About Cooperative Learning". In C. Kessler (ed.), Cooperative Language Learning: A teacher's Resource Book. New York: Prentice Hall. 1-30, 1992.
- Piaget, J. The Language and Thought of the Child. New York: World Publishing Co., 1965.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library, 2001.
- Richards, J.C., Platt, and H. Weber. A Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman, 1986.

- Rivers, W. M. "Communicating Naturally in a Second Language: Theory and practice in language teaching". Cambridge: C.U.P., 1983 en Cortés M., M. Guía para el Profesor de Idiomas. Didáctica del Español y Segundas Lenguas. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L. 2000.
- Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.
- Sauveur, L. Causeries avec mes élèves. Boston/new York, 1874 en Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.
- Secretaría de Educación. Diseño Curricular Nacional Básico para la Educación Básica. Honduras: Imprenta Honduras, octubre de 2003.
- Skinner, B.F. Verbal Behaviour. New York, Apple-Century-Crofts, 1957 en Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.
- Teberosky, Ana. Propuesta Constructivista. Para aprender a leer y a escribir. España: Editorial Vicens Vices, S.A., 2003.
- UNESCO. Documentos de Jomtien(1990) y Dakar (2000)
- Vigotsky. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Pléyade, Buenos Aires, 1973.
- Vygotsky, L. Thought and Language. Cambridge: MIT Press, 1962.
- Wardhaugh, R. Current problems and classroom practices. TESOL Quaterly, 3:105-6, 1969 en Sánchez, A. Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.

ANEXOS

Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No. 1: Encuesta formulada a las y los docentes

Datos generales:

Escuela: _____ Edad _____ Sexo: F _____ M _____
Grado: _____ No. de alumnos (as): _____
Sección: _____ Fecha: _____

1. Etnicidad:

- a. Ladino _____
- b. Garífuna _____
- c. Mizquito _____
- d. Otra _____

2. Nivel educativo

- a. Lic. en el área de inglés _____
- b. Bachiller de inglés _____
- c. Estudiante de la carrera de inglés _____
- d. Egresado (a) de Colegio bilingüe enseñando inglés _____
- e. Docente de otra área enseñando inglés _____

3. Estudios realizados

- a. Nivel Superior (Universitario) _____
- b. Nivel Medio _____
- c. Egresado de Escuela bilingüe _____
- d. Otros _____

4. Años de servicio docente

- a. 0 a 5 años _____
- b. 6 a 10 años _____
- c. 11 a 15 años _____
- d. 16 años o más _____

5. Años en servicio como docente en el área de inglés

- a. 0 a 5 años _____
- b. 6 a 10 años _____
- c. 11 a 15 años _____
- d. 16 años o más _____

6. ¿Ha recibido capacitaciones sobre la enseñanza del inglés en los últimos cinco años?

- a. Si _____ b. No _____

7. ¿Qué método (s) de enseñanza conoce?

- a. _____ Método Gramática-Traducción
- b. _____ Método Audio oral
- c. _____ Método Directo
- d. _____ Método de Sugestopedia
- e. _____ Enfoque Natural
- g. _____ Respuesta Física Total (TPR)
- h. _____ (CLT) Enfoque Comunicativo
- i. _____ Aprendizaje Cooperativo
- k. _____ Método de Proyectos
- m. _____ Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (ALAO)
- n. _____ Enfoque por tareas
- o. _____ Inteligencias Múltiples*
- p. _____ Aprendizaje Cooperativo

* Inciso o y p, marque si lo conoce.

8. ¿Qué método (s) de enseñanza utiliza en su aula de clases?

- a. ___ Método Gramática-Traducción
- b. ___ Método Audio oral
- c. ___ Método Directo
- d. ___ Método de Sugestopedia
- e. ___ Enfoque Natural
- g. ___ Respuesta Física Total (TPR)
- h. ___ (CLT) Enfoque Comunicativo
- i. ___ Aprendizaje Cooperativo
- k. ___ Método de Proyectos
- m. ___ Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (ALAO)
- n. ___ Enfoque por tareas
- o. ___ Inteligencias Múltiples*
- p. ___ Aprendizaje Cooperativo

9. ¿Qué importancia tiene para usted el uso de una metodología?

- a. ___ Es muy importante
- b. ___ Es importante
- c. ___ Es poco importante
- d. ___ No tiene importancia
- e. ___ Medianamente importante

10. ¿Qué técnicas de enseñanza utiliza en su aula de clase?

- a. Trabajo individual ___
- b. Trabajo en equipo ___
- c. Lectura dirigida ___
- d. Preguntas y respuestas ___
- e. Traducción de textos de una lengua a otra ___
- f. Otras ___

11. ¿De qué materiales didácticos se apoya en la clase?

- a. Libro de texto ___
- b. Textos informativos (periódicos, noticias) ___
- c. Textos narrativos (cuentos, fábulas, leyendas, mitos, anécdotas) ___
- d. Textos poéticos ___
- e. Textos funcionales ___
- f. Textos conversacionales ___
- g. Textos instructivos (recetas) ___
- h. Textos descriptivos ___
- i. Textos expositivos ___
- j. Diccionarios ___
- k. Uso de biblioteca ___
- l. Uso de imágenes ___
- m. Publicidad ___
- n. Radio ___
- o. Medios audiovisuales ___
- p. Juegos infantiles, tradicionales ___
- q. Otros ___

12. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación utiliza en la enseñanza del inglés?

- a. Prueba escrita ___
- b. Preguntas escritas en el aula de clase ___
- c. Guías de estudio a responder ___
- d. Carpetas de trabajo ___
- e. Reportes ___
- f. Tareas evaluativas ___
- g. Cuestionarios de preguntas ___
- h. Diario de observación ___
- i. Tabla de registro del desempeño ___
- j. Mapas conceptuales ___
- k. Elaboración de un proyecto ___
- l. Carpeta de trabajo ___
- m. La autoevaluación del alumno ___
- n. Cuaderno de clase ___
- o. Otros _____

* Inciso o y p, marque si lo aplica.

13. ¿Para qué evalúa?

a. Para asignar y registrar una nota

_____ Para evaluar las competencias _____

c. Para evaluar los niveles de logro _____

14. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación?

a. _____ Es muy importante

b. _____ Es importante

c. _____ Es poco importante

d. _____ No tiene importancia

e. _____ Medianamente importante

15. ¿Conoce los tipos de evaluación?

a. Si _____

b. No _____

16. ¿Qué tipo (s) de evaluación utiliza?

a. Diagnóstica _____

b. Formativa _____

c. Sumativa _____

17. ¿Piensa que la distribución del tiempo es importante?

a. _____ Es muy importante

b. _____ Es importante

c. _____ Es poco importante

d. _____ No tiene importancia

e. _____ Medianamente importante

18. ¿Cuánto tiempo dedica para pasar la lista de asistencia?

a. 0 a 3 minutos _____

b. 4 a 7 minutos _____

c. 8 a más minutos _____

19. ¿Cuánto tiempo dedica para la activación de conocimientos previos?

a. 0 a 3 minutos _____

b. 4 a 6 minutos _____

c. 7 a 10 minutos _____

d. 11 a más minutos _____

20. ¿Cuánto tiempo dedica para las actividades de cierre o síntesis?

a. 0 a 3 minutos _____

b. 4 a 6 minutos _____

c. 7 a 10 minutos _____

d. 11 a más minutos _____

21. ¿Cuánto tiempo dedica para la motivación en el aula?

a. 0 a 3 minutos _____

b. 4 a 6 minutos _____

c. 7 a 10 minutos _____

d. 11 a más minutos _____

22. ¿Cuánto tiempo dedica para el desarrollo de la oralidad en las y los estudiantes?

a. 0 a 10 minutos _____

b. 11 a 20 minutos _____

c. 21 a 30 minutos _____

d. 31 a más minutos _____

23. ¿Cuánto tiempo dedica para el desarrollo de la escritura en las y los estudiantes?

a. 0 a 10 minutos _____

b. 11 a 20 minutos _____

c. 21 a 30 minutos _____

d. 31 a más minutos _____

Instrumento No. 2: Encuesta formulada a las y los estudiantes

Datos generales:

Escuela: _____
Grado: _____
Sección: _____

Edad _____ Sexo: F ___ M ___
Fecha: _____

1. ¿De qué materiales didácticos se apoya su maestra o maestro?

- a. Libro de texto _____
- b. Textos informativos (periódicos, noticias) _____
- c. Textos narrativos (cuentos, fábulas, leyendas, mitos, anécdotas) _____
- d. Textos poéticos _____
- e. Textos funcionales _____
- f. Textos conversacionales _____
- g. Textos instructivos (recetas) _____
- h. Textos descriptivos _____
- i. Textos expositivos _____
- j. Diccionarios _____
- k. Uso de biblioteca _____
- l. Uso de imágenes _____
- m. Publicidad _____
- n. Radio _____
- o. Medios audiovisuales _____
- p. Juegos infantiles, tradicionales _____
- q. Otros _____

2. ¿De qué técnicas de enseñanza se apoya su maestra o maestro en el aula de clase?

- a. Trabajo individual _____
- b. Trabajo en equipo _____
- c. Lectura dirigida _____
- d. Preguntas y respuestas _____
- e. Traducción de textos de una lengua a otra _____
- f. Otras _____

3. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación utiliza su maestra o maestro?

- a. Prueba escrita _____
- b. Preguntas escritas en el aula de clase _____
- c. Guías de estudio a responder _____
- d. Carpetas de trabajo _____
- e. Reportes _____
- f. Tareas evaluativas _____
- g. Cuestionarios de preguntas _____
- h. Diario de observación _____
- i. Tabla de registro del desempeño _____
- j. Mapas conceptuales _____
- k. Elaboración de un proyecto _____
- l. Carpeta de trabajo _____
- m. La autoevaluación del alumno _____
- n. Cuaderno de clase _____
- o. Otros _____

4. ¿Para qué evalúa?

- a. Para asignar y registrar una nota _____
- b. Para evaluar las competencias _____
- c. Para evaluar los niveles de logro _____

5. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación?

- a. _____ Es muy importante
- b. _____ Es importante
- c. _____ Es poco importante
- d. _____ No tiene importancia
- e. _____ Medianamente importante

6. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra o maestro para pasar la lista de asistencia?

- a. 0 a 3 minutos ____
- b. 4 a 7 minutos ____
- c. 8 a más minutos ____

7. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra o maestro para conocer lo que ustedes ya saben de inglés cuando introduce un contenido nuevo a enseñar?

- a. 0 a 3 minutos ____
- b. 4 a 6 minutos ____
- c. 7 a 10 minutos ____
- d. 11 a más minutos ____

8. ¿Cuánto tiempo dedica para las actividades de cierre o síntesis?

- a. 0 a 3 minutos ____
- b. 4 a 6 minutos ____
- c. 7 a 10 minutos ____
- d. 11 a más minutos ____

9. ¿Cuánto tiempo dedica para la motivación en el aula?

- a. 0 a 3 minutos ____
- b. 4 a 6 minutos ____
- c. 7 a 10 minutos ____
- d. 11 a más minutos ____

10. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra o maestro para el desarrollo de la oralidad?

- a. 0 a 10 minutos ____
- b. 11 a 20 minutos ____
- c. 21 a 30 minutos ____
- d. 31 a más minutos ____

11. ¿Cuánto tiempo dedica su maestra o maestro para el desarrollo de la escritura?

- a. 0 a 10 minutos ____
- b. 11 a 20 minutos ____
- c. 21 a 30 minutos ____
- d. 31 a más minutos ____

Instrumento No. 3: Criterios para la observación de clases

Datos generales:

Escuela: _____ Edad _____ Sexo: F____ M____
Grado: _____ Fecha: _____
Sección: _____

Criterios:

- Objetivos planteados en base al desarrollo de competencias comunicativas.
- Aspectos característicos de la metodología implementada.
- Recursos didácticos utilizados para enseñar el inglés como lengua extranjera.
- Técnicas de enseñanza implementada.
- Realización o no de la activación de conocimientos previos antes de enseñar un contenido nuevo y tiempo que se destina para ello.
- Uso y aprovechamiento del tiempo dirigido al aprendizaje significativo.
- Uso del tiempo para pasar la lista de asistencia.
- Uso del tiempo para a realización de actividades lúdicas en el aula, desarrollo de competencias comunicativas y cierres conceptuales.
- Tipo de evaluación que se utiliza en el aula y el propósito que tiene la misma.

