

T
428.24
M828

1

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

ESTUDIANTE: **JULIETTE DEL CARMEN MORALES ANTEQUERA**
EMILIA MARCELA PALOMINO NIEVES

TÍTULO: **"COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE CARTAGENA"**.

CALIFICACIÓN

APROBADO

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	
CENTRO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION	
FORMA DE ADQUISICION	
Compra _____	Donación <input checked="" type="checkbox"/> Canje _____ U. de C. _____
Precio \$ <u>10,000</u>	Proveeder _____
No. de Acceso <u>108439</u>	No. de ej. _____
Fecha de ingreso: DD <u>19</u> MM <u>11</u> AA <u>07</u>	

Daniilo de la Hoz
DANILO DE LA HOZ PÁEZ

Asesor

Neysa Cuello Cabeza
NEYSA CUELLO CABEZA

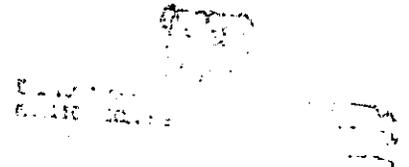
Jurado

Cartagena, Diciembre de 2006

**COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS DE LOS
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE
CARTAGENA**

**JULIETTE DEL CARMEN MORALES ANTEQUERA
EMILIA MARCELA PALOMINO NIEVES**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CARTAGENA NOVIEMBRE DE 2006**



**COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS
DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
EN LA CIUDAD DE CARTAGENA**

**JULIETTE DEL CARMEN MORALES ANTEQUERA
EMILIA MARCELA PALOMINO NIEVES**

**Trabajo de Grado como requisito para optar al título de Profesional en
Lingüística y Literatura**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CARTAGENA NOVIEMBRE DE 2006**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

**ESTUDIANTES: MORALES ANTEQUERA JULIETTE DEL CARMEN
PALOMINO NIEVES EMILIA MARCELA**

**TITULO: *COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS DE LOS
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE
CARTAGENA.***

CALIFICACIÓN

Asesor: *DANILO DE LA HOZ PÁEZ*

Jurado

Cartagena de Indias, noviembre de 2006

AGRADECIMIENTOS

Ante todo le agradecemos a Dios por proveernos sabiduría y entendimiento, a nuestras familias quienes nos apoyaron siempre. Hay varias personas cuya colaboración fue decisiva para el progreso y culminación de este trabajo. A ellas deseamos expresarles nuestra gratitud: Gracias a nuestro asesor: Danilo de la Hoz por sus observaciones y fuentes bibliográficas que resultaron valiosas para la orientación de este trabajo; a los que fueron nuestros profesores desde los comienzos de la carrera: Clara Inés Fonseca, Juan Carlos Urango, Freddy Ávila, Ana María Ospina, Jorge Nieves Oviedo. Nuestros agradecimientos se extienden a los que nos incitaron a las profundidades de la literatura: Roberto Córdoba, Rómulo Bustos, Raymundo Gomes-Cásseres y Wilfredo Vega.

Los sueños no deben morir: Mientras podamos respirar y creer que depende de nosotros hacer lo posible y de Dios lo imposible, los sueños se hacen realidad.

Un día nos atrevimos a soñar con alcanzar un nivel de estudios superiores, el tiempo ha pasado y gracias a la voluntad de Dios, a nuestra familia que nos creyó y, a pesar de nosotros mismos, hoy hacemos realidad ese sueño.

Pero, no dejamos de soñar, queremos seguir alcanzando triunfos, no ya con el fin mezquino de ostentar un título o de buscar una buena posición social; además, hoy nos anima la esperanza de poder ser útiles y generar bienestar integral para nuestra sociedad.

Este proyecto es más que un requisito para optar a un título, es el sueño grande de quienes hemos creído que se pueden conquistar realidades grandes.

MARCELA

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. EL TRABAJO INTELECTUAL Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.
2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA.
3. LA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN COLOMBIA.

1. MARCO TEÓRICO

- 1.1 LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE NOAM CHOMSKY
- 1.2 LOS PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES DE DELL HYMES
- 1.3. LOS APORTES DE JOSÉ MANUEL VEZ
 - 1.3.1 Modelos teóricos de la lingüística
 - 1.3.1.1 Modelo estructuralista
 - 1.3.1.2 Modelo Generativo-transformacional
 - 1.3.1.3 Modelo funcional
 - 1.3.1.4 Otros aportes
 - 1.3.2 Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras
 - 1.3.2.1 Primeras formulaciones
 - 1.3.2.2 Formulaciones clásicas
 - 1.3.2.3 Metodologías humanísticas
 - 1.3.2.4 Formulaciones proposicionales

2. MARCO METODOLÓGICO

- 2.1 Descripción de las herramientas
 - 2.1.1 Taller escrito

2.1.2 Taller oral

2.1.3 Entrevista

3. EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES EN CARTAGENA: DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA.

3.1 Descripción de los resultados de los Talleres

3.1.1 Competencia lingüística

3.1.1.1 Competencia Gramatical

3.1.1.2 Competencia textual

3.1.1.3 Conclusiones

3.2 FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES

3.2.1 Motivación

3.2.2 Intensidad horaria

3.2.3 Metodología

3.2.4 Ambiente

3.2.5 Actitud

3.2.6 Rotación de los profesores

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 PROPUESTA CURRICULAR

4.1.1 El principio integrador

4.1.2. Perfil del profesor que requiere la enseñanza del inglés en Cartagena

4.1.3. Propuesta metodológica

4.2 PEDAGOGÍA DE LA PROPUESTA

4.2.1 Técnicas de aplicación

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

1. EL TRABAJO INTELECTUAL Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Actualmente, la sociedad evoluciona hacia formas cada vez más globalizadas de la economía y de relaciones interculturales; lo cual exige, más que en cualquier otra época, que la formación académica y personal propenda por el desarrollo de competencias para comunicarse con personas de otras culturas y, por tanto, la capacidad de hacerlo en, por lo menos, una lengua diferente a la materna[1].

En los últimos tiempos, la posición privilegiada que ha pasado a ocupar el inglés entre las lenguas del mundo y el consiguiente aumento de la demanda de la enseñanza del inglés, han puesto al descubierto la necesidad de avanzar, investigar y formarse en este ámbito. Esta lengua se ha posesionado en el *mercado lingüístico*[2] internacional como el vehículo fundamental para la comunicación internacional en todas las esferas, es “la lengua del intercambio cultural, tecnológico, académico, turístico y laboral”[3].

Hablar inglés constituye, hoy por hoy, parte esencial de la formación integral de una persona. Una limitada capacidad de manejo de este idioma impedirá el acceso al caudal de información que se genera en todo el mundo a gran velocidad, debido a la globalización de la sociedad y al avance de la llamada era digital.

2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA

Actualmente, el inglés es la primera lengua de comunicación internacional y la más hablada en el mundo (es la lengua materna de más de 1.455.980.000 millones de personas que viven en más de 9 países) [4]. Asimismo, la explosiva demanda de cursos de inglés que se originó a principios de la década de los 90, y que ha ido incrementando progresivamente hasta la actualidad, es otro factor positivo que denota la importancia de formarse en este idioma.

Por ello, en Colombia la enseñanza-aprendizaje del inglés se ha convertido en un elemento importante en la formación de estudiantes en todos los niveles de educación, debido a los beneficios que esta área puede aportar en la formación académica e integral de los estudiantes.

Es importante señalar que con la Ley 115 de 1994 se implementó la enseñanza de una lengua extranjera a partir de la Básica Primaria. El Artículo 21° de dicha Ley dice: “Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) 1) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”.

El fortalecimiento de la enseñanza del inglés como una segunda lengua se ha convertido en una de las prioridades para el Ministerio de Educación Nacional, tanto así que se incentivan programas de enseñanza de las cuatro habilidades básicas, lectura, escritura, conversación y escucha, en diferentes ciudades del país.

Además, es importante resaltar que universidades estatales, como la Universidad de Cartagena, en el examen de admisión a sus programas académicos incluyen una componente de comprensión de textos en inglés. Esto es otro de los factores que exige que los estudiantes de las instituciones públicas de Cartagena y del Departamento de Bolívar adquieran las competencias comunicativas básicas en inglés.

Al respecto, es importante destacar el Proyecto *Colombia Bilingüe*[5]. Este es un proyecto del Ministerio de Educación Nacional que busca promover la calidad en los programas de enseñanza del inglés. La idea es que los

estudiantes "aprendan lo que necesitan aprender, lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de la vida".

Este Proyecto es dirigido por el Ministerio a través de las secretarías municipales y departamentales de Educación, en ciudades como Cali, Medellín, Valledupar y en Girardot, con un programa que abarca desde preescolar hasta el grado once.

El reto propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el año 2009 es que los jóvenes se comuniquen en inglés bajo los estándares internacionales, con el fin de insertar a Colombia en procesos de comunicación universales, en la economía global y la apertura cultural para hacerlo un país competitivo, con mejor calidad de vida.

3. LA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN COLOMBIA

En el mundo, la investigación acerca del aprendizaje de las lenguas ha ido aumentando en las últimas décadas. En Colombia se ha dado un significativo avance, especialmente para la lengua española, pero sigue siendo escasa la investigación relacionada con las lenguas extranjeras, específicamente, el inglés.

En nuestro país han sido valiosas las pruebas masivas en competencias en lenguaje y en matemáticas, llevadas a cabo cada año en todas las regiones del país, puesto que han dado lugar a tomas de decisiones específicas de mejoramiento, de acuerdo con los resultados. No obstante, pruebas similares no se han aplicado en inglés como lengua extranjera ni existe suficiente investigación sobre el tema, aunque subsiste la sospecha de que existen deficiencias.

Al respecto, se destaca que en un diagnóstico adelantado por la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá y Cundinamarca, en 2003 y 2004, los docentes de Bogotá se ubican en un nivel promedio A2. El 63% de los profesores evaluados demuestra un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2); el 35% se ubica en el nivel intermedio (B1, B2), y solamente el 14% demostró tener un nivel avanzado (C1, C2)[6].

Con respecto a los docentes de Cundinamarca un porcentaje menor que el de Bogotá se ubica en el nivel A2. El 76.6% demuestra un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2) y solamente el 21% se ubica en el nivel intermedio (B1, B2), es decir un 13.8% menos que el promedio en el que se encuentran los docentes de Bogotá. Los estudiantes de grado undécimo de Bogotá, el 84.5% se ubican en un nivel A1, A2, y solamente el 2.6% demuestran un nivel de competencia intermedio en los niveles B1, B2.[7] (Ver Recuadro).

Parte de la explicación está asociada con la baja competencia comunicativa en inglés de los docentes que enseñan este idioma; con la poca pertinencia de algunos programas curriculares para la enseñanza del inglés y las deficientes metodologías utilizadas por los docentes.

El programa Nacional de Bilingüismo busca que en seis años los docentes alcancen un nivel B2 de competencia comunicativa en inglés y los alumnos de undécimo grado, un nivel B1.

Recuadro: Puntajes

C2	80 – 100
C1	70 – 79
B2	60 – 69
B1	50 – 59
A2	40 – 49
A1	30 – 39
A1	0 – 29

Por otro lado, a pesar de que en Cartagena se adelanta el programa *Cartagena Bilingüe* en algunas escuelas públicas, desde 1998, aún no se ha adelantado ningún diagnóstico del nivel de competencia desarrollado por

los niños de Básica Primaria para emprender intervenciones pedagógicas correctivas.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, el presente trabajo aborda como problema de investigación el siguiente: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de quinto grado de Básica Primaria de los colegios oficiales de la ciudad de Cartagena, y cómo se orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en este contexto local?

Por ello, el objetivo de este trabajo es describir el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de quinto grado de Básica Primaria de algunos colegios oficiales de la ciudad de Cartagena y las conductas, enfoques, metodologías e instrumentos que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera por parte de los docentes; y, diseñar una propuesta metodológica para la enseñanza del idioma Inglés en dichas escuelas.

Para alcanzar el objetivo antes mencionado es necesario:

- Evaluar la comprensión en inglés de los estudiantes de quinto grado de cuatro colegios públicos en Cartagena, mediante talleres de lecto-

escritura que permitan conocer el nivel de desarrollo de las competencias lingüística.

- Identificar los factores que influyen en la competencia lingüística, mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas a docentes y otros especialistas en el tema, el análisis de la intensidad horaria y los métodos usados por los profesores.
- Sugerir estrategias de enseñanza, apoyándonos en textos que revelen diferentes metodologías, que permitan aportar soluciones a las posibles deficiencias encontradas.

Facilitar a los docentes los resultados de la investigación y una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés, representa un valioso aporte para la investigación lingüística local y regional, entre otras razones porque: Una investigación lingüística que proponga estrategias para la enseñanza del Inglés en el nivel de la Básica Primaria, ayuda a consolidar a la lingüística como un área del conocimiento capaz de ofrecer soluciones prácticas a los problemas de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera que padece la región.

Entre éstos, el penoso nivel en la calidad de la educación que ofrece. Pues, representa una respuesta a las nuevas exigencias que la sociedad y las políticas educativas están haciendo a la educación colombiana: impartir una enseñanza que permita a los estudiantes el desarrollo de instrumentos (teóricos, actitudinales y prácticos) que posibiliten un conocimiento diverso, variable y, a la vez, profundo; es decir, una enseñanza que permita el acceso a los principios de apropiación y generación de conocimiento [8].

Al respecto, es importante señalar que los programas de formación en una segunda lengua dirigidos a los preescolares y a los estudiantes que inician la básica primaria son considerados los más importantes y, por tanto, a los que se les debe prestar mayor atención, porque es allí donde se *motiva* el aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo con el documento "Enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés en la Primera Infancia" [9]:

"El aprendizaje de una segunda lengua en la edad infantil, tiene ventajas de tipo neurológico, ya que existe una plasticidad y una flexibilidad en el cerebro hasta los primeros 8 o 9 años de vida, que le facilitan al niño la asimilación de nuevos códigos. También hay ventajas de tipo fonológico que permiten escuchar y producir todos los sonidos perfectamente, cualidad que se comienza a perder después de los 11 o 12 años".

Lo anterior explicaría por qué a las personas que comienzan a estudiar lenguas extranjeras cuando son adultos les resulta más difícil hablarlas con fluidez, a diferencia de quienes las aprenden de niños.

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se inscribe en el marco de referencia de varias perspectivas teóricas, pero principalmente la de Hymes, la de Noam Chomsky y la de José Manuel Vez; por tanto, explorará la competencia comunicativa desarrollada por Hymes, la perspectiva Chomskiana de la Competencia Lingüística y los lineamientos metodológicos propuestos por Vez.

Desde el punto de vista de la educación, se hace diferenciación entre la *competencia lingüística* y la *competencia pragmática*. La primera, hace énfasis en el conocimiento que el individuo debe tener del código lingüístico; la segunda apunta a la capacidad que tiene éste de usar el código lingüístico al establecer relaciones entre él, la lengua y la sociedad.

Dentro de la competencia lingüística se hace una distinción entre la *competencia gramatical* y la *competencia textual*. La primera se refiere al manejo o dominio del código lingüístico por parte del usuario, manifestado en el conocimiento de vocabulario, reglas de pronunciación y de deletreo, formación y función de palabras, estructuras de la oración, aspectos morfosintácticos, reconocimiento de significados (aspectos semánticos) y la

entonación. La segunda se refiere a la habilidad que debe desarrollar el individuo para combinar ideas y lograr un texto que posea cohesión y coherencia. Tales conceptos se relacionan con niveles sintácticos (cohesión) y semánticos (coherencia).(10)

La investigación realizada fue de tipo descriptivo y se apoyó en algunos procesos del método científico de tipo descriptivo-analítico. Se realizó un trabajo de campo y una revisión bibliográfica.

El trabajo de campo involucró dos acciones: (1) la aplicación de dos talleres (uno escrito y otro oral), mediante los cuales se identificó el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes, (2) entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos. Mientras que con la revisión bibliográfica se rastrearon los conceptos de competencia y el aprendizaje de una segunda lengua, en fuentes secundarias, tales como: libros, revistas y otras publicaciones especializadas, en medios físicos y electrónicos.

Para la elaboración de los talleres tomó como base los logros propuestos por el MEN y se determinó cuales serian las preguntas pertinentes teniendo en cuenta el hecho de que estamos realizando un diagnóstico a estudiantes de quinto de primaria[11].

La población estudiada la constituyeron 75 estudiantes de último año de básica primaria de 4 colegios oficiales de la ciudad y 4 docentes de inglés (1 por cada institución).

El trabajo está dividido en cuatro partes. En la primera parte se expone el marco de referencia y el marco conceptual que fundamentan el trabajo. En la segunda parte se describen e interpretan los resultados de la investigación, partiendo del diagnóstico de la competencia lingüística.

En la tercera parte se analiza el marco metodológico de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas oficiales de Cartagena. Finalmente, en la cuarta parte se realizan las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expondrá el marco de referencia en el que se inscribe este trabajo: las perspectivas teóricas de **Noam Chomsky**, **José Manuel Vez** y **Dell Hymes**; por tanto, exploraremos la perspectiva **Chomskiana** de la Competencia Lingüística, los modelos teóricos de la lingüística analizados por Vez la competencia comunicativa desarrollada por **Hymes**, así como los enfoques descritos por la UNESCO (2001) con relación a la competencia en la educación y los lineamientos propuestos por la psicología en cuanto a la adquisición del lenguaje y por último las metodologías para las enseñanzas de lenguas extranjeras descritas por **Vez**.

1.1 LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE NOAM CHOMSKY

Algunos enfoques teóricos dan mayor énfasis a la influencia de factores externos (conductismo); otros, a la existencia de propiedades innatas y dependencia de su estructura para avanzar en el conocimiento del lenguaje (mentalismo) y otros, a la capacidad cognitiva general del niño para descubrir la estructura y significado de la lengua de su entorno social (cognitivismo). Mientras que algunos adoptan la posición de que tanto los factores internos como los externos juegan un papel importante en el proceso de adquisición de la lengua.(12)

Las investigaciones psicolingüísticas están asociadas con **Chomsky**[13], quien afirmó que la concepción del lenguaje se debe a una conducta innata. Esta idea mentalista, aunque tardó mucho tiempo en condicionar la enseñanza –y, como se sabe, Chomsky no escribió específicamente para que sus ideas se llevaran a cabo en la clase–, no cabe duda de que ejerció una revolución en las tareas del aprendizaje de las lenguas.

Después de 1960, la contribución de Chomsky desempeñó un papel primordial, al sostener que la conducta animal no era relevante para la evolución del lenguaje humano, al señalar que el lenguaje es mucho más complejo, impredecible y mucho más creativo de lo que había sugerido Skinner, sobre los procesos de aprendizaje a partir de experiencias repetidas.

Las directrices psicolingüistas hasta la década de los 70 van a girar en torno a dos modelos opuestos, el conductismo y el mentalismo, que influyeron de una forma especial en los planteamientos teóricos y prácticos en la producción de material pedagógico y en los planteamientos de enseñanza de las lenguas.

A partir de la década de los 70, se va a producir una reacción en contra de estos dos planteamientos extremos, surge entonces, la denominada teoría del proceso o del procedimiento.

Dicha teoría generó un cambio importante del énfasis situado en las ideas innatas hacia la capacidad cognitiva general que el niño posee para descubrir la estructura y el vocabulario de la lengua natural inmediata, y de todo aquello que puede ser percibido en una situación particular. De esta manera, tanto los factores internos como los factores externos condicionan y desempeñan un papel importante en la adquisición de las lenguas aprendidas en su comunidad.

1.2 LOS PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES DE DELL HYMES

A partir del aporte de **Chomsky** surgen diferentes tendencias que desarrollan todas las implicaciones que rodean un acto de comunicación dando paso a distintas competencias que complementan el acto de habla de un individuo.

En este desarrollo se destacan los modelos de **Dell Hymes** quien introduce los términos de **competencia gramatical** y **competencia textual**. El primer término se refiere al manejo o dominio del código lingüístico por parte del usuario, que se evidencia en el conocimiento de vocabulario, reglas de pronunciación y deletreo, formación y función de palabras, estructuras de la oración (aspectos morfosintácticos), reconocimiento de significados (aspecto semántico), entonación. El segundo término se refiere a la

habilidad que debe desarrollar el individuo para combinar ideas y lograr una cohesión y una coherencia textual.

Estos conceptos se relacionan con niveles sintácticos (cohesión) y semánticos (coherencia). En conclusión, la cohesión hace referencia a la forma como están relacionados los textos dentro de un discurso o a la forma como estos se conectan mediante estructuras lingüísticas y la coherencia es vista como la unidad textual con sentido. Ello está relacionado con el uso del lenguaje en un acto de comunicación particular, concreto y social.

1.3 LOS APORTES DE JOSÉ MANUEL VEZ

1.3.1 Modelos teóricos de la lingüística

1.3.1.1 Modelo estructuralista. Manuel Vez afirma que este modelo consiste en “atribuir a los fenómenos individuales como la palabra, un sonido aislado o las partes de la oración la mayor importancia”; planteando de esta manera que el objetivo primario de la lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y de las palabras para formar oraciones, es decir lo que hoy llamamos morfología y sintaxis.

En esta corriente, la lingüística se convierte en el estudio de la “forma gramatical”; es por ello, que la dimensión sintáctica y fonológica del

lenguaje es vista como un conjunto de unidades factibles, reconocibles y descriptibles que se integran en un juego de construcciones que forman la estructura superficial, afirma Vez[14].

Sin embargo, este modelo presentado por Saussure (citado por Vez) dio origen a las escuelas de Praga y la escuela Americana, las cuales concentran toda su atención en esta corriente lingüística y ofrecen diferentes interpretaciones, como la gramática de distribución de Fries Lado. La gramática de Lado consiste en la agrupación de “segmentos por similitud de posición en la secuencia lineal y no porque tengan algo en común. Fries populariza en *The Structure of English* esta técnica de análisis distribucional como la técnica “slot” en la que las casillas pueden llenarse por distintas palabras mientras que pertenezcan a la misma clase gramatical”[15].

A continuación se presenta un ejemplo en el que hay cuatro casillas y en dos de ellas se hicieron cambios:

Tu mamá me dio un pedazo de su pastel especial ayer.

Puede sustituirse por:

Tu tía o tú abuela me dio un pedazo de su pastel especial antes de ayer.

“El modelo de Pike se basa en el concepto de que la unidad básica gramatical es una correlación “forma-clase” denominada “tagmema” que puede ser modificada al sustituir nuevos elementos en una o varias de las casillas (slots) que representan las funciones gramaticales obteniendo nuevas oraciones”[16] (ejemplo anterior).

Si bien, estos modelos fueron base para los siguientes postulados, se concluyó que “solo sirven para memorizar y tener hábitos gramaticales, y el lenguaje no es un conjunto de hábitos, sino un comportamiento regulado por reglas, por lo tanto la actuación lingüística en una determinada situación no tiene que ver simplemente con el conocimiento de una estructura.

Un hablante puede usar este conocimiento solo si controla también el rango contextual de la estructura”. [17]

1.3.1.2 Modelo generativo-transformacional. Cada una de las escuelas estructuralistas acogió principios básicos y construyó sus propias teorías; pero, Noam Chomsky produjo una revolución lingüística en donde las corrientes estructuralistas guiadas por el conductismo radical, variante del positivismo, fueron reelaboradas con la idea de que “no solo interesa definir lo que significa una oración, sino como una oración es capaz de llevar un significado”[18] ya no interesa la simple enumeración de los

patrones oracionales de una lengua determinada sino las reglas capaces de generarlas.

En esta corriente se presenta el aspecto creador del uso del lenguaje. Chomsky expone este tema en el libro "Estructuras Sintácticas", publicado en 1965, en donde desarrolla cómo el lenguaje se usa en la comunicación real bajo el concepto de competencia y actuación.

"La competencia -afirma- es el conocimiento que el hablante-oyente ideal posee de las reglas de gramática de su lengua, se refiere al dominio del sistema abstracto de reglas mediante el cual un individuo es capaz de comprender y producir todas y cada una de las oraciones correctas de su lengua, su competencia lingüística y actuación es decir "el uso real de la lengua en situaciones concretas"[19].

1.3.1.3 Modelo funcional. Teniendo en cuenta la raíz Chomskyana, M. A. K. Halliday estudia el lenguaje desde fuera. Esta corriente centra sus teorías en el significado como función en contexto y la visión del lenguaje como la realización de un número de funciones relacionadas con la cultura en la que opera, dando lugar a lo que hoy se llama **competencia pragmática**. [20]

Para distinguir esta competencia es necesario dividirla en **competencia ilocutiva** la cual “es el manejo que una persona tiene de la lengua para satisfacer sus propósitos comunicativos dependiendo de las situaciones en las que se encuentra”[21].

La **competencia sociolingüística** hace referencia al uso de la lengua, teniendo en cuenta los diferentes contextos comunicativos. “Se pretende que con esta competencia se puedan reconocer dialectos, registros, canales, la naturalidad en el uso del lenguaje, la comprensión de los referentes culturales y las diferentes figuras de habla”[22].

1.3.1.4 Otros aportes

- **La propuesta de CEPAL-UNESCO (1992)**

Este enfoque, de fuerte impacto en las políticas educativas, en sus lineamientos para América Latina señala dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países.

“La moderna ciudadanía se articula en el acceso a bienes y servicios básicos, con una fuerte dependencia del desarrollo tecnológico, el cual solo se puede lograr mediante la incorporación masiva de nuevas técnicas de comunicación e información (CEPAL- UNESCO 1992).

La participación ciudadana se articula con la competitividad en términos de necesidad”.^[23] Es aquí donde surge el término **competencia**; en ese afán por cambiar se deja de lado las intenciones del lingüista, y la competencia como acción mediada. La primera tiene que ver con el significado lógico de lo que es competencia: habilidad que posee el individuo en su comunidad. Chomsky pensaba en un hablante-oyente ideal innato; mientras que la competencia pedagógica no es la habilidad que ya el estudiante posee, sino todo el repertorio de datos que puede aprender durante su estancia en la escuela.

La segunda tiene que ver con la “capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto, de tal forma que ya no podemos seguir considerando al individuo como responsable exclusivo de su propia acción (competencia Chomskiana), sino como el individuo que opera con modos de mediación (competencia pedagógica)”^[24].

Lo anterior, lleva a considerar que “las competencias dependen en gran medida, de la disponibilidad, distribución y formas de apropiación de las herramientas culturales. En consecuencia, los recursos materiales a los que tiene acceso un individuo resultan fundamentales”^[25]; lo cual no es fundamental en la competencia Chomskyana, pero puede servir como base

metodológica para una propuesta pedagógica en el estudio de lenguas extranjeras mediante la “estrategia de cooperación”.

- **El aporte de la psicología**

La experiencia en la educación demuestra que los seres humanos aprenden de manera distinta y, por lo tanto, cada uno alcanza grados de progreso diferentes. Así mismo sucede en el aprendizaje de las lenguas, el grado de progreso en la práctica de las diferentes destrezas lingüísticas es distinto para cada persona.

En concepto de Oro, la coexistencia de corrientes que consideran “la influencia de factores externos (conductismo), la existencia de propiedades innatas y dependencia de estructura para avanzar en el conocimiento del lenguaje (mentalismo) o la capacidad cognitiva general del niño para descubrir la estructura y significado en la lengua de su entorno social, vienen a indicar que tanto los factores internos como los externos juegan un papel importante en el proceso de adquisición de la lengua”[26].

Señala Oro, además, que “dado que el lenguaje es el centro de toda experiencia humana, los lingüistas empiezan a incorporar la psicología a la lingüística para tratar de establecer las leyes que rigen la adquisición del lenguaje. En este sentido, Wilkins (citado por Oro) señala que 'el trabajo

del lingüista no consiste en describir la lengua, sino en explorar el proceso mediante el cual el individuo adquiere y usa esa lengua”.

Para Malavé “la metodología del siglo veinte se origina en torno a nociones teóricas propuestas por Saussure que establecen que el idioma representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas”[27].

Esta teoría fue expandida por la psicología del comportamiento la cual establece que el idioma se adquiere formando hábitos, incorporando una sintaxis a los fonemas por medio del uso de unas reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales.

El modelo de Harris y exámenes tales como el “Comprehensive English Language Test (CELT)” y el “Test of English as a Foreign Language (TOEFL)” asumen que la proficiencia de un idioma consiste en estructuras individuales que comprenden dos dimensiones: 1) destrezas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y 2) fonología/morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general[28].

Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar la metodología audio lingue que aísla los patrones lingüísticos de la conversación natural, enfoca la estructura y la repetición, y donde el contexto y el significado no tienen gran importancia. Al tomar en cuenta problemas de naturaleza conceptual

surge la necesidad de modificar los marcos teóricos mencionados anteriormente.

Señala Malavé que la gramática generativa de Chomsky incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes.

De acuerdo con Chomsky, los individuos poseen un aparato de idiomas (LAD), que es de naturaleza innata y universal, el cual permite el aprendizaje de cualquier idioma. Como resultado de las ideas promulgadas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución.

“El modelo de Canale y Swain (citados por Malavé, 2005) incorpora el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky pero añade otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación”[29].

Krashen (según Malavé, 2005) recoge en su modelo conceptual las transformaciones discutidas anteriormente, pero desarrolla y añade el concepto de insumo de información comprensible (comprehensible input) y un componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje.

La metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma conocida como el Método Natural utiliza el modelo de Krashen (Natural Approach, Krashen and Terrel) como marco conceptual. Por otra parte, la teoría de Cummins recoge las ideas ya mencionadas y añade otros tres conceptos: la interdependencia entre el idioma nativo y el segundo idioma, las destrezas básicas para la comunicación interpersonal (BICS) y la proficiencia cognoscitiva y académica del idioma (CALP).

La evolución de los paradigmas descritos se vierte en un torrente de controversias que generan incógnitas, tales como: ¿Existe un periodo crítico para el aprendizaje de un segundo idioma? ¿Hay diferencias entre el aprendizaje de un primer y un segundo idioma?

Las ideas de Bley-Vroman y de White (citados por Malavé, 2005) arrojan luz para la explicación de estos paradigmas. Bley-Vroman establece que los adultos poseen habilidades generales de la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente apropiado.

Por su parte, White indica que cuando se aprende un segundo idioma (L2) el estudiante tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1). Para ajustar los parámetros del primer idioma se requiere conocimiento de los parámetros del segundo idioma que se encuentran en el aparato de adquisición de idiomas (LAD).



Las teorías que establecen la proficiencia cognoscitiva y académica del idioma y las que afirman que el aprender un segundo idioma requiere de la modificación de los parámetros del primer idioma, junto a las teorías que reconocen la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para promulgar el aprendizaje y entendimiento del idioma, transformaron una vez mas los marcos conceptuales para la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Con base en los conceptos expuestos, Malavé hace las siguientes afirmaciones: “Estas nociones socio-pedagógicas reconocen que el aula escolar es el ambiente social más relevante para el estudiante. La interacción social que surge en el ambiente académico natural del aula es esencial para que los estudiantes intercambien conocimientos e interactúen en su idioma.

Es en el aula escolar donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo haciendo lo que se espera de ellos: “aprender”.

El aprendizaje significativo de los estudiantes depende en gran parte del conocimiento previo. El esquema mental previo es la base para el procesamiento y el entendimiento (Rummelhart) del nuevo conocimiento.

Durante el proceso de aprendizaje de conceptos de una materia dada el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya existentes.

Esto podría considerarse cierto tanto en el aprendizaje del contenido de las materias como en el aprendizaje del idioma. En el caso de un estudiante que ingresa en el nivel preescolar, el conocimiento previo depende de las bases sentadas en el hogar.

Respecto a los estudiantes en otros niveles escolares el conocimiento previo representa sus experiencias adquiridas a través de las actividades educativas que incluyen contenido, destrezas de las materias, de pensamiento y del idioma.

El estudiante que aprende, tanto un idioma como una materia académica, necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir.

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Estos esquemas representan la base del aprendizaje. El aprendiz de un segundo idioma necesita activar el "esquema" apropiado para incorporar el nuevo conocimiento.

Estas teorías con bases cognoscitivas también asumen que el entendimiento de la materia requiere un dominio básico del idioma. Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto.

El contexto de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados y que sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante.

El marco metodológico en donde se inscribe la enseñanza de lenguas extranjeras se sustenta en dos grandes grupos que sin duda han permanecido tanto en el pasado como en el presente. Al pasar los años cada tendencia ha manejado sus teorías con base en la psicología de la educación y la importancia concedida por la gramática generativa transformacional al tema de la adquisición del lenguaje del niño. Son temas que han alimentado las tendencias que a su vez ha manejado formas particulares.

1.3.2 Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

1.3.2.1 Primeras formulaciones. Dentro de estas podemos mencionar todos aquellos métodos tradicionales que sirvieron de bases para analizar más detenidamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre los más conocidos se encuentran:

- **Método de gramática- traducción**

Este método impera en buena parte del mundo y pretende el desarrollo de la competencia para la lectura y la interpretación de textos, de modo que la traducción acapara toda la atención del alumno quien se limita a aprender grandes listas de vocabulario permitiendo que el alumno se convierta en traductor y es bien sabido que el traductor tiene una función diferente más amplia y creativa, este método ignora lo que recientemente ha indicado J. Font. (1998)[30]

“el objetivo de aprendizaje de una lengua extranjera, consistía en lograr la competencia en la comprensión lectora, la expresión escrita y beneficiarse del ejercicio mental e intelectual que el estudio de dicha lengua comportaba. Esta metodología tomaba como norma la lengua escrita literaria y daba mayor importancia a la morfología que a la sintaxis. Su objetivo consistía en conocer la lengua escrita sin preocuparse en demasía por los aspectos comunicativos del lenguaje”[31].

- **Método directo**

Denominado “movimiento reformista “de mediados del siglo XIX en el que participan no solo profesores de lugares extranjeros sino también

renombrados lingüistas de aquel momento (Sespersen en Dinamarca, Víctor en Alemania, Marcel, Govin, etc.) plantean oposición frente al método de gramática traducción y proponen el método directo en donde le dan prioridad a la dimensión fonética, y a la observación del comportamiento del aprendiz.

Este método alcanza una rápida divulgación y es tomado por el sector de la cadena de academia de idiomas fundada por M. Berlitz en USA con el nombre de método Berlitz que consiste en aprender la lengua por vía inductiva en donde el docente introduce el vocabulario a través de dibujos o mímicas para lograr un ámbito natural en el aula con el uso, aunque restringido de la nueva lengua.

La traducción quedo totalmente prohibida porque el alumno debe empezar a comprender el significado de las expresiones lingüistas de forma "directa". Al primar la lengua escrita sobre la oral se estaba considerando que los fonemas establecidos por las normas eran los únicos que representaban la lengua extranjera.

1.3.2.2 Formulaciones clásicas. Estas formulaciones fueron construidas bajo corrientes de pensamiento norteamericano y europeo; contribuyó a que los métodos propuestos en esta etapa fueran ordenados de forma multidisciplinar, es decir, se tomaron partes filosóficas, lingüísticas y

psicológicas. Estas disciplinas en su reflexión acerca del lenguaje hicieron grandes aportes que se refleja en los siguientes métodos[32]:

- **Método audiolingual**

Este método se basó en ejercicios de tipo mecanicista a cargo de Fries y Lado. Consiste en la presentación al alumno, previa a toda explicación, de unos modelos prácticos que serán interiorizados por repetición. Algunos de estos ejercicios consisten en una simple copia, otros requieren alguna sustitución, transformación o reordenación, lo cual confiere a los alumnos el hábito lingüístico para el uso eficaz de la lengua dentro de los patrones formulados por el profesor o por quien elabora el programa.

Sin embargo, elimina el componente creativo, lo cual implica una limitación. “Los errores se evitan porque la lengua se limita al molde fabricado en el aula”. El alumno puede repetir una serie de estructuras sin ser plenamente consciente del sentido y significado real de lo que esta diciendo y como señala J. Font, es precisamente en este proceso de sustitución mecánica de donde surgieron las críticas al estructuralismo desde el punto de vista de la coherencia del discurso. Las sustituciones pueden conducir a frases gramaticalmente correctas pero carentes de todo sentido”[33].

- **Método estructuro-global**

Durante los años sesenta el estructuralismo europeo favorece la entrada de las tecnologías básicas en el aula, esta idea abre la posibilidad de incorporar en el aula toda clase de materiales como el magnetófono que presentaba la lengua oral. Desde la privilegiada versión del hablante nativo, el proyector, complemento ideal para el magnetófono, porque mostraba la representación de la imagen, el retroproyector, capaz de conseguir una representación analítica de la gramática, a través de transparencias que podrían ser transformadas o sustituidas.

Más interesante que los anteriores, es sin lugar a dudas el laboratorio de idiomas. El laboratorio consta de cabinas insonorizadas, que permiten al alumno repetir modelos sonoros en busca de la auto corrección y el control personalizado del aprendizaje. Con el tiempo el video se incorporó a estas prácticas, ofreciendo nuevas situaciones a través de la imagen y sonido.

El ordenador es útil como auxiliar del profesor o sistema de corrección que proporciona una red de estímulos a los estudiantes, juegos y temas interesantes para ellos. Todos estos dispositivos de imagen y sonido facilitan la participación activa del alumno, pero en cambio, descuidaban otras habilidades como la lectura o la escritura.

- **Método contrastivo. (L1 y L2)**

En este método se establecen líneas lingüísticas comunes entre la lengua materna y la lengua extranjera, una vez detectadas se procede a crear un modelo idéntico al de la lengua materna. Este nivel parece haberse logrado cuando las estructuras extranjeras se presentan espontáneamente en el sujeto que las emplea sin tener que hacer un esfuerzo de adaptación a nuevas formas.

Este nivel no puede lograrse de inmediato en el transcurso del aprendizaje y especialmente al iniciar clases es inevitable recurrir a un bilingüismo que busca no establecer expresiones gramaticales que pertenecen a dos sistemas diferentes, sino construir estructuras diferentes para un mismo contenido de pensamiento, este material es presentado al alumno que fácilmente podrá asimilarlo.

El contraste actúa como una explicación lógica a la que el alumno podrá apelar en cualquier momento.

1.3.2.3 Metodologías humanísticas. Los métodos propuestos en esta corriente manifiestan real importancia al temperamento y carácter de cada individuo, sin embargo este método no ha tenido relevancia en el mundo profesional de la enseñanza de lengua extranjera, ni en los escolares, mas bien ha servido para reflexionar sobre el concepto acerca del aprendizaje

que muchas veces ha apoyado a otras metodologías que favorecen el proceso de adquisición de aprendizaje de una lengua añadida.

Estos “enfoques humanistas” fueron promovidos por corrientes psicológicas en los que dan prioridad a la personalidad del alumno, por eso también se conocen como “métodos afectivos” y podemos destacar[34]:

- **The silent way**

Gattegno introdujo el término en la década de los setenta con la idea de fomentar por encima de todo la “autonomía” del alumno en su aprendizaje.

En este enfoque los alumnos empiezan su estudio de la lengua a través de los sonidos de esta que son presentados mediante una gráfica y una serie de fichas de colores equivalentes cada una de ellas a un sonido concreto, estos mismos colores son utilizados para que el alumno reconozca la ortografía que corresponde a cada sonido.

Después el profesor crea una serie de situaciones que llaman la atención del alumno entre determinadas estructuras lingüísticas.

- **Community language learning (CLL)**

Aquí se destaca una aproximación a la persona en su conjunto, así como lo sensorial lo intelectual es tomado en cuenta, por lo tanto los alumnos comienzan en la fase denominada "inversión" en donde se sostiene una pequeña conversación en su lengua materna, luego se da lugar a una fase de reflexión, el profesor se coloca detrás de cada alumno y le proporciona las estructuras equivalentes en la lengua extranjera que está aprendiendo.

Cuando el alumno (cliente) considera que ya las ha comprendido y las pronuncia correctamente procede a grabarlas en un pequeño magnetófono que circula alrededor de la clase. Al terminar el dialogo se reproducen los trazos grabados anteriormente, de tal manera que simulan una conversación bastante fluida. Seguidamente se transcribe por escrito el contenido de la charla y el profesor (consejero) aprovecha para la explotación de este material desde el punto de vista gramatical.

- **Suggestopedia**

Este método consiste en romper todas las barreras psicológicas que los estudiantes puedan traer a la clase. Para ello se trata de conseguir que el

alumno se sienta cómodo, rodeado por una atmósfera relajada, con música tranquila, sillas confortables y luz suave.

Normalmente los alumnos trabajan con diálogos provistos de la correspondiente traducción a su lengua materna, que son leídos y representados dramáticamente por el profesor con música de fondo. Con esto se da por finalizada la *fase receptiva*.

A continuación comienza una etapa más activa en la que los alumnos realizan una serie de ejercicios que le sirven para practicar el material nuevo. Dramatizaciones, juegos y cuestionarios de preguntas y respuestas suelen ser los más comunes.

- **Total physical response (TPR)**

Este enfoque humanista presenta una serie de ordenes por parte del profesor mediante acciones de forma simultanea con los alumnos. En una segunda fase los alumnos demuestran que han asimilado los mandatos propuestos por el profesor dando ejemplos con mímicas.

A continuación el docente vuelve a cambiar aspectos de las órdenes trabajando previamente con el fin de transmitir nuevos mensajes. Cuando los alumnos ya se encuentran en condiciones de responder a algunos

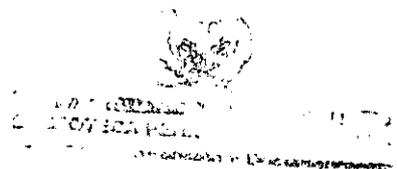
mandatos orales se inicia en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual forma ocurre cuando se sienten preparados para expresar oralmente, son los estudiantes los que dan instrucciones a los demás.

- **El método de Asher (1981)**

Inspirado en las ideas de Jean Piaget, en donde la “actividad física” de los alumnos de una clase de lengua extranjera es tomada como puente de mediación entre esa lengua y los alumnos, es decir los niños combinan el discurso lingüístico y la acción física. Ha servido para complementar ciertos aspectos de la ejecución de una clase, especialmente con niños, que tienen que ver con la combinación de discurso lingüístico y acción física.

- **The natural approach**

Esta línea metodológica apoya los enfoques tradicionales promoviendo la exposición del alumno a la lengua extranjera en contextos situacionales de uso.



1.3.2.4 Formulaciones proposicionales[35]

- **Dimensión funcional comunicativa**

Su característica esencial es la de “dar prioridad” al conocimiento de los actos del habla. Según Halliday la estructura formal de la lengua reside en la necesidad de reflejar unas funciones requeridas por el uso comunicativo en la sociedad: las funciones pragmáticas, las cuales pueden resumirse en tres grupos:

La función experiencial e ideacional. Relaciona al hombre con su mundo interior permitiéndole la expresión de la realidad mental interna. Cada lengua sirve para expresar la experiencia que los hablantes tienen sobre el mundo real, incluyendo en este el universo particular de cada uno, la conciencia.

Función interpersonal. Cada individuo posee una forma de expresar oraciones declarativas, interrogativas e imperativas que expresan o presentan la diversidad de la relación verbal, esto indica que el lingüista se enfrentará a diferentes actos comunicativos que podrán ser tomados para crear correspondencia gramatical entre el uso y la interacción social del estudiante.

Función textual. Los hablantes no hacen uso de “oraciones”. Término que pertenece a la gramática. Halliday impone una perspectiva significativa y funcional para contemplar la verdadera unidad del habla “texto”. El componente textual implica, así el conjunto de opciones por medio de las cuales el hablante hace uso de una lengua de modo relevante en las distintas situaciones que ofrece la realidad.

En su aplicación metodológica, esta vertiente considera que antes de dominar una nueva lengua añadida a la propias o propias, el alumno tiene que interiorizar sus principios estructurales y el uso de las oraciones en circunstancias comunicativas, su modo de combinación y la creación de pasajes coherentes.

Por tanto, un programa didáctico deberá tener como objetivos: 1. impartir un conocimiento sobre los principios estructurales básicos y 2. Asegurar que el alumno pueda hacer uso práctico de ese conocimiento de acuerdo con cada contexto en particular.

Aprendizajes Vivenciales[36]

Los marcos metodológicos de tipo “Procesual” surgen a partir de los ochenta. M. P. Breen, distingue dos tipos de desarrollo curricular en

lenguaje extranjero tomando como base el paradigma procesual: la planificación curricular basada en tareas.

Se define tarea como una unidad de trabajo que conlleva la ejecución de una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización así como la manipulación de materiales lingüísticos y no lingüísticos, conducentes a la resolución de un problema real preestablecido (negociado), o a la obtención de un determinado resultado, mediante la utilización de la lengua extranjera.

En esta dirección, la principal habilidad que subyace a todo lingüístico es la *negociación de significados*. Esta negociación personal (pública o privada) constituye un rasgo fundamental en el diseño de cualquier tipo de tarea comunicativa en el sentido de que la propia implicación del alumno se convierte el centro de gravedad de toda la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Se destaca una aproximación global y no meramente secuencial al estudio de la lengua, un intento de acercar y conectar el mudo exterior con la realidad del aula, así como un mayor sentido de autonomía y colaboración por parte del alumno, en tanto, se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje.

Tramas de desarrollo creativo[37]

Se trata de llevar a cabo macrotareas comunicativas bajo las perspectiva de criterios negociados y abiertos, en la que los usos lingüísticos que se pretenden desarrollar poseen un carácter indefinido e ilimitado, en la medida que emanan de las necesidades de usos lingüísticos originados por la realidad del proceso de comunicación global, y donde la *atención a la diversidad* ocupa un lugar psicopedagógicamente relevante.

La tarea comunicativa se caracteriza por ser:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia del trabajo.
- Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de la información y significado.

La selección de tareas se realiza mediante un proceso de negociación entre profesor y alumnos de modo que los intereses, necesidades y aficiones de estos sean tenidos en cuenta. Esto facilita la integración en el aprendizaje

de sus capacidades cognitivas y de los restantes aspectos de su personalidad, ya que existe una inversión de parte del alumno en el diseño de su propio aprendizaje.

Este enfoque, mucho mas en consonancia con la realidad, hace del proceso de selección de contenidos algo natural, necesario y justificado a los ojos de los alumnos. Estos no tienen que aprender porque alguien en algún lado lo decidió por ellos, sin ni siquiera conocerlos, sino porque lo necesitan para realizar el trabajo que tienen entre manos.

2. MARCO METODOLÓGICO

La investigación realizada fue de tipo descriptivo, y se apoyó en algunos procesos del método científico de tipo descriptivo-analítico. Se realizó un trabajo de campo y una revisión bibliográfica.

El trabajo de campo involucró dos acciones:

- La aplicación de dos talleres (uno escrito y otro oral), mediante los cuales se identificó el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes.
- Entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos, complementando la revisión bibliográfica con la cual se rastrearon los conceptos de competencia y el aprendizaje de una segunda lengua, en fuentes secundarias, tales como: libros, revistas y otras publicaciones especializadas, en medios físicos y electrónicos.

La elaboración de los talleres se basó en los logros propuestos por el MEN que deben ser alcanzados por los estudiantes colombianos con el fin de reconocer el nivel de competencia lingüística de una lengua extranjera

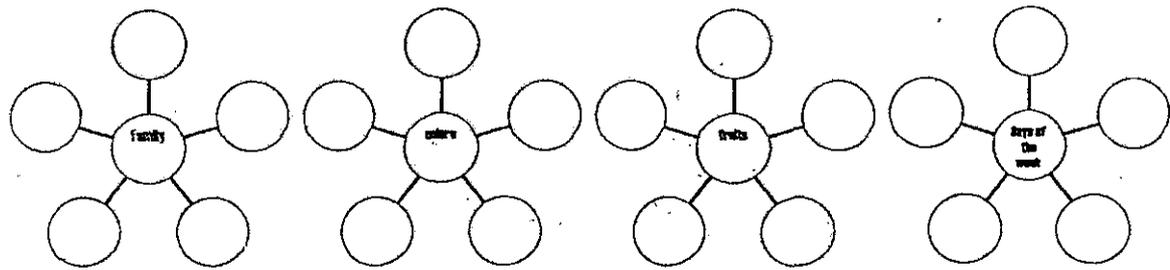
(inglés) en el que los niños se encuentran. Estos sirvieron para diseñar los problemas pertinentes que debían resolver los estudiantes de quinto de primaria.

La población estudiada la constituyeron 75 estudiantes de último año de básica primaria de 4 colegios oficiales de la ciudad y 4 docentes de inglés (1 por cada institución).

2.1 DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS

2.1.1 Taller escrito

El taller escrito estaba dividido en tres partes. La primera parte constaba de cinco temas básicos como son la familia, los colores, frutas, días de la semana, partes de la casa. Estos temas estaban distribuidos en burbujas vacías que los niños debían llenar con la información correspondiente a cada tema, es decir, ellos tenían la libertad de escoger cada elemento según sus conocimientos en los temas propuestos.

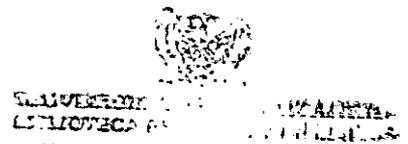


La segunda parte consistió en un cuadro en el que se debía relacionar diferentes objetos del ámbito escolar, tales como cuaderno, lápiz, color, mesa y silla con su respectiva descripción. Los niños debían marcar con una X el cuadro en donde coincidían el objeto con su respectiva descripción.

Haz una X en el cuadro que corresponda con la descripción del objeto:

Classroom objects	it's a thing to colour	It's where students write with a pencil	it's a thing to write	It's something where you have to sit	it's where you put your notebooks
Notebook					
Pencil					
Color					
Table					
Chair					

La tercera parte constaba de un diálogo que tenía alterado el orden de las intervenciones de los interlocutores. Los estudiantes debían organizarlo, según su criterio.



Ordena el siguiente diálogo:

- ___ Jhonny: Nice to meet you
- ___ Jhonny: Are there any beaches in Colombia?
- ___ Jhonny: I have to go
- ___ Peter: Hi Jhonny this is my friend Javier
- ___ Javier: Nice to meet you too
- ___ Javier: I'm from Colombia
- ___ Peter and Javier: Bye
- ___ Jhonny: Where are you from?
- ___ Yes, there are

2.1.2. Taller oral

Teniendo en cuenta el hecho de que debíamos evaluar un aspecto muy básico del lenguaje como es el vocabulario realizamos láminas coloridas con los mismos temas del primer punto del taller escrito (familia, colores, frutas, días de la semana y partes de la casa).

El objetivo del taller era que los niños nombraran en inglés los objetos que aparecían en las láminas que se les mostraba. (Ver anexo B).

2.1.3 Entrevista

Se realizó una entrevista semiestructurada a docentes y directivos de los diferentes colegios. No se siguió una lista inflexible de preguntas preparadas con anticipación.

Al llegar al sitio escogido para aplicar el taller, se inició una conversación espontánea sobre la formación académica de los profesores. Esta conversación les permitió a los investigadores conocer no sólo el aspecto de la formación académica de los profesores de inglés, sino también las metodologías que ellos utilizan, la intensidad horaria, el papel de los profesores en las instituciones y el número de estudiantes que regularmente asisten a clases.

Si bien, no se tuvieron en cuenta todos los aspectos constituyentes de la competencia lingüística, sino sólo lo que produjeron los niños, el taller arrojó algunos resultados que se constituyen en importante elemento de análisis y reflexión sobre la situación de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la básica primaria en el ámbito de los colegios públicos de la ciudad.

3. EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES EN CARTAGENA: DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA

De acuerdo con Cassany "...hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas"[38]; por lo tanto, hay que desarrollar en una clase de lengua las competencias lingüística y pragmática que incluyen estas cuatro habilidades.

Esta fue la guía para realizar la investigación que permitió determinar cuál es el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de los colegios oficiales de la ciudad de Cartagena, y cómo se orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en este contexto local. Para alcanzar ese propósito se diseñaron y aplicaron varias herramientas a una muestra de 75 estudiantes de quinto grado de básica primaria de cuatro colegios públicos de la ciudad de Cartagena.

3.1 Descripción de los resultados de los talleres

3.1.1 Competencia lingüística

La competencia lingüística se divide en Competencia Gramatical (vocabulario y pronunciación) y Competencia Textual. En lo que respecta a la primera, los estudiantes, en su mayoría, reflejan un pobre conocimiento de los términos básicos que le permiten relacionarse con su entorno más próximo.

3.1.1.1 Competencia gramatical

- **Vocabulario**

A la hora de escribir palabras relacionadas con temas como la familia, partes de la casa, colores, frutas, y días de la semana, los niños presentan algunas características peculiares como son:

- El 55% tradujo los términos en el centro de la gráfica y escribió en español dentro de los círculos restantes: *cometor* en vez de *dining room* o *mor* para decir *mora*.
- El 44% no logró realizar el ejercicio.
- El 67% confundió la pronunciación con la escritura:

mother	moder, mode
father	fader, fade
grandfather	Granfader
yellow	llelou, yellon, yewllo
blue	Blu
orange	oran, oranje
pink	Pin
brother	Broder
Wednesday	Wenesday
Thursday	Thursday
Friday	freday, freiday, frinday
bathroom	bagrrong, batharoom, batroon, bogrrong, batharo baroon
bedroom	betroon, betroom
living room	livin room, dilwin room
kitchen	chicken, kitchem, chicke, chicken
apple	aple, appull

- El 99% de los niños escribió de manera incorrecta las palabras.
- El 52%, sin que se requiriera, utilizó el posesivo junto con la palabra pedida. Ejemplo: *my mother, my father, father my, mother my, mi grandmother, may monthe, mayfahe.*

- Un 50% usó la tilde, recurso suprasegmental inexistente en inglés, pero propio de la lengua materna. *lemón, Sundai, mondaí, saturdai wenesdais móther, fáther, granfáther, granmóther.*

Las siguientes características son menos frecuentes:

- El 30% no escribió las vocales sordas. *Blu* en vez de *blue*, *flor* en vez de *floor*, *cherris* en vez de *cherries*.
- El 40% mezcló el español con el inglés. En el caso de las frutas *Lulo:lul*, *mora:mor*, *sapote:sap*, *manzana:manzan*, *naranja:naranj*, *narach*.
- El 40% escribió las palabras incompletas: *sixte*, *pin*, *oran*, *bla*, *granmoder*, *granfather*.
- El 12% apeló a lo que sabía, no a lo que se le preguntaba; como cuando se les preguntó por las partes de la casa y contestaron *Picture*, o *girl* cuando se le pidió miembros de la familia.

- **Pronunciación**

Cuando los niños observaron las láminas que representaban los mismos temas, esto fue lo que se obtuvo:

- El 80% pronunció los nombres de las imágenes mostradas tal como se escribe la palabra en inglés. Mientras que sólo el 20% pronunció correctamente.
- El 90% pronunció los nombres de las imágenes mostradas en idioma español.
- El 80% no reconoció los temas cotidianos como las partes de la casa.
- El número de estudiantes que pronunció correctamente los nombres de los objetos fue mayor en un 20% que los que resolvieron correctamente el taller escrito (competencia textual).

Todo esto se puede verificar en el cassette que se grabó durante la realización del taller.

3.1.1.2 Competencia textual

En este aspecto, el ejercicio consistía en que los niños debían *relacionar un objeto* (como cuaderno, lapicero, color, mesa, silla) *con su utilidad*.

Los hallazgos fueron:

El 99% marcó la casilla, guiado por las palabras que aparecían en la descripción, pues algunas de estas contenían el nombre del objeto buscado. Por ejemplo: la descripción del concepto *notebook* (cuaderno) contenía la palabra *pencil* (lápiz) (“It’s where students write with a pencil”), por lo cual, los niños marcaron el concepto *pencil* (lápiz) en vez de *notebook* (cuaderno).

Para evaluar el tercer punto del taller (cohesión y coherencia) se solicitó a los estudiantes que ordenaran un grupo de oraciones que hacían parte de un diálogo. Sólo el 1% logró relacionar una oración con otra en forma coherente y cohesionada.

3.1.1.3 Conclusiones

Con base en lo anterior, se puede inferir:

- Los niños no han asimilado que en inglés las palabras se escriben de una manera y se pronuncian de otra, aún cuando el ministerio de educación nacional manifiesta que un niño que curse quinto grado de primaria debe escribir, deletrear y organizar alfabéticamente las palabras en inglés, para lo cual deben tener conciencia de que se están enfrentando a un

idioma totalmente diferente al suyo y que funciona, por tanto, bajo distintas normas.

- No analizan los datos en inglés que se les da como guía, sino que resuelven sin comprender lo que se les está preguntando, a pesar de que según el MEN deberían leer y comprender oraciones simples en inglés.
- Reconocen el vocabulario en inglés, aunque no lo saben utilizar en contexto. No obstante, los estándares nacionales proponen no sólo la escritura, sino el empleo del vocabulario visto.
- No hay desarrollo de competencia textual: (cohesión y coherencia). Esta conclusión no corresponde con el logro expuesto en los estándares nacionales (leer y comprender pequeñas historias).
- Tienden a relacionar su lengua materna con la lengua extranjera.

3.2 Factores asociados al aprendizaje del idioma inglés

De acuerdo con la investigación realizada, se identificaron algunos factores asociados que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua en las diferentes instituciones educativas de la ciudad, los cuales se relacionan a continuación:

3.2.1 Motivación

Los niños se mostraron apáticos y poco receptivos cuando se les pidió desarrollar los talleres. Los investigadores tuvieron que estimularlos positivamente por medio de golosinas que permitieron que los niños llevados por la curiosidad se interesaran en desarrollar de la mejor manera posible el taller. Los niños manifestaron carencia de motivación personal (*motivación interior*), no percibieron el aprendizaje del inglés como algo novedoso, interesante o importante que los animara “per sé” a estudiarlo.

Tanto los niños como los docentes manifestaron una *motivación instrumental* (Gardner y Lambert), en donde ambos miembros del proceso pedagógico se sintieron obligados a cumplir un requisito: unos a conseguir una calificación y los otros a terminar un programa preestablecido.

Gardner y Lambert sostienen que lo mejor es una *motivación integradora*. Este tipo de motivación consiste en el anhelo que posee cada estudiante en el aprendizaje del idioma de otro grupo social, su propio deseo lo impulsa a adoptar “moldes de comportamiento que les hacen similares al grupo lingüístico cultural”[39].

3.2.2 Intensidad horaria

La mayoría de las instituciones poseen en sus programas 1 hora semanal de inglés. Este tiempo no es suficiente para alcanzar las metas propuestas por los lineamientos curriculares.

Es imposible que los estudiantes que reciben 1 sola hora semanal de inglés puedan desarrollar las cuatro habilidades que le permitan alcanzar el rendimiento académico esperado. Porque, en una hora semanal se abarcan muy pocos temas y se corre el riesgo de que cada semana se necesite usar mucho tiempo en repaso (debido a que han transcurrido siete días durante los cuales los estudiantes no han tenido contacto con la lengua y han obtenido una cantidad de información de otras áreas que hacen que el inglés pase a un segundo plano).

Lo ideal es que se dicte cuatro (4) horas semanales mínimo pues este es la intensidad horaria aplicada a las demás materias

3.2.3 Metodología

Los materiales que se usan en las clases de inglés de los colegios públicos de Cartagena son manuales que adquieren los profesores bien sea en una librería o en la calle. Tales manuales, algunas veces, traen escrita la

pronunciación, lo cual hace que el método de enseñanza sea muy restringido, pues esta se resume en una lista de palabras o cuando se cuenta con suerte una canción memorizada.

El profesor, sin estar seguro que la pronunciación o escritura de las palabras de esas cartillas es correcta, explica cómo se dice y qué significa un término o una expresión determinada sin tener en cuenta el contexto en que se usa o las diferentes situaciones que se presentan en la comunicación.

Otro aspecto que cabe resaltar es que al comparar las propuestas metodológicas descritas en el marco teórico con la realidad de la enseñanza del idioma inglés a nivel de la básica primaria en los colegios oficiales de Cartagena, se observa que se está manejando el método de gramática - traducción lo cual resulta preocupante ya que de acuerdo con el momento histórico en que se desarrollaron los métodos estudiados puede afirmarse que en los aspectos metodológicos se está a más de tres décadas de atraso.

Si bien en el ámbito académico, al definir las políticas de educación se habla de la necesidad de reevaluar contenidos y metodologías, sigue prevaleciendo en las aulas cartageneras de hoy métodos y temas que no reflejan la dinámica de desarrollo curricular que la enseñanza de las lenguas extranjeras ha alcanzado en el mundo.

3.2.4 Ambiente

En la mayoría de los casos, el aula de clases no cuenta con espacio suficiente para el elevado número de estudiantes (50 estudiantes, en promedio), existe poca ventilación, e iluminación las cuales sumadas a la humedad puede ser perjudicial para la salud y el proceso de asimilación de conocimientos de los estudiantes.

No se cumple lo que afirma Bassedas [40] en cuanto a que:

"...hay que facilitar entornos ricos que les permita enfrentarse a nuevas experiencias que sean interesantes para el o ella y en las que puedan experimentar, manipular, observar, etc. Más que el efecto estético conviene cuidar el efecto más general de sentirse a gusto o no en un espacio determinado. Por consiguiente, no se trata de hacer un diseño y una combinación de colores muy pensada que pueda resultar fría y aséptica, sino de crear una sensación de lugar acogedor con vida, en el que se puedan introducir modificaciones según la necesidad de los alumnos"[41].

La falta de estimulación impide el progreso y la evaluación individual; sobretodo de la oralidad, en la cual los alumnos puedan demostrar su participación activa durante la clase, lo cual no es posible si en un salón

hay más de treinta alumnos y solo se dispone de una hora académica semanal.

La *estimulación visual* es inexistente. No se observan carteleras, afiches, murales que expongan vocabulario, oraciones o historietas en inglés, como un medio para despertar el interés de los niños por ese idioma y para reforzar lo aprendido.

3.2.5 Actitud

De acuerdo con Corder, la disposición que el alumno tiene hacia la comunidad y hacia los propios usuarios de la lengua extranjera en su contexto de instalación social habitual, es importante, porque este aspecto refleja cómo estudiantes y profesores ven el país donde se habla la lengua y el valor otorgado a esa lengua. Claro que, según Papalia y Zampogna, el niño que aprende una lengua casi siempre obtiene esas expectativas de sus padres y profesores; por lo tanto, la actitud está en función de la situación en que se aprende la lengua y de la imagen que se hace de la lengua a partir de modelo que interioriza en su experiencia[42].

En las escuelas visitadas no se observó tal disposición. Por el contrario, muchos estudiantes tienen una actitud pesimista frente a la materia.

3.2.6 Rotación de los profesores

Las instituciones no poseen una organización que les permita contar con profesores que enseñen, de manera exclusiva, la lengua inglesa a los estudiantes. De acuerdo con Bassedas[43], este aspecto es necesario para el desarrollo académico de los niños, pues cree que es más rico y positivo para el pequeño, ya que de esta manera puede tener experiencias con diferentes adultos. Y, para ello, recomienda: “Si la escuela opta por esta organización, hay que asegurar una buena coordinación... y planificar actividades que favorezcan una adaptación gradual”.

De acuerdo con los resultados señalados en este capítulo, los profesores de las instituciones no poseen el conocimiento especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras, esto permite concluir que los estudiantes respondieron de acuerdo con el nivel de los profesores.

Tal situación hace mucho más complejo el problema; sin embargo, en algunas instituciones sí hay docentes capacitados en el área de inglés, lo cual no incidió aparentemente en los resultados, por lo cual se puede afirmar que no solo existen fallas en la parte administrativa (integración de la planta docente), sino también en la formación del profesorado de lenguas.

Existe además, otro tipo de profesionales que han tomado la decisión de aprender inglés pero no para enseñar, los cuales en la actualidad se desempeñan como docentes.

Las personas que han optado por aprender una lengua extranjera para enseñar están siendo formadas por instituciones que mantienen un currículo basado en modelos tradicionales estrictos y cerrados que no dan lugar al pensamiento creativo del educador y el educando.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 PROPUESTA CURRICULAR

Para contribuir con el mejoramiento de la educación, específicamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras se necesita reconocer ciertas pautas como son:

4.1.1 El principio integrador

No puede afirmarse que existe un método exclusivo para la enseñanza de lenguas extranjeras, porque cada una de las propuestas resumidas en el capítulo uno da muestra del complejo mundo del aprender y el enseñar. Sin embargo, puede afirmarse que todas estas metodologías han sido importantes en su momento y lo siguen siendo; por ello, se propone no ceñirse a una sola, sino tomar los elementos sobresalientes de aquellas que mejores resultados han reportado en la experiencia educativa e integrarla en una propuesta ajustada al entorno particular en que docente y alumno se mueven.

La motivación en el estudiante, tal como se ha identificado, requiere más que la disposición del docente, existen diferentes variables que determinan

el desarrollo de una actitud receptiva a las enseñanzas dentro del aula, tales como las condiciones del entorno social y familiar, aspectos cognitivos, intereses, ambiente, expectativas hacia el futuro, etc.

Una vez captados estos aspectos en el aula, el docente va a estudiar cada propuesta y va a aplicar el método que mejor responda a las necesidades de sus alumnos; de ahí, que el docente esté en la obligación de manejar todos los métodos, para así aplicar los que sean adecuados en determinada situación.

Si el docente en cuestión no las conoce, no podrá analizarlas ni mucho menos aplicarlas; mas bien, lo que podrá hacer es preguntar a sus compañeros más cercanos y llegar a la conclusión de que la mas sencilla y fácil es la mejor. No podrá realizar u sondeo para saber que aspectos sociales o cognitivos se mueven en su salón de clases, sino, que sin importar el potencial que tenga en el aula se limitará a utilizar ese único método que le fue recomendado.[44]

4.1.2 Perfil del profesor que requiere la enseñanza del inglés en Cartagena

El aprendizaje de una lengua extranjera ha pasado a ser una de las actividades extra escolares más habituales, al punto que proliferan centros

así como métodos, desde los más tradicionales hasta los que echan mano de los últimos desarrollos informáticos para la enseñanza de lenguas, especialmente del inglés.[45]

Ante esta situación el docente debe tener “una actitud permanente y mental hacia la interdisciplinariedad para entender el fenómeno social y humano llamado educación”. Los estudiantes no solo necesitan el mejor especialista en el área del inglés, sino docentes que sepan dominar simultáneamente los aspectos disciplinarios y pedagógicos, pues no basta mantener una buena disciplina si no se tiene pedagogía o viceversa.

Para que un profesor sea escuchado por sus alumnos, éstos deben sentir que están frente a un compañero, que cada vez que crea necesario corregir, lo hará de una manera firme y constante; para que esto de resultado se debe reconocer al “otro” (alumno), tener claro sus estilos cognitivos y sus ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con Vez, se sostiene con frecuencia que las diferencias en capacidad de unos alumnos a otros no solo se deben a causas biológicas o culturales, sino también a la ausencia de los medios necesarios (fundamentalmente en términos de tiempo disponible y recursos adecuados) para satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de cada individuo en particular.[46]

Por eso, todo docente debe tener vocación hacia la educación y debe ser capaz de escuchar, comprender y pensar en la escuela, en el estudiante y en el país. Al respecto Álvarez sostiene que: “Por lo tanto, en el aula no podemos ser necrofilicos, profesores que matan intelectualmente a sus chicos, que ridiculizan y estigmatizan a los estudiantes. Debemos pasar a ser maestros biofilicos, debemos en todo nuestro quehacer expresar que amamos la vida y que creemos que son capaces de aprender”. [47]

Aprender a enseñar lenguas implica cambios personales e interdependientes con un desarrollo enormemente creciente en el campo de conceptualización y de actividad del proceso de apropiación de una nueva lengua. Si bien, este tipo de cambios funciona en el interior de cada persona, no se puede comprender en términos de un proceso de abstracción de su propio contexto social y profesional.

Sin duda, el desarrollo personal y profesional del profesorado no puede aislarse de la experiencia social. No es un desarrollo exclusivamente académico. Las percepciones que construyen los profesores están inmersas en un contexto social inseparable de las interrelaciones personales y profesionales.

De acuerdo con Vez, el simple concepto de lenguas extranjeras está incrustado en una dimensión sociocultural y precisa de una atención de tipo

constructivista-social para que el desarrollo curricular de área cobre el sentido educativo que la preside y no se deslice por la conocida pendiente exclusivamente utilitarista de la enseñanza de idiomas. [48]

Entonces, lo que se necesita es un profesor que se capacite, que no le tenga miedo a la información, que su conocimiento sea transmitido, primero, como una forma de relacionarse con sus estudiantes; segundo, que tome el conocimiento como una oportunidad de formarlo para la sociedad en donde vive; y, tercero, que sepa escoger los métodos y estrategias mas adecuados, que supere la visión tradicional que se tiene del alumno como de un recipiente al que hay que “llenar de conocimiento”, y se avance en la consideración de un sujeto inteligente capaz de interactuar y ser protagonista de su propio proceso formativo.

La práctica en el aula proporciona información que, en muchos casos, no es tomada en cuenta en las teorías estudiadas, lo que genera zonas indeterminadas de la práctica, zonas de incertidumbre, de gran singularidad, de conflictos de valores... más, si cabe en las clases de lengua extranjeras que en otras áreas curriculares (en la medida que una lengua es ante todo una forma de comportamiento individual y social) que escapan a las estrategias normales de explicación. [49]

4.1.3 Propuesta metodológica

Después de analizar las diferentes metodologías y los resultados encontrados, se considera que es necesario “propiciar la participación del alumnado. Los niños deben sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado debe participar en la elección de determinadas actividades que incluyan un contenido basado en ideas y representaciones previas, para que puedan tomar la información que reciban y hacerla suya basándose en sus propios esquemas de conocimientos”[50]

El saber que los niños han acumulado en el medio social en el cual se han formado, por su contacto diario con una serie de fenómenos sociales y naturales, debe ser considerado para el desarrollo de los contenidos y métodos aplicados en el aula.

El estudiante llega a la escuela con esa preparación espontánea “darles un nuevo sentido a dichas prácticas o formalizarlas dentro del discurso del buen sentido, es tarea indispensable de la pedagogía, y no criticarlas desde paradigmas positivistas o racionalistas para los cuales dichas practicas son conocimientos vulgos o empíricos, desde una visión culta o conocimientos desde una visión folclorista”. [51]

4.2 PEDAGOGÍA DE LA PROPUESTA

Las bases teóricas asumidas por la propuesta son elaboradas de acuerdo a intereses de orden cultural, en lo relacionado con los saberes que se producen y se reproducen en la vida cotidiana.

Las acciones pedagógicas de la escuela actual deben cambiar de función transmisora a función mediadora, en la cual el maestro logre hacer un currículo y manejar el discurso científico no de una manera pragmática, sino de una forma tal que incluye las preteorías de los sujetos implicados en el proceso.

Experiencias estas que tienen que ver con su contexto familiar y no solamente con el espíritu de acumulación de datos disgregados.[52]

En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; desde la interacción, en la necesidad del uso, en la practica y en la participación de contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre como funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen.[53]

Durante el desarrollo de la propuesta los conocimientos del sentido común interactúan con los conocimientos del discurso formal normalizado, donde

los saberes cotidianos pasan a tener validez, porque los alumnos, a partir de ellos pueden construir mundos diferentes al mundo experiencial de la ciencia y del maestro.[54]

Lo anterior se hace a través de un proceso de negociación cultural de significados que incluye al maestro, al alumno y a la familia” ya que el secreto de la enseñanza, aquí como en todo, es el ejercicio, los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino solo la continua practica en el fogón.[55]

Por esta razón, se ha diseñado una propuesta que promueva, no solo al estudiante en si, sino también el entorno social donde se desenvuelve, como una manera de captar la atención del estudiante, porque cuando se trata de aprender una lengua existe la sensación que se está frente a algo totalmente desconocido, la idea es mostrarlo como algo que se relacione con algo conocido.

Claro que esta idea depende de un aspecto muy importante como lo es el mercado lingüístico, el cual se puede asumir como el intercambio de palabras que son aceptadas y compenetradas por el locutor y el receptor, es decir, cual es el grado de autorización que posee la lengua inglesa bajo el formato de la competencia chomskiana dentro del ámbito escolar cartagenero.

Es obvio que la competencia educativa no tiene este problema, esta realidad es actualmente aceptada sin ninguna restricción, pero, cuando hablamos de competencia chomskiana en la enseñanza de una lengua extranjera es necesario establecer la teoría que Bourdieu menciona en su texto: capital lingüístico+ mercado lingüístico = expresión lingüística (discurso).

El capital lingüístico que estas palabras traen consigo tiene que ver con el poder sobre los mecanismos de formación de los precios lingüísticos, el poder para hacer que funcionen en su propio provecho las leyes de formación de los precios. Así el volver a introducir la noción de mercado es recordar el simple hecho de que una competencia solo tendrá valor mientras tenga un mercado.[56]

Sin embargo, la propuesta plantea una cartilla organizada por temas que le interesan a los estudiantes cartageneros como son el clima las prendas de vestir, los juegos, ciudades colombianas, material que ayudará al docente a desenvolverse en el aula y a utilizar criterios del propio entorno tanto del docente como del estudiante (Ver anexo C).

En otras palabras, "Así como el pequeño francés es un consumidor y un usuario de las modalidades de pensar y hacer francesas, el pequeño norteamericano llega a reflejar los modos en los que se adquiere el conocimiento y se reflexiona sobre él en Norteamérica, y el pequeño

norteamericano llega a reflejar el conjunto de actitudes que en la cultura norteamericana podemos adoptar,”[57] de igual manera el pequeño colombiano se encuentra en esta posición.

De esta manera, se atiende también el punto de partida del conocimiento del estudiante, como una forma de acercarse a su propia manera de conocer.[58] En el anexo C, se encuentra un ejemplo de la cartilla propuesta.

4.2.1 Técnicas de aplicación

Las técnicas propuestas para el desarrollo de la clase son las técnicas participativas que al decir de Álvarez[59] se consideran como instrumentos que guían a la activa participación de profesores y alumnos”.

Se consideran actividades comunicativas que facilitan la adquisición del nuevo contenido a través de análisis y reflexión y no incluyen ningún tema o tópicos específicos en forma dogmática; requieren del examen de los aspectos objetivos y subjetivos del medio estudiantil, por tanto, conducen a un razonamiento educativo sobre sus actividades diarias y el mundo circundante.

En este trabajo se proponen algunos ejemplos de diferentes técnicas que pueden ser usadas en la enseñanza del idioma inglés, de acuerdo con los propósitos trazados en el plan curricular institucional como son:

- Completar el trabajo docente-educativo de la disciplina Inglés.
- Lograr mayor participación de los estudiantes en la adquisición de los contenidos.

Estas técnicas, que se utilizarán en distintas fases de la clase son:

Técnicas para la fase de presentación

Título: "Partes de la casa".

Objetivo: Practicar vocabulario estudiado, por ejemplo: partes de una vivienda.

Nivel: Básico.

Descripción:

- Cada estudiante escribirá en un papel el nombre en inglés de una de las partes de su casa que le traiga algún recuerdo y lo depositará en una caja.
- Posteriormente, cada uno de los alumnos tomará un papel y relatará una breve historia en inglés sobre la parte que le tocó.

- Al finalizar cada exposición, el estudiante con el nombre de la parte que él escribió relatará la memoria o recuerdo que ésta le trae.
- Se seleccionará el mejor de acuerdo con el mayor grado de creatividad empleado.

Técnicas para la fase de consolidación

Título: "Dictado de objetos".

Objetivo: Practicar vocabulario y algunas funciones comunicativas.

Nivel: Elemental.

Descripción:

- El profesor muestra diferentes objetos relacionados con los elementos del aula. Por ejemplo: tablero, lápiz, escritorio, etc.
- Los alumnos copiarán en sus cuadernos el nombre en inglés de los objetos presentados.
- Se chequeará en el tablero el nombre escrito por cada alumno, y estos deberán explicar uso, importancia, características, etc.
- Como variante se puede sugerir en la clase anterior que los alumnos traigan sus objetos y asuman la función del profesor, realizando la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DÍAZ, Silvia. Maturell Ross, Marilyn. Rosales Moreno, Jacqueline y Silegas Larduet, Matilde. Técnicas participativas. Su uso en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Instituto Superior de Ciencias Médicas. Facultad.

http://www.bvs.sld.cu/revistas/san/vol3_1_99/san05199.html.

ÁLVAREZ, Rubén Darío. El maestro que necesita Cartagena. Artículo publicado en EL UNIVERSAL. Pág. 3 A. 6 de mayo 2006.

ANDER-EGG, Ezequiel y AGUILAR IDÁÑEZ, María José. Diagnóstico Social-Conceptos y metodología. Ed LUMEN. Argentina. 1995. ISBN 950-724-480-8.

ASCEN, Diez de Ulzurrun; Pausas et al. El aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 2 Editorial Graò de IRIF, S.L Barcelona 2000. p.p. 15 y16.

BACARAT, María Paula. ¿Sabemos de que hablamos cuando usamos el término competencia/s? En El concepto de competencia II Bogotá: Alejandría libros 2001. p. 74.

BASSEDAS, Eulalia (et al) Aprender y enseñar en educación infantil España. Ed. Grao, de IRIF, S.L. 2002. p. 66.

BILINGÜISMO en Colombia, meta en el 2009. Artículo publicado en El Tiempo.com. Educación. Mayo 10 de 2005. <http://www.eltiempo.com/>

BOURDIEU, Pierre Sociología y cultura, editorial Grijalvo, México 1990. p.p. 145 a 147.

BRUNER Jerome Realidad mental y mundos posibles. Editorial Gedisa, Barcelona Marzo 2001. p. 136.

BUSTAMANTE Samudio, Guillermo. Las Competencias en la Educación Colombiana. En El Concepto de Competencia III. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. Alejandría Libros. 2001. p. 38.

CALVO SIERRA, Lidys. English Study's Plan For Pre- School, Primary And High School. Institución Olga González Arraut. Cartagena. February 2005.

CASSANY, Daniel et al. Enseñar Lengua, Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L. 2002.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press. Citado por Malavé Lilliam, Ob. Cit. 1965.

CONSTITUCIÓN política de Colombia. Panamericana Editorial Ltda. 2000. p. 59.

ENSEÑANZA-Aprendizaje del idioma inglés en la primera infancia. Website http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyname-918.html?esc_estudiante. Noviembre de 2005.

GOMEZ H. Jairo “Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos” En: El concepto de competencia. Bogotá. Alejandría libros. 2001. p. 108.

GUEVARA PARRA, Jairo de Jesús. La enseñanza del inglés en la era digital. Revista de Ciencias Humanas – UTP. Pereira -Colombia – 2000.

JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. Pedagogía lúdica el taller cotidiano y sus aplicaciones. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia 2002. p. 123.

JOHNSTON B., Elizabeth. (et al). *Desarrollo del lenguaje*. Bogotá: Médica Panamericana. 1992 p. 274.

THE NATIONAL Center for ESL Literacy Education. *LA ENSEÑANZA del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI*. Noviembre 19, 2002.

LEY 115 de 1994 o *Ley General de Educación*. ARTÍCULO 55.

MINISTERIO de Educación Nacional-MEN. *Lineamientos Curriculares*. 2004. p. 16.

LÓPEZ, Luís Enrique. *La diversidad étnica, cultural y lingüística Latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. 2004. weboei@oei.es.

MALAVÉ Lilliam, Ph.D. *Fundamentos Cognoscitivos: La Enseñanza del Inglés Como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario*. University at Buffalo. Del Web en sep de 2005
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nysabe/vol11/nysabe111.pdf>

MARTÍNEZ, Marcela. El Programa de Inglés de Apoyo Académico: Hacia la innovación pedagógica en el aprendizaje del inglés. Departamento de Lenguas y Estudios Socioculturales. Universidad de los Andes. 2004.

MONTEJO, Clara y Montejo, Vicente. Guía de Planeación Español y Literatura. Guía Escolar 5. Editorial Santillana. Bogotá. 2005.

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de cultura económica. 1983. p. 358 359.

ORO, José (2005) Aplicaciones al Estudio del Lenguaje. Bajado del Website

http://www.educarchile.cl/ntg/sitios_educativos/1618/propertyvalue-23201.html, en agosto de 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL HUILA. Programa de inglés en primaria.

COAHUILA.<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/13926/1/Coahuila%20Karla.pdf>

RIVAS Francisco. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa. Editorial Ariel S.A. Psicología Córcega Barcelona 1997. p. 43.

ROMAINE, S. El lenguaje en la sociedad. Los problemas lingüísticos como problemas sociales. ED Ariel. 1996. p. 240.

TORRES Cárdenas, Edgar Et. Al. El concepto de competencia. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá. Alejandría libros, 2001. p. 53.

UNIVERSIDAD Nacional de Colombia. Contextualización. Universidad Nacional de Colombia. Sede San Andrés. San Andrés isla, Colombia. 2005.

VIÑAO A. Sistemas educativos culturas escolares y reformas Editorial Morata Madrid 2000.

VEZ, José Manuel. Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Argentina; homo Sapiens, 2001. p. 402.

Notas

[1] Ver al respecto: ORO, José. Aplicaciones al Estudio del Lenguaje. (agosto de 2005). (Vía Internet). http://www.educarchile.cl/ntg/sitios_educativos/1618_propertyvalue-2320.html.

[2] El mercado lingüístico es un concepto derivado de la relación entre la función comunicativa del idioma con el contexto social determinado por las relaciones económicas. De acuerdo con Bourdieu, existe “un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio. El solo conocer la competencia lingüística no nos permite prever cuál será el valor de una actuación lingüística en el mercado. El precio que reciban los productos de una competencia determinada en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propias de ese mercado” (Ver: BOURDIEU, Pierre. Sociología y Cultura. México: Grijalbo, 1990).

[3] PROGRAMA de Inglés en Primaria. COAHUILA. Secretaría de Educación Pública.
<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/13926/1/Coahuila%20Karla.pdf>

[4] La enseñanza del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI. The National Center for ESL Literacy Education. Noviembre 19, 2002.

[5] BILINGÜISMO en Colombia, meta en el 2009. Artículo publicado en El Tiempo.com. Educación. Mayo 10 de 2005. <http://www.eltiempo.com/>

[6] Ib. Idem.

[7] Ib. Idem

[8] CALVO SIERRA, Lidys. English Study's Plan for Pre- School, Primary And High School. Institución Olga González Arraut. Cartagena. February, 2005. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Contextualización. Universidad Nacional de Colombia. Sede San Andrés. San Andrés isla, Colombia.

[9] ENSEÑANZA-APRENDIZAJE del idioma inglés en la primera infancia. (Noviembre de 2005). (Vía Internet). <http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyname-1918.html?esc=estudiante>

[10] ICFES. Propuesta general. Página 29

[11] MONTEJO, Clara y Montejo, Vicente. Guía de Planeación Español y Literatura. Guía Escolar 5. Ed Santillana. Bogotá. 2005.

[12] CORDER. Pit. Citado por Oro, José. Op. Cit. página 18

[13] CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press. Citado por Malavé Lilliam, Op. Cit.

[14] VEZ, José Manuel. Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Argentina; homo Sapiens, 2001. p. 402.

[15] VEZ. Op. Cit. p. 103-104.

[16] Ib ídem. p. 104.

[17] Ib ídem. p. 107.

[18] VEZ. Op. Cit. p. 109.

[19] BUSTAMANTE SAMUDIO, Guillermo. Las competencias en la educación colombiana. En El concepto de competencia III. Sociedad colombiana de pedagogía. Bogotá Alejandría Libros. 2001. p. 38.

[20] CORDER. Pit. Citado por Oro, José. Op. Cit. p. 18.

[21] VEZ. Op Cit. p. 135.

[22] ICFES. Op Cit. p. 30.

[23] BACARAT, María Paula. ¿Sabemos de que hablamos cuando usamos el término competencia/s? En El concepto de competencia II Bogotá: Alejandría libros 2001. p. 74.

[24] GOMEZ H. Jairo “Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos” En: El concepto de competencia. Bogotá. Alejandría libros. 2001. p. 108. Los paréntesis son nuestros.

[25] Ib. Ídem. p. 109.

[26] ORO José. Op. Cit. p. 20.

[27] MALAVÉ Lilliam, Ph.D. Fundamentos Cognoscitivos: La Enseñanza del Inglés Como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario. University at Buffalo. Bajado de la Web en sep de 2005 <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nysabe/vol111/nysabe111.pdf>

[28] Ib ídem.

[29] MALAVÉ. Op Cit. p. 28

[30] Citado por VEZ, José Manuel. Op. Cit.

[31] VEZ, José Manuel. Ob. Cit.. p. 338.

[32] VEZ, José Manuel. Ob. Cit. p. 340

[33] Op. cit. p. 341.

[34] VEZ, José Manuel. Op. Cit.

[35] VEZ, José Manuel. Op. Cit.

[36] VEZ, José Manuel. Op. Cit.

[37] VEZ, José Manuel. Op. Cit.

[38] CASSANY, Daniel et al. Enseñar lengua, Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L. 2002

[39] Ibid. p. 304.

[40] BASSEDAS, Eulalia (et al) Aprender y enseñar en educación infantil España. Ed. Grao, de IRIF, S.L. 2002. p. 66.

[41] Ibid. p. 115

[42] VEZ. Ob Cit. p. 206.

[43] BASSEDAS, Eulalia (et al) Aprender y enseñar en educación infantil España. Ed. Grao, de IRIF, S.L. 2002. p. 107.

[44] VIÑAO A. Sistemas educativos culturas escolares y reformas Editorial Morata Madrid 2002.

[45] CASSANY. Ob. Cit

[46] VEZ. Ob, Cit. p. 393.

[47] ÁLVAREZ, Rubén Darío. El maestro que necesita Cartagena. Artículo publicado en EL UNIVERSAL. p.3 A. 6 de mayo 2006.

[48] VEZ. Ob, Cit. p. 401.

[49] VEZ. p. 415.

[50] ASCEN Diez de Ulzurrun Pausas (et al) El aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 2 Editorial Graò de IRIF, S.L Barcelona 2000. p. 15 y16.

[51] JIMENEZ Vélez, Carlos Alberto. Pedagogía lúdica el taller cotidiano y sus aplicaciones. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia 2002. p. 123.

[52] Ib. Ídem. p. 85.

[53] LINEAMIENTOS curriculares de la lengua castellana. p. 20.

[54] JIMÉNEZ. Op. Cit. p. 86.

[55] LINEAMIENTOS curriculares. Op. Cit. p. 21.

[56] BOURDIEU, Pierre Sociología y cultura, editorial Grijalvo, México 1990. p. 145 a 147.

[57] BRUMER Jerome Realidad mental y mundos posibles. Editorial Gedisa , Barcelona Marzo 2001. p. 136.

[58] RIVAS Francisco. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa. Editorial Ariel S.A. Psicología Córcega Barcelona 1997. p. 43.

[59] Álvarez Díaz, Silvia. Maturell Ross, Marilyn. Rosales Moreno, Jacqueline y Silegas Larduet, Matilde. Técnicas participativas. Su uso en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Instituto Superior de Ciencias Médicas. Facultad.

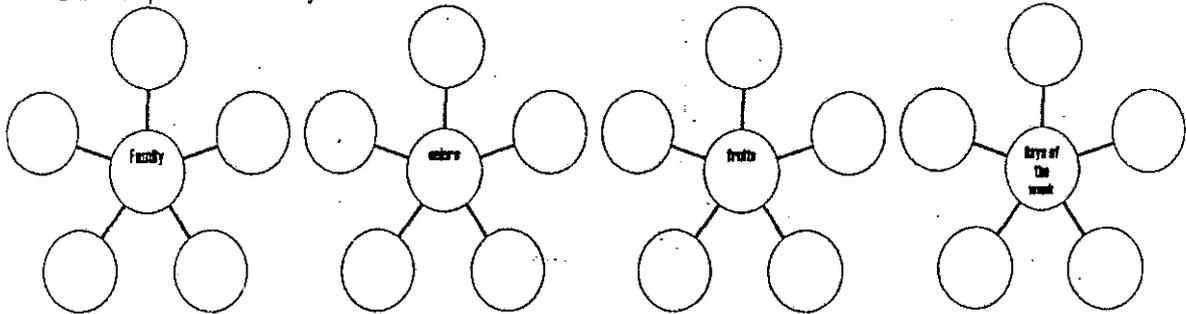
http://www.bvs.sld.cu/revistas/san/vol3_1_99/san05199.html.

ANEXOS

Anexo A. Instrumento empleado en el taller de lecto-escritura

Nº de lista _____ Nº de la Institución: _____

Escribe una palabra en cada burbuja:



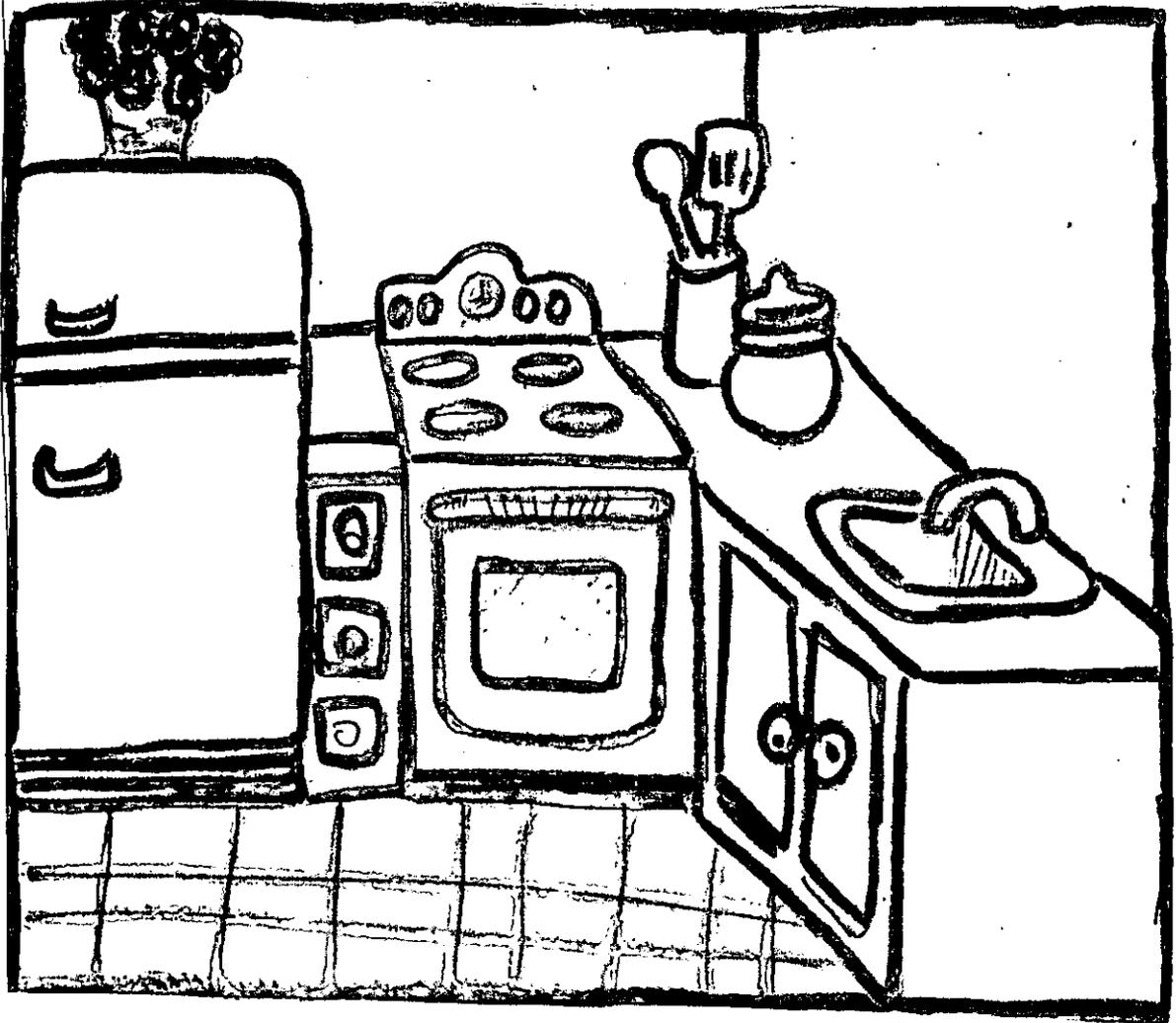
Haz una X en el cuadro que corresponda con la descripción del objeto:

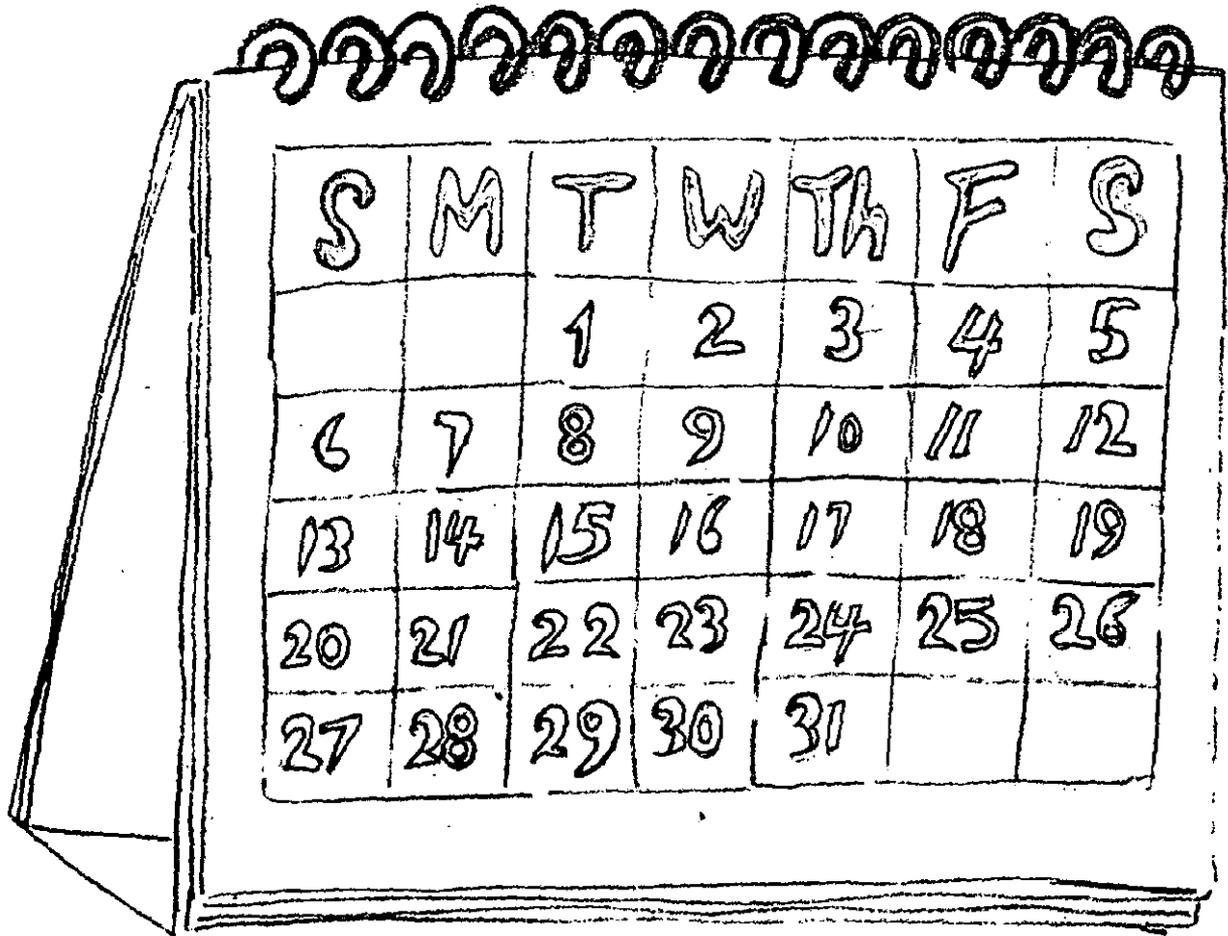
Classroom objects	It's a thing to colour	It's where students write with a pencil	It's a thing to write	It's something where you have to sit	It's where you put your notebooks
Notebook					
Pencil					
Color					
Table					
Chair					

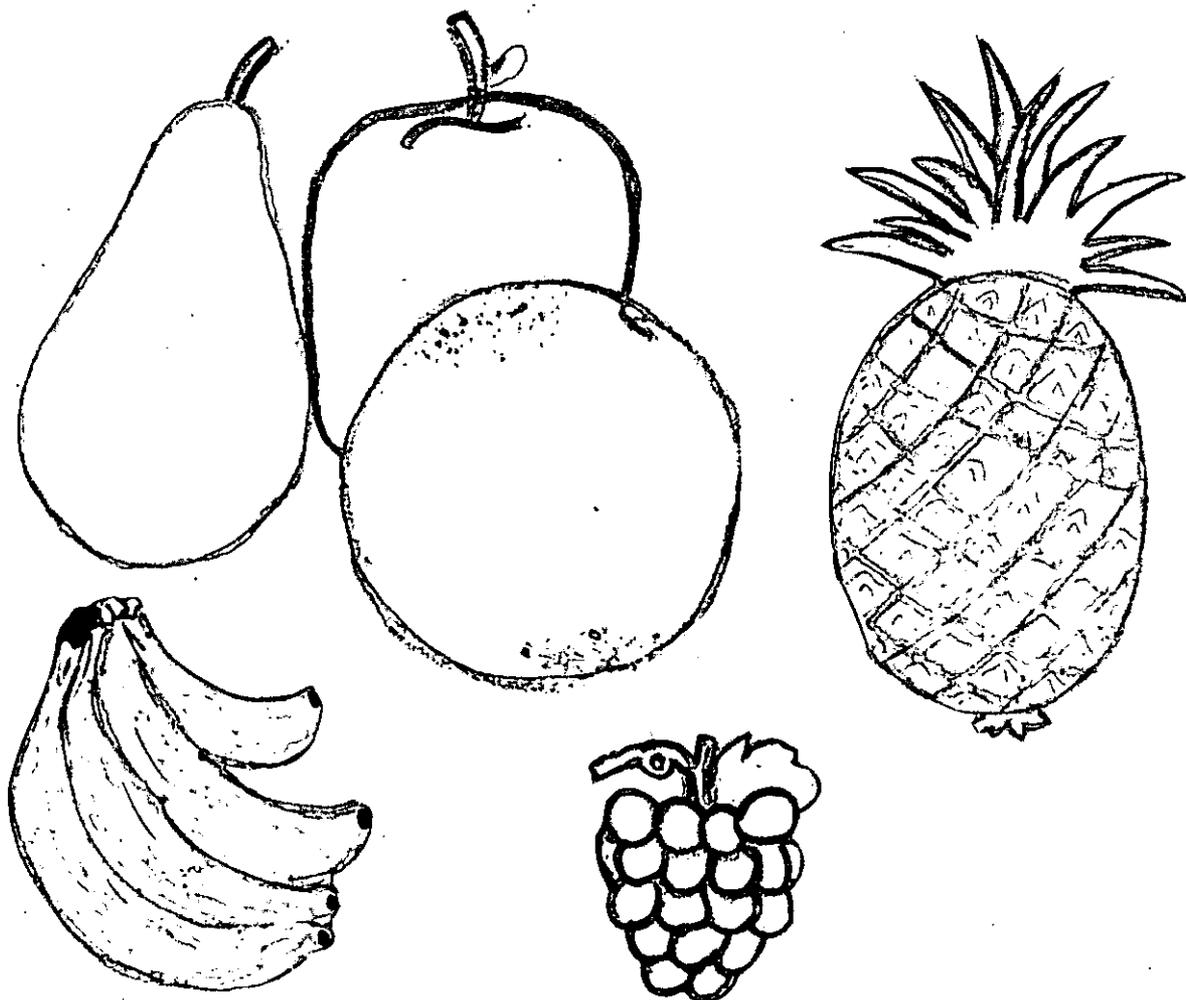
Ordena el siguiente diálogo:

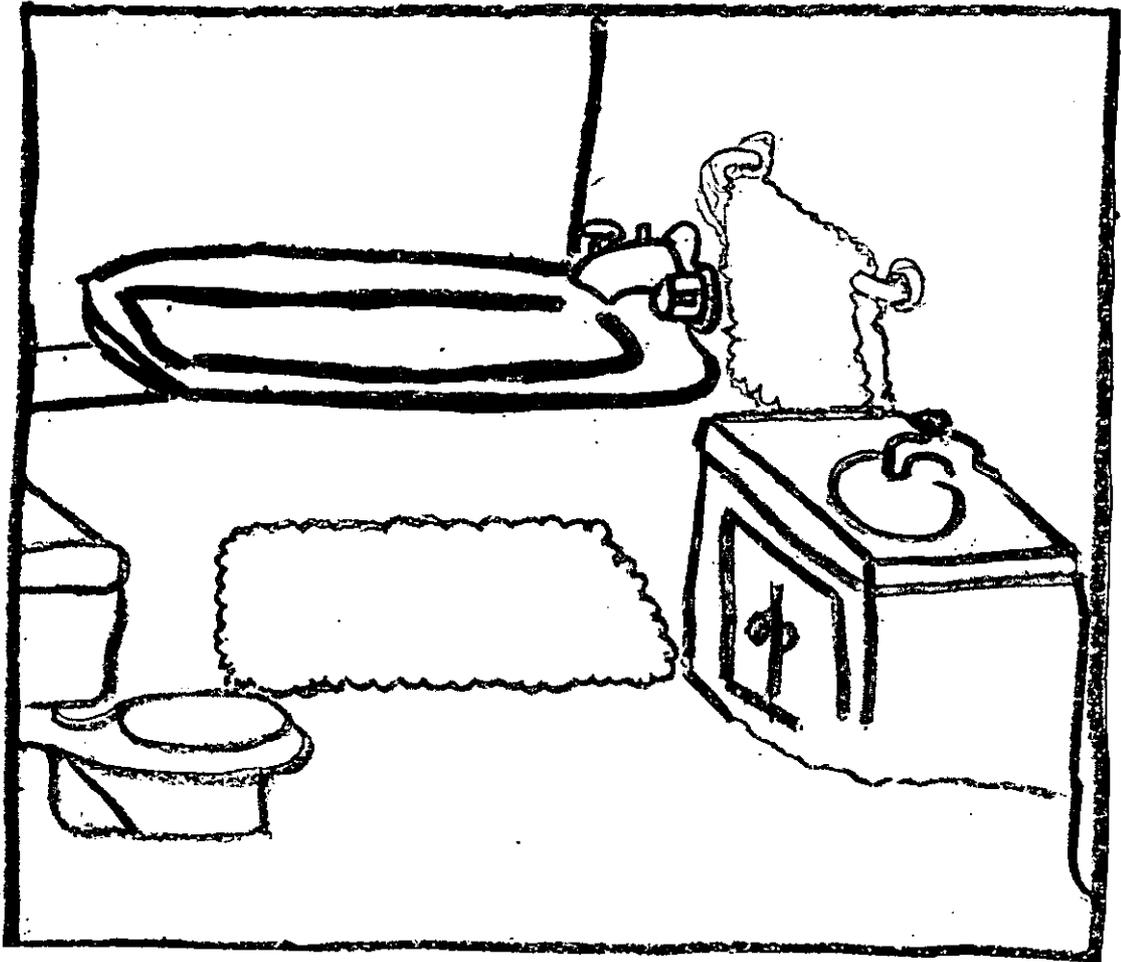
- ___ Jhonny: Nice to meet you
- ___ Jhonny: Are there any beaches in Colombia?
- ___ Jhonny: I have to go
- ___ Peter: Hi Jhonny this is my friend Javier
- ___ Javier: Nice to meet you too
- ___ Javier: I'm from Colombia
- ___ Peter and Javier: Bye
- ___ Jhonny: Where are you from?
- ___ Yes, there are

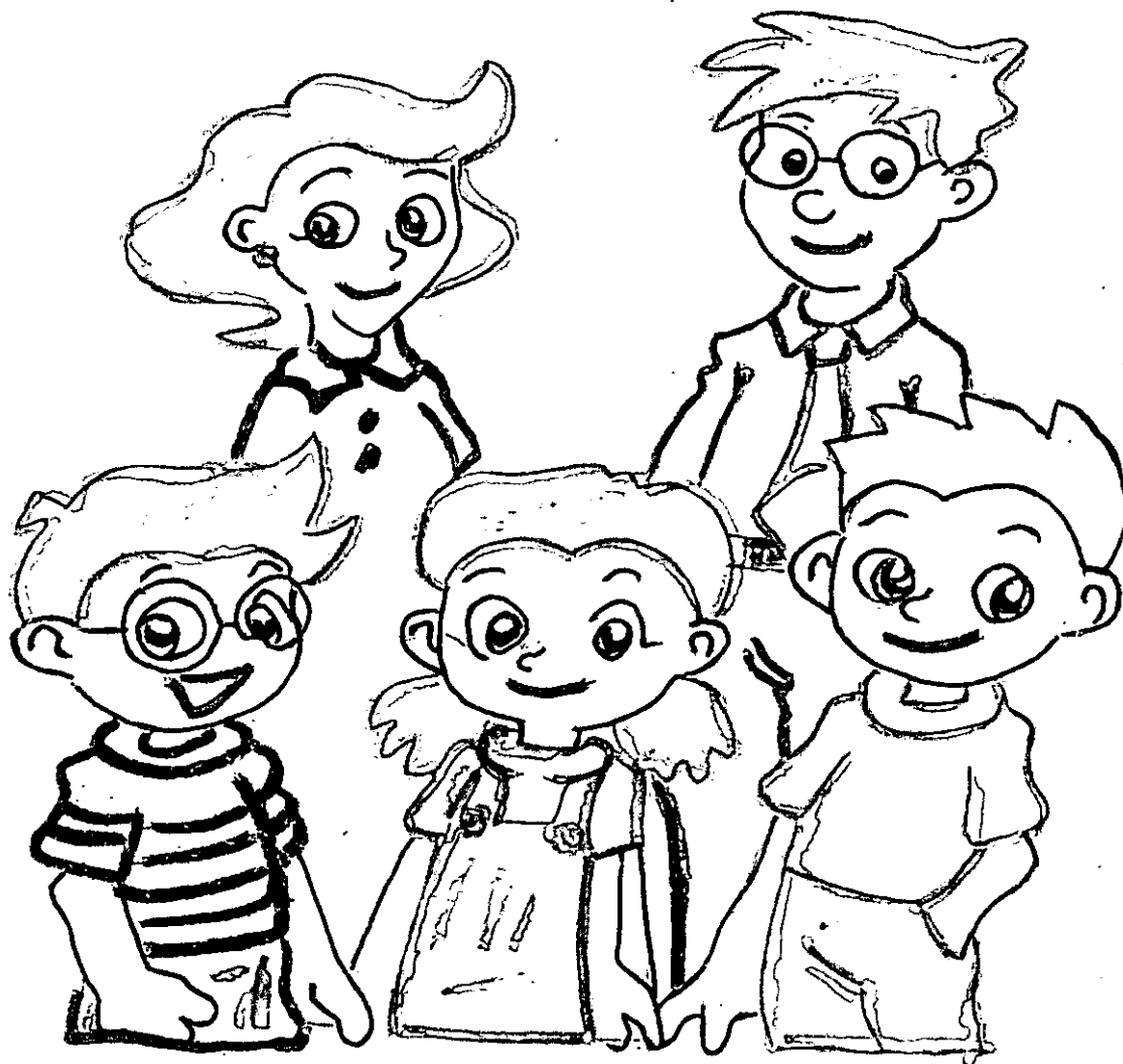
Anexo B. Instrumento gráfico



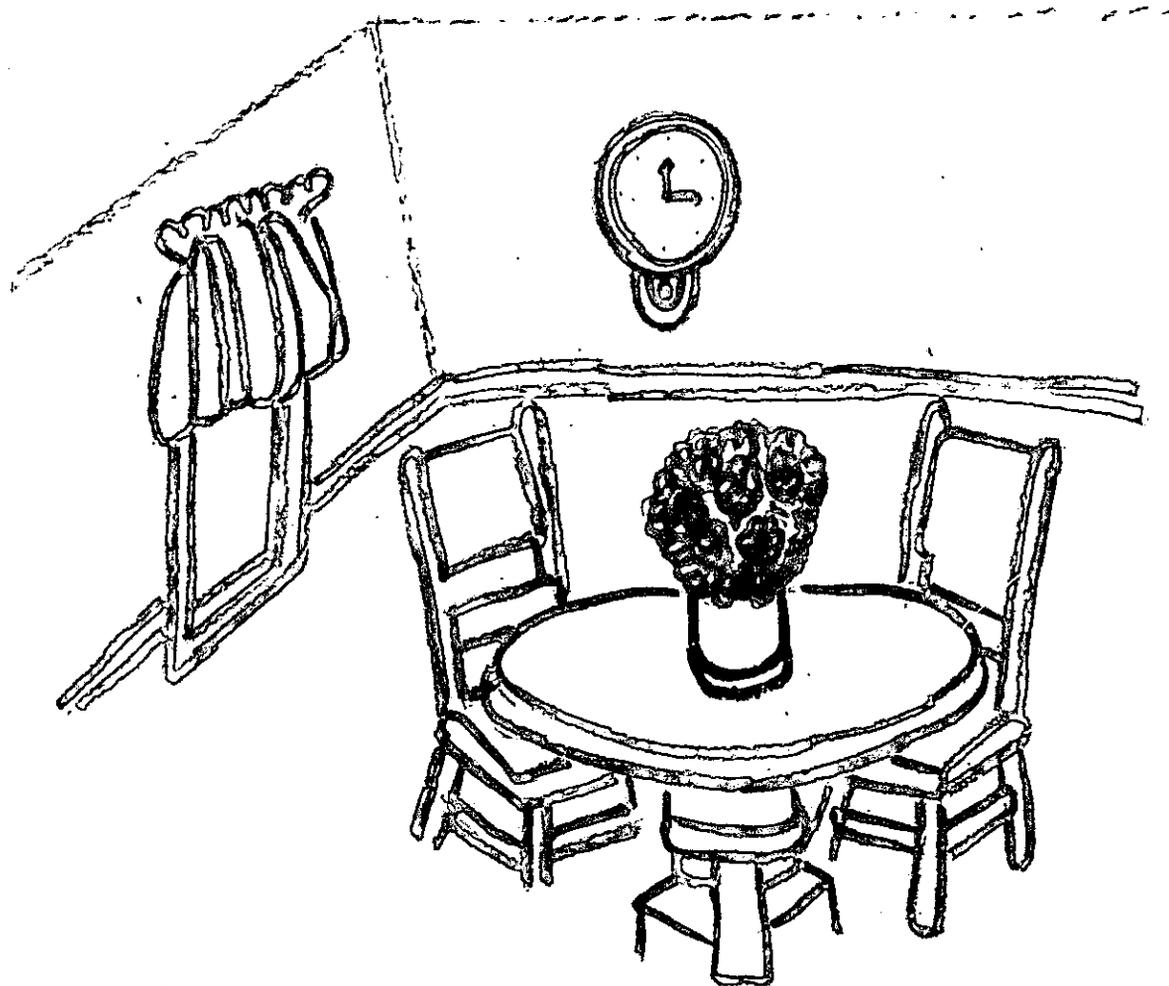


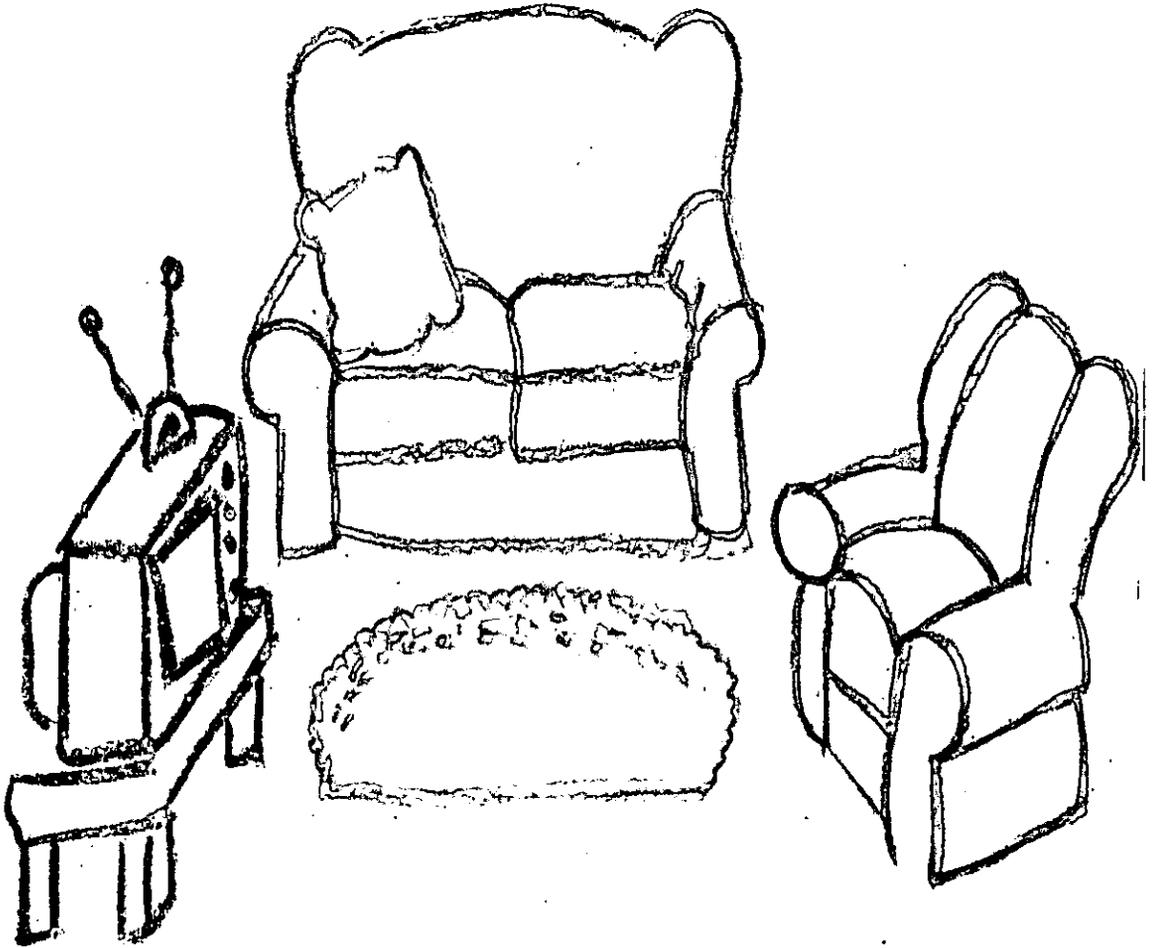


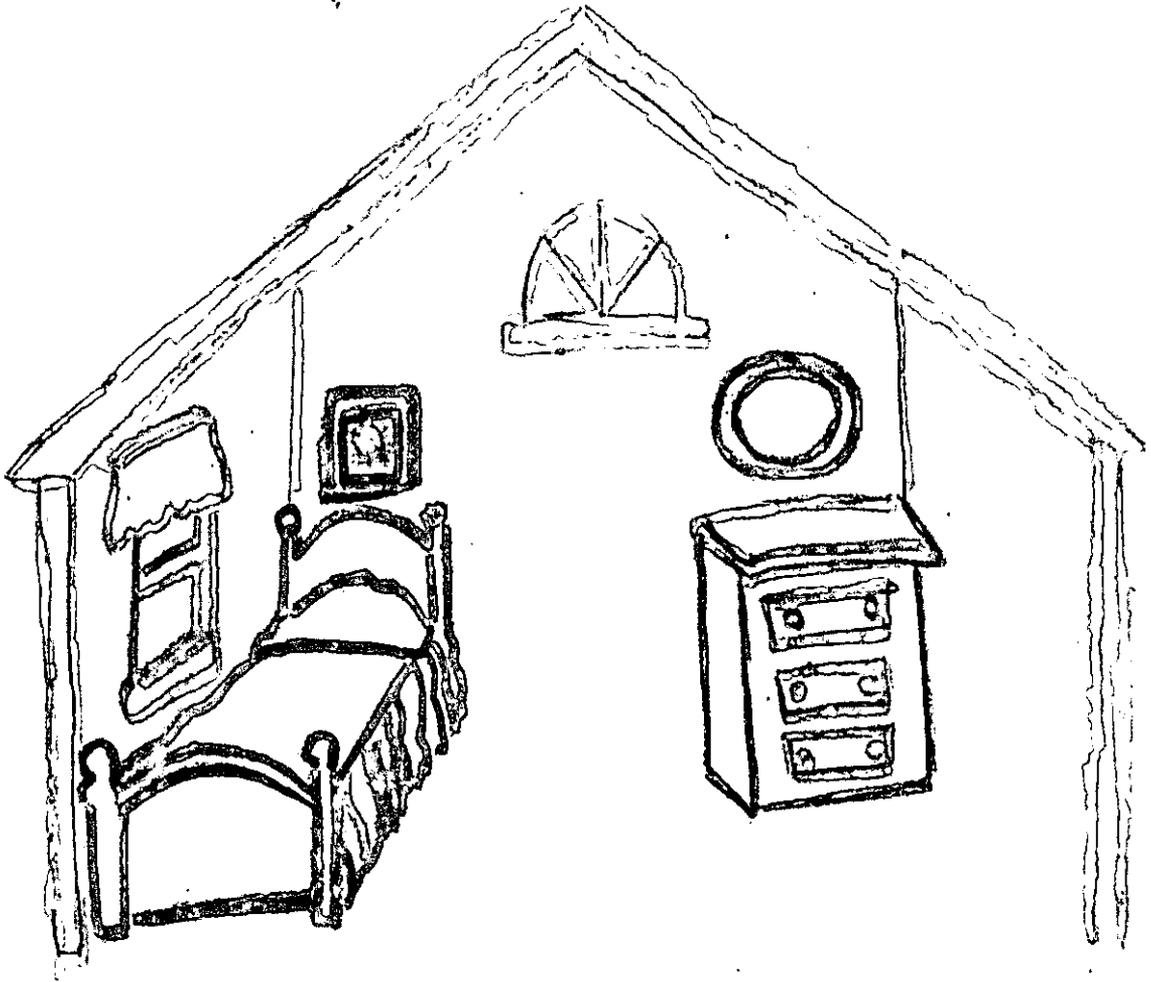










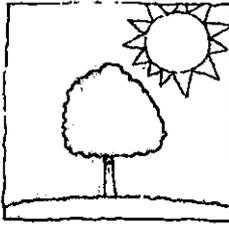


Anexo C. Propuesta Metodológica y de Contenidos

CARTILLA

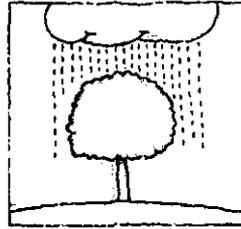
A. What's the weather like in Colombia?

1. **Cartagena**



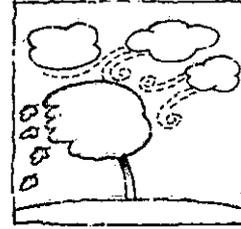
It's sunny

Medellín



It's rainy

Bogotá



It's cold

2. What's the weather like in Cartagena?

It's sunny

3. What's the weather like in Medellín?

What's the weather like in _____?

4. Some questions for you.

Where do you live?

What's the weather like there?

Imagine a Place.

What's the weather like in that place?

B. What are you wearing today?

1. Ruana/open fronted



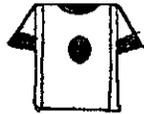
cap



blouse



2. T-Shirt



Jeans



Pants



3. Slippers



Glasses



Sun Glasses



4. Socks



hat



Man Shoes



Skirt



Dress



Practice

1. - What's she wearing?



She is wearing a open fronted

2. - What's he wearing?

He is wearing Jeans, a T- Shirt and Sandals

3. - What is Patricia wearing?



She is wearing a blouse and a skirt

4. - What's Carlos wearing?



He is wearing pants, a shirt and Man Shoes

5. - What are you wearing?

6. Draw yourself

I am wearing _____

C. We Live in Colombia

We wear Colombian clothes

She is from Cartagena so

She wears skirt and blouse



She is from Cartagena too so

She wears T-Shirts, jeans, boots and sun glasses



She is at the beach so

She wears a swimsuit



You are in Bogotá. What are you wearing?

Your father is in Medellín. What's he wearing?

Let's play

One two three four five six seven eight nine ten eleven twelve

