

Socialización del proceso de sistematización de experiencias significativas en la enseñanza del inglés en Risaralda

Dissemination of the Systematization Process of Meaningful English Teaching Experiences in Risaralda

Diana Patricia Patiño

dianappatinoa@utp.edu.co

Licenciada y magíster en francés como lengua extranjera, Universidad de Grenoble, Francia. Docente catedrática de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Isabel Cristina Sánchez Castaño

icsc88@utp.edu.co

Licenciada en enseñanza de la lengua inglesa y magíster en TESOL. Docente transitorio tiempo completo de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Claudia Andrea Cárdenas

ccardenasj@umariana.edu.co

Licenciada en inglés y francés y magíster en didáctica del inglés. Docente tiempo completo de la Universidad Mariana, Pasto, Colombia

Clara Inés González Marín

claraigoma@utp.edu.co

Licenciada en educación básica con énfasis en inglés y magíster en lingüística. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Recibido: 28 de julio de 2016

Aprobado: 13 de octubre de 2017

Resumen

Este artículo tiene como objetivo divulgar la experiencia de un proyecto de investigación que identificó, sistematizó y acompañó experiencias significativas, definidas por el MEN como prácticas concretas que surgen en ambientes educativos con el propósito de desarrollar un “aprendizaje significativo” por medio de la promoción de las competencias, la autorreflexión crítica, la innovación, la pertinencia y una apropiada fundamentación teórica y metodológica. El proyecto se desarrolló con los 12 municipios no certificados de Risaralda, junto con la Secretaria de Educación Departamental, la Universidad Tecnológica de Pereira lanzó una convocatoria en 2015 en Risaralda con el fin de identificar y visibilizar formas significativas de enseñar inglés en esta región. Diez propuestas fueron recibidas, de las cuales 5 fueron escogidas para un estudio más detallado, y finalmente se seleccionaron dos para ser sistematizadas y publicadas. La investigación fue un estudio de caso cualitativo que involucró a 10 docentes de inglés

Matices en Lenguas Extranjeras, número 10. ISSN 2011-1177. Páginas 1-27. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

en servicio de diferentes colegios de las regiones participantes y 4 investigadoras. Los datos se recolectaron a través de entrevistas, diarios de investigadores y análisis de documentos. Los datos fueron analizados por medio de la teoría fundamentada con procesos de codificación, categorización y conceptualización de los datos.

Los resultados revelaron que la falta de tiempo, el nivel de preparación de los docentes y el tipo de contratación fueron aspectos claves que incidieron en la aplicación de los docentes en la convocatoria. Asimismo, la participación de los docentes se evidenció como una oportunidad para reflexionar sobre el quehacer docente y para el crecer profesionalmente. El artículo también muestra los rasgos comunes de las propuestas recibidas caracterizadas por la perpetuación de modelos tradicionales de enseñanza y por dejar de lado la fundamentación teórica de las propuestas.

Finalmente, se presenta la trascendencia de las experiencias ganadoras en términos académicos, profesionales e institucionales. Las implicaciones de este estudio sugieren que los profesores de inglés en el departamento de Risaralda deben ser entrenados sobre lo que es una experiencia significativa, cómo se lleva a cabo y cómo se sistematiza. De igual manera, necesitan ser motivados extrínsecamente para publicar sus experiencias significativas en el aula de inglés.

Palabras clave: *experiencias significativas, enseñanza del inglés, sistematización, aula de inglés*

Abstract

This paper reports on the identification, systematization and collaboration of meaningful English teaching experiences, defined by the MEN as concrete practices that emerge in educational environments with the aim of promoting competences, self-critical reflection, innovation, pertinence and an appropriate theoretical and methodological background. The project was developed in the 12 non-certified regions of Risaralda. In 2015, along with Risaralda's Department of Education, the Universidad Tecnológica de Pereira launched a call for proposals aimed at identifying and registering significant methods for teaching English in this region. Ten proposals were received, five were chosen for close study and finally two were selected to be systematized and published. The study was a qualitative case study that involved 10 English in-service teachers of different regions of Risaralda and four researchers. Data was collected through interviews, researchers' journals and document analysis that was further analyzed by using grounded theory through a process of codifying, categorizing and conceptualizing data.

Results revealed that insufficient time, the level of teachers' preparation and the type of contract were some of the key factors that influenced teachers' participation in the call for proposals. An opportunity to reflect on teaching practices and grow professionally is illustrated as one of the contributions of the study. It also shows the shared characteristics of the received proposals of perpetuating traditional teaching methods and disregarding theoretical foundations.

Finally, the significance of the awarded experiences is presented in terms of the academic, professional and institutional impact. This study suggests that English teachers in Risaralda should be better trained regarding what a meaningful experience is, how to carry it out and how to systematize it. Also, teachers need to be extrinsically motivated to publish their successful English classroom teaching experiences.

Key words: *meaningful experience, English teaching, systematization, English classroom*

Planteamiento del problema

La enseñanza y aprendizaje de lenguas y especialmente del inglés se han enfrentado en el nuevo milenio a transformaciones importantes en los aspectos que conciernen a los diseños curriculares, la adopción de nuevos modelos pedagógicos y la evaluación; cambios que han permitido a este campo del saber desarrollar y evolucionar en sus procesos epistemológicos, conceptuales y praxiológicos, que impactan de manera directa la competencia comunicativa en inglés de los colombianos. Evidencia de esto son los múltiples proyectos de bilingüismo emprendidos por el Ministerio de Educación a nivel nacional y regional (Colombia Bilingüe, Plan de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera, Plan Nacional de Bilingüismo de 2014).

Si bien los cambios y proyectos han impactado los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aún persisten un sinnúmero de retos y dificultades, tales como la perpetuación de métodos y enfoques de enseñanza del inglés centrados en la gramática y el vocabulario, el alto número de estudiantes por clase (hasta 40 por salón en básica y media) en los colegios oficiales y privados en Colombia, el bajo puntaje en las pruebas saber, la falta de docentes exclusivos para el área de inglés y la carente formación continua para los mismos.

Después de un diagnóstico y análisis del estado del arte, en el Plan Nacional de Inglés 2015-2025 (MEN, 2014) se concluye que:

- El nivel de inglés en los colegios públicos certificados y no certificados es bajo, y el número que alcanza un nivel alto en el desarrollo de la competencia comunicativa es limitado.
- Entre 2008 y el 2013 el porcentaje de bachilleres que alcanzaron un nivel B1 o superior no excedió el 6% y en algunos casos solo el 5%, nivel muy bajo de acuerdo con la meta trazada de 40%.
- Dentro del fortalecimiento de las instituciones, unas de las estrategias que llevó a promover la competencia comunicativa en inglés, fue la identificación, el acompañamiento y socialización de experiencias significativas por parte de equipos de investigación de instituciones de educación superior.

Los docentes de inglés como lengua extranjera de básica y media vienen realizando un número importante de experiencias significativas, en el departamento de Risaralda, dentro y fuera del aula de clase, que impactan el aprendizaje del inglés. Con el proyecto “*Experiencias significativas*” se apuntó a resaltar y visibilizar el trabajo de estos docentes que hasta ahora se encuentran en el anonimato para la comunidad académica, debido a que sus experiencias no están validadas desde la teoría ya existente, lo cual significa que estas experiencias no poseen o no cumplen con una normatividad necesaria para ser reconocidas como proyectos de investigación. Es por esto que el grupo de investigación Poliglosia de la Universidad Tecnológica de Pereira realiza una investigación con el respaldo de la Gobernación de Risaralda y el Sistema Nacional de Regalías, para identificar por lo menos cinco experiencias significativas enmarcadas dentro de una investigación del grupo Poliglosia, que tendrán como producto final la publicación de un libro y la presentación de los resultados ante la comunidad docente de Risaralda.

Simultáneamente al proceso de sistematización de experiencias significativas, el presente proyecto busca visibilizar los procesos de identificación, sistematización y acompañamiento de prácticas pedagógicas exitosas en inglés llevadas a cabo en el Departamento de Risaralda. Por lo anterior, partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las 5 experiencias significativas aplicadas por docentes de la básica secundaria y media del Departamento de Risaralda, en el área de inglés, que aportan nuevas reflexiones y aprendizajes que tienen implicaciones para mejorar los niveles de inglés de la población objeto de estudio y que podrían implementarse en otras instituciones escolares colombianas?

Marco teórico y estado del arte

El enfoque comunicativo

El concepto de competencia y actuación fue introducido por Chomsky (citado en Oliveras, 2000, p.18) quien define el término “competencia” *como el conocimiento que hablantes y oyentes tienen de su lengua y el término de actuación como el uso práctico que se hace de la lengua en situaciones concretas.*

Hymes (1971) propone una visión más amplia en comparación con Chomsky (1965), e introduce el concepto de competencia comunicativa. De este modo, Hymes hace referencia a la capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado. Esta idea fue tomada por Van Ek (citado en Coperías Aguilar, 2007) y Canale y Swain (citado en Coperías Aguilar, 2007) quienes la aplicaron en la adquisición de las lenguas extranjeras y aportaron algunas subdivisiones del concepto inicial como la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. De acuerdo con esta subdivisión, si la enseñanza de una lengua se basa únicamente en instrucciones explícitas de reglas gramaticales, no resulta favorable para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues solo se estaría trabajando una competencia (la gramatical), olvidando así las demás.

Van Ek (citado por Richards y Rodgers, 2001) señaló que la enseñanza de una lengua extranjera no tiene que ver únicamente con el estudio de las habilidades comunicativas, sino que además debe incluir el desarrollo personal y social del estudiante como individuo. De acuerdo a lo anterior, se deben incluir otras dimensiones en el ámbito de la enseñanza, como por ejemplo las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social (Coperías Aguilar, 2007).

En el año 2002, el Instituto Cervantes presentó la traducción del documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) el cual señala que la Competencia comunicativa se divide en tres componentes generales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. El capítulo cinco del MCERL, considera que las competencias del usuario de una lengua extranjera están divididas en dos grandes: *competencias generales*, en las que se encuentran el saber, saber hacer y saber ser, y *competencias comunicativas de la lengua*, que se dividen en las lingüísticas, sociolingüísticas, y pragmáticas (Instituto Cervantes, 2002).

En la Guía 22 de Colombia: Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: Inglés del MEN (2006), se establecen las mismas competencias señaladas por el MCERL. Sin embargo, la guía colombiana expone además, una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que deben trabajarse en las clases de inglés; entre estos los conocimientos declarativos, las destrezas y habilidades, el conocimiento personal y las habilidades para aprender.

El enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia comunicativa han constituido el mayor cambio en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En los siguientes apartados se expondrá cómo las concepciones en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, de acuerdo con el enfoque comunicativo, se han enriquecido con diferentes metodologías y por la necesidad de desarrollar otros saberes.

Competencia intercultural

El concepto de competencia intercultural va más allá de incorporar elementos culturales relacionados con la cultura de la lengua objeto de estudio. Anteriormente, los aspectos culturales trabajados en el aula de clase de lengua extranjera, se referían únicamente a aquellos propios de la lengua objeto de estudio, dejando por fuera de la metodología de enseñanza, aspectos culturales propios de los estudiantes.

Oliveras (2000) plantea que “la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad” (p.5). En este sentido, el argumento anteriormente mencionado resalta la importancia de incluir esta competencia en la enseñanza de una lengua extranjera.

Por otro lado, Byram (1995) argumenta que un hablante intercultural es un individuo que comprende las relaciones entre culturas, y que responde a “las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (p. 54). El autor señala que el aprendiz de una

lengua extranjera se verá inmerso en situaciones culturales diferentes a las suyas. En este sentido, estará expuesto a otras interpretaciones, comportamientos, valores, normas y creencias, de las que había asumido como naturales y normales. En este sentido, el aprendiz deberá estar preparado para enfrentar situaciones contradictorias y diferentes, superando así el etnocentrismo.

De acuerdo a lo anterior, un hablante intercultural debe estar bien informado sobre los comportamientos apropiados a seguir, en situaciones determinadas. Byram (1997) describe al hablante intercultural como una persona que tiene la capacidad de interactuar de manera efectiva con personas de diversas culturas. El autor propone cinco dimensiones para desarrollar la CI, como se señala a continuación:

- Saber: relacionada al conocimiento de las tradiciones culturales.
- Saber comprender: concerniente a la habilidad de interpretación y relación.
- Saber aprender: referida a la habilidad de descubrimiento e interacción.
- Saber ser: relacionada con actitudes y valores.
- Saber involucrarse/comprometerse: referente a la conciencia crítica cultural.

En consecuencia, en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se hace necesario incorporar la competencia intercultural como parte del currículo. Lo anterior permitirá desarrollar en los estudiantes destrezas que faciliten una comunicación efectiva, evitando así malentendidos y garantizando un entendimiento entre hablantes de diferentes culturas. En este sentido, se deben desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que permitan superar la transmisión de contenidos culturales explícitos asociados únicamente a la lengua objeto de estudio.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El ABP se centra en ofrecer a los aprendices de diferentes áreas del conocimiento la posibilidad de dirigir su propio aprendizaje mediante la selección de temáticas a explorar, el planteamiento de objetivos y la aproximación/producción de conocimiento que pueda ser aplicado en la vida real (Institute for Education-BIE, 2009).

En la literatura disponible para este método de aprendizaje no hay una manera establecida para llevar a cabo los proyectos. Sin embargo, sí hay pautas importantes con las que se debe cumplir para el diseño de los proyectos y productos. El instituto Buck propone que el ABP:

- Reconoce la capacidad del estudiante para realizar trabajo y la importancia de ponerlos en el centro del aprendizaje.
- Ayuda a tomar como foco central temáticas significativas y auténticas.
- Incluye varios productos significativos que permiten retroalimentación frecuente y oportunidades en las que se puede aprender consistentemente desde la experiencia.

De igual manera, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que dan cuenta de los beneficios que se obtienen de la utilización del ABP. Por ejemplo Rojas (citado por Maldonado, 2008) presenta los siguientes: (1) formación laboral futura, (2) aumento de la motivación para aprender, (3) oportunidades de trabajar colaborativa y cooperativamente, (4) aprendizaje significativo, (5) mejoramiento de habilidades sociales y de comunicación, (6) formación en la solución de problemas, (7) crecimiento en varias áreas de conocimiento y (8) explotación de fortalezas en varios campos.

En la enseñanza/aprendizaje del inglés en Colombia, se ha venido utilizando también esta estrategia con resultados conclusivos. Un claro ejemplo es un estudio realizado por Pinzón (2014) en Boyacá, Colombia, con estudiantes de octavo grado de una escuela rural de un municipio. Los resultados encontrados demuestran que la utilización del ABP mejora las habilidades individuales y sociales de los participantes tales como la autoconfianza, la cooperación y la tolerancia. En cuanto a las competencias en lengua, se demostró que la habilidad que se impactó positivamente fue el habla ya que no solo se prepara al estudiante por medio de tareas específicas, sino que también se construye un ambiente seguro donde los estudiantes se sienten cómodos al hablar.

Situación actual de la enseñanza del inglés en Colombia

En el estado actual en la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia, se resalta dos puntos álgidos que evidencian la posición del país con respecto a este tema. El primero tiene que ver con el bajo nivel de suficiencia tanto de docentes en ejercicio como de estudiantes. En cuanto a los estudiantes, el MEN (2016a) reportó que en 2015 solo el 3,2% de los educandos de grado 11° demostró nivel B1 (el cual es el ideal según esta entidad) y que solo el 1% pertenecía a instituciones públicas.

Con respecto a los docentes de inglés del país, de los diagnosticados en nivel de lengua, solo el 43% cuenta con nivel B2 cuando el nivel para los licenciados en lenguas es C1 según la Resolución 02041 del 3 de febrero del MEN (2016b). Además de la falta de suficiencia en lengua identificada, el MEN reporta que existen 3.200 vacantes de docentes de inglés en secundaria. Los anteriores datos permiten evidenciar la situación actual de la enseñanza del inglés en Colombia.

El segundo punto se refiere a la manera, los métodos y estrategias que se utilizan para enseñar el inglés en el país. Según Amador-Watson (citado en Linares, 2011), los colegios oficiales están en general, estancados en la visión que se tiene del inglés como lengua extranjera y su integración en el currículo como una asignatura más que se enseña desde grado sexto sin incluirse en la primaria; adicional a esto, la autora afirma que los profesores no tienen metodologías adecuadas para la enseñanza del inglés y que el enfoque en la gramática, la traducción por palabras, la enseñanza de verbos de forma rígida y fuera de contextos reales que no toman en cuenta el discurso y la pragmática, es la manera en la que se evidencia la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia.

En un estudio realizado en el departamento de Risaralda por Arias, Ramos y Cárdenas (2012) se reportan resultados similares en lo que tiene que ver con los paradigmas en la enseñanza del inglés en Colombia. Los investigadores encontraron que el desarrollo de la competencia lingüística se enfoca básicamente en el conocimiento lexical y sintáctico de la lengua. El estudio de estructuras de ciertos tiempos gramaticales, memorización de vocabulario, traducción de oraciones o textos cortos, entre otros, son ejemplos explícitos de cómo esta competencia se promueve dentro del aula. Con respecto a la competencia pragmática y sociolingüística, los hallazgos revelan que solo en casos aislados se promueve el uso funcional de los recursos lingüísticos y se hace énfasis en el conocimiento de las condiciones sociales y culturales de la lengua objeto de estudio.

En lo que respecta a los resultados en materia de suficiencia, se encuentra información específica de estudiantes aunque no de profesores. Los resultados que presenta el MEN (2014) a través de la estrategia “Colombia Very Well” no son precisos ya que la prueba de diagnóstico fue voluntaria; es decir, no consideró el 100% de la población. Es por esto que la entidad presenta resultados precisos de los profesores participantes, pero hace predicciones en cuanto al resto de la población. De los profesores diagnosticados, el 3% cuenta con nivel A1, 11% con nivel A2 y 47% y 37% con nivel B1 y B2+ respectivamente. En cuanto a la predicción, el MEN se basa en el peor escenario, donde todos los docentes que no presentaron la prueba diagnóstica se encuentran en nivel A1; así los resultados serían los siguientes: 63% en A1, 4% en A2, 18% en B1 y 14% con nivel B2+. Cabe resaltar que los resultados son producto del diagnóstico de profesores de sexto a once.

Resultados de las pruebas Saber 11- Risaralda en inglés para los años 2014 y 2015, señalan que 46 instituciones educativas (en cada año lectivo) fueron clasificadas con 2413 estudiantes presentando la prueba de inglés en el 2014 y 2409 en 2015. Los resultados de las pruebas Saber 11 muestran que en el año 2014, el 92% de los estudiantes fueron clasificados entre los niveles A- y A1. En 2015, el 88% de los estudiantes se clasificó entre los niveles A- y A1. Esto contrastado con los resultados nacionales, en donde el 85% de los estudiantes fueron clasificados en los niveles A- y A1 en ambos años, muestra que la media mejoró de 2014 a 2015 en el departamento, pero aún sigue por debajo de los niveles nacionales (ICFES, 2017).

Algunas vivencias de sistematización de experiencias significativas en inglés en Colombia

A pesar de los bajos niveles de suficiencia en lengua inglesa que se han evidenciado en diferentes estudios gubernamentales y de investigadores en el área, se evidencia que los docentes de inglés a nivel nacional están implementando estrategias y realizando prácticas pedagógicas que no solo merecen ser reconocidas por la comunidad educativa, sino que también impactan la manera de enseñar la lengua inglesa. El reconocimiento público de dichas experiencias significativas en la enseñanza del inglés en Colombia, se hace a través de publicaciones donde se recopilan las prácticas docentes en el aula que ayudan a enriquecer el quehacer docente.

Dos ejemplos de la sistematización de recursos útiles para maestros de inglés, son los llevados a cabo por la Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir, el British Council y el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP (Orozco et al., 2011).

En el documento titulado *Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia* (Rico y Castañeda-Peña, 2015), que tomó como fuente de referencia los textos escritos por los docentes que se postularon al Premio Compartir al Maestro desde el año 1999 hasta el 2011, reporta algunas de las experiencias. Estas dan cuenta de las iniciativas de los formadores para motivar a sus estudiantes a aprender inglés y a mejorar su desempeño y su nivel de lengua. Dentro de las experiencias destacadas en el estudio se resaltan las que tienen que ver con la inclusión del componente cultural en la clase de inglés, el uso de las TICs y las metodologías de enseñanza de una lengua extranjera con aspectos didácticos, entre otros. También se resalta el rol del maestro como docente crítico y reflexivo; con un pensamiento pedagógico más estructurado, donde su práctica trasciende y evoluciona a nivel investigativo, evaluativo y reflexivo. Los resultados de la investigación evidencian que la mayoría de los participantes están en capacidad de reflexionar acerca de sus prácticas, de distanciarse de la acción y de avanzar hacia su comprensión y análisis (Calzadilla, 2014, p. 11). Sin embargo, hace falta mejorar la formalización de las reflexiones, sistematizarlas, publicarlas y difundirlas.

En el año 2011 se adelantó la sistematización de experiencias para el fortalecimiento en la enseñanza del inglés en Bogotá realizada por el IDEP y presentado en la cartilla *Sistematización de los proyectos de innovación en inglés* (Orozco et al., 2011). En la investigación se sistematizó el trabajo realizado durante los años 2010 y 2011 por 27 docentes, directivos y estudiantes de 14 instituciones educativas distritales. Las conclusiones de dicha investigación reportan el desarrollo de procesos de enseñanza/aprendizaje de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes. Se logró diseñar secuencias didácticas fundamentadas en el uso de las TICs, el aprendizaje cooperativo y el manejo de la inteligencia y las emociones (Orozco et al., 2011). Las implicaciones de la investigación sugieren continuar con la creación de espacios de socialización para compartir vivencias, experiencias y hallazgos que permitan transformar las prácticas pedagógicas en el aula de lenguas extranjeras.

Los objetivos

Objetivos generales

- Describir y compartir las reflexiones alrededor del proceso de identificación, sistematización y acompañamiento de experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje del inglés que propenden hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los doce municipios no certificados del Departamento de Risaralda.

- Visibilizar el proceso de identificación, sistematización y acompañamiento de experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje del inglés que propendan hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los doce municipios no certificados del Departamento de Risaralda.

Objetivos específicos

- Describir los factores profesionales que inciden en la participación de los docentes en una convocatoria de experiencias significativas en la enseñanza/aprendizaje del inglés.
- Detallar las fortalezas y los retos encontrados en la experiencia de todo el proceso de identificación, sistematización y acompañamiento de experiencias significativas.
- Caracterizar los rasgos comunes de las prácticas pedagógicas recolectadas en la convocatoria de experiencias significativas a nivel metodológico y profesional.
- Dar a conocer las percepciones de los candidatos con referencia a su participación en la convocatoria.

Metodología

Tipo de estudio

El presente proyecto se desarrolló a través de un enfoque cualitativo debido a su carácter exploratorio y descriptivo; es un estudio de caso de tipo interpretativo y descriptivo dado que sus resultados dependen fundamentalmente de datos lingüísticos, cuyo propósito es capturar, examinar y entender las particularidades del objeto de estudio dentro de su contexto real (Fraenkel y Wallen, 2012).

En este caso específico, la investigación apuntó a hacer visible el proceso de identificación, sistematización y acompañamiento de experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje del inglés que propendían hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la población objeto de estudio. Como parte del proceso se determinaron los factores claves, las implicaciones y las particularidades que incidieron en el desarrollo de las experiencias.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 10 docentes pertenecientes a colegios oficiales adscritos a los municipios no certificados del departamento de Risaralda que hicieron parte de la convocatoria del proceso de sistematización de E.S. (experiencias significativas) en el área de inglés, y que estaban a cargo de orientar cursos de inglés a nivel de educación básica secundaria y media. Una vez se recibieron las propuestas, por medio de un proceso de evaluación, se escogieron inicialmente cinco, de las cuáles se seleccionaron solo dos.

Por otro lado, las cuatro investigadoras a cargo del estudio fueron participantes del mismo en tanto que dieron cuenta, a través de los diarios de campo, de sus reflexiones, interpretaciones y percepciones del proceso de sistematización de las experiencias presentadas en la convocatoria. Las investigadoras hacen parte del grupo Poliglosia adscrito al programa de Licenciatura en bilingüismo con énfasis en inglés de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Rol de investigadores

El rol de las investigadoras fue coordinar el proceso, brindar las condiciones para realizar la experiencia, interactuar con los miembros del estudio para tener una visión y una identidad de un observador externo y proceder al análisis de la información para presentarla a la comunidad académica.

Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo en las fases que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Etapas del proyecto de identificación, sistematización y acompañamiento de experiencias significativas de enseñanza del inglés en Risaralda.

Etapa	Objetivo
Convocatoria	Diseñar una convocatoria dirigida a los docentes de los municipios no certificados de Risaralda con el fin de identificar experiencias significativas en el área de inglés
Evaluación	Valorar las propuestas recibidas con criterios de evaluación que analizan la fundamentación, pertinencia, consistencia, madurez, empoderamiento, evaluación y seguimiento, resultados, transferencia, sostenibilidad e innovación.
Acompañamiento	Asistir a los autores de las propuestas escogidas en el proceso de sistematización de la experiencia identificando los factores claves que inciden en su realización.

Análisis de datos

Los datos recolectados a lo largo de este proyecto fueron analizados bajo la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) la cual permite que la teoría emerja a partir de los mismos datos recolectados por medio de los diferentes instrumentos aplicados para la obtención de los datos; estos fueron codificados, categorizados y triangulados para la generación de teoría que posteriormente fue analizada, interpretada y discutida.

Métodos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: entrevistas, cuestionarios y documentos de trabajo.

Entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo con los participantes autores de las diez experiencias tanto al iniciar como al finalizar la sistematización de las experiencias seleccionadas. El objetivo fue ampliar la información obtenida a través de los documentos escritos de la sistematización de las experiencias. Entrevistas semi-estructuradas que incluyeron preguntas cerradas y abiertas que facilitaron un sondeo más exhaustivo de la información.

Diario del investigador

Constó de un registro de notas analíticas, reflexiones e interpretaciones de los hechos, reacciones y respuestas de los participantes del estudio. Las anotaciones dieron cuenta de las reflexiones de las investigadoras sobre el proceso de acompañamiento a las experiencias significativas seleccionadas y sus experiencias personales durante la participación en el proceso de investigación.

Análisis de documentos

En este caso, los documentos analizados fueron las experiencias significativas postuladas por los docentes participantes en la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación Departamental y el grupo Poliglosia. Los productos finales fueron los dos libros que son el resultado de la sistematización de las dos experiencias significativas escogidas en el proceso de selección. Los libros fueron publicados en el 2016 bajo la editorial UTP. El primero es *Grupo Semillero Guías Turísticas, Pueblo Rico, Risaralda* realizado por Daniel de la Cruz Mejía, Claudia Andrea Cárdenas e Isabel Cristina Sánchez. El segundo es *Mr. Teen: La Dimensión Intercultural y la Competencia Comunicativa* por Natalia Tique Estrada.

Resultados

La iniciativa de la Secretaría de Educación Departamental de Risaralda con miras a visibilizar aquellas prácticas innovadoras en el aula de inglés permitió conocer los esfuerzos hechos por los docentes para obtener mejores resultados en el desarrollo de las competencias en dicha lengua extranjera. Durante la convocatoria, el proceso de sistematización y acompañamiento de experiencias significativas se presentaron once propuestas y se evaluaron diez (ya que una de las propuestas no cumplió con los requisitos), de las cuales cinco fueron las finalistas y dos de ellas las experiencias ganadoras.

Esta sección divulga los resultados del estudio enfocados principalmente en: los factores profesionales que incidieron en la participación de los docentes, las fortalezas y retos evidenciados en el proceso, los rasgos comunes de las propuestas recibidas y el impacto de las experiencias ganadoras en términos académicos, profesionales e institucionales. Lo anterior sirve como línea de base y punto de referencia para la formación de futuros docentes, la formación de docentes de inglés en servicio, la replicabilidad de las experiencias y la promoción en la participación de este tipo de convocatorias.

Factores profesionales que incidieron en la participación en la convocatoria de experiencias significativas en Risaralda en el año 2015

El análisis de los perfiles de los docentes que fueron parte de la convocatoria comparte unas características concernientes a (1) la vinculación contractual, (2) formación académica e (3) innovación pedagógica, las cuales influyeron notablemente en la participación de la convocatoria.

La tabla 2 muestra el total de docentes de inglés en los doce municipios no certificados de Risaralda, el número de docentes nombrados y temporales y los que participaron en la convocatoria Experiencia Significativas Risaralda 2015.

Tabla 2
Tabla comparativa en los 12 municipios no certificados de Risaralda

Municipio	Profesores de Inglés	Profesores nombrados	Profesores de Contrato	Profesores PES*
Apía	5	2	3	0
Balboa	4	1	3	0
Belén de Umbría	8	3	5	0
Guática	4	2	2	0
La Celia	4	1	3	1
La Virginia	13	5	8	0
Marsella	6	2	4	0
Mistrató	3	1	2	1
Pueblo Rico	4	2	2	1
Quinchía	17	5	12	2
Santa Rosa	24	8	16	2
Santuario	4	2	2	3
Total	96	34	62	10
Valores expresados en %	100%	34%	62%	10%

Como lo muestran las cifras y lo corrobora la tabla 2 el número de docentes que laboran en el área de inglés en los 12 municipios no certificados de Risaralda, es 96 en total. Ahora bien, en cuanto al tipo de vinculación de cada uno de ellos en las diferentes instituciones, la tabla revela que más de la mitad labora con un contrato que se renueva anualmente. Cabe resaltar que un buen número de docentes no cuenta con un contrato laboral estable lo cual pudo haber sido un factor determinante en la participación de la convocatoria de Experiencias Significativas en el departamento de Risaralda 2015, dado que ésta dio inicio en el mes de agosto y los docentes contaban con un periodo de 3 meses para el desarrollo y culminación del proyecto. El tiempo limitado para esta labor pudo afectar el número de participantes. Es importante destacar que 6 de los 12 municipios del departamento tuvieron representación en la convocatoria.

(1) La vinculación contractual de los docentes: De los 11 postulados solo 5 son nombrados. Del 100% de los nombrados, solo 12% se inscribieron en la convocatoria. Y esta poca participación se alinea con el escaso número de profesores por contrato, de los cuales solamente el 8% participó. Si bien se espera que sean los docentes nombrados los que respondan masivamente a estos llamados, esta intención no se evidenció en la actual convocatoria.

(2) Formación académica e (3) innovación pedagógica: La participación de los docentes estuvo enmarcada por diferentes matices dentro de su formación profesional, entre los cuales podemos señalar Licenciados en lenguas modernas, Licenciados en inglés y otros con Maestría en didáctica del inglés; solo una candidata contaba con formación básica media como Normalista.

Por otra parte, en lo que concierne a las prácticas de los docentes en Risaralda, cabe mencionar que las dos ES finalistas involucraron un trabajo cooperativo e interdisciplinar en la institución. La interdisciplinariedad se evidenció a partir de la contribución de asignaturas como ciencias naturales, música, lenguaje, educación física y artística, lo cual exigió una planeación, organización y coordinación desde el área de inglés. El trabajo inicial desarrollado en cada una de las experiencias se caracterizó por carecer de procesos sistemáticos que durante el acompañamiento pudieron fortalecerse en lo concerniente a la competencia comunicativa e intercultural en el caso de “Mr. Teen” y en el componente oral y escrito en el proyecto de “Semillero de guías Turísticas”. Otras propuestas participantes solo involucraron una sola competencia y se limitaron a un grupo de niños en particular; siendo esto una actividad de clase, más no una ES.

De igual manera se identificaron varios aspectos fundamentales que jugaron un papel importante a la hora de inscribir las propuestas. El primero se refiere al espíritu constante de formación que se percibió de los docentes que se presentaron a la convocatoria, lo cual resaltamos como una de las características esenciales de los docentes. El segundo punto, se evidenció que muchas de las dificultades que enfrentan los docentes participantes de la convocatoria pueden estar ligadas a la falta de formación investigativa en el campo de las lenguas extranjeras y el tercer punto, se

refiere a la falta de tiempo producto de las múltiples actividades y responsabilidades de los docentes, que no permite la sistematización de sus experiencias. Evidencia de esto se presenta en las entrevistas a los profesores finalistas: “...esta experticia tiene fortaleza en los resultados más no los instrumentos. No hay tiempo, dedicación y asesoramiento”, “...no tenemos tiempo para dedicarnos a tantos proyectos que propone la Secretaría de Educación...” (Entrevista, noviembre 13, 2015).

Fortalezas y retos del proceso

El proceso fue una oportunidad y una apuesta acertada para promover el crecimiento profesional de los docentes en servicio en diferentes ámbitos. Los docentes participantes fueron instados a pensar en las necesidades y retos en el aula de clase por medio de las preguntas guiadoras. Evidentemente, esta clase de proyectos tienen un impacto positivo toda vez que propician la pedagogía reflexiva, e invitan a crear conciencia sobre aspectos inherentes al desarrollo profesional del docente de inglés. Los datos muestran que los autores de las propuestas recolectadas en la convocatoria asumieron su participación como una oportunidad para concientizarse de sus necesidades, actualizar su conocimiento, y aprender lo que implica el desarrollo de una experiencia.

El trayecto recorrido durante la experiencia muestra unos docentes en servicio más conscientes sobre sus necesidades a nivel profesional. Uno de los autores de las propuestas ganadoras reconoció y calificó su proceso como “enriquecedor” dado que a través de su participación amplió y actualizó su conocimiento referente a la didáctica del inglés, pudo desarrollar sus competencias investigativas y fortaleció su quehacer pedagógico. La discusión constante con el equipo de investigadoras contribuyó a hacer un análisis más guiado, reflexivo y pertinente de su proyecto. Así lo manifestó uno de los participantes “Esta fue una gran oportunidad de desarrollo de capacidades profesionales...sin duda muy enriquecedor la búsqueda de autores para empoderar, justificar y sustentar las ideas o las experiencias descritas...” (Entrevista, noviembre 13, 2015).

La participación en el proyecto de Experiencia significativa contribuyó a que los participantes, docentes de inglés, conocieran las características e implicaciones de este tipo de metodologías. Es decir, hubo una ganancia de tipo experiencial y significativa en tanto que los candidatos lograron entender ciertos requisitos inherentes al desarrollo de una ES. Al lograr mayor conciencia de lo que implica poner en práctica una experiencia, existe la motivación para participar en una próxima convocatoria de una manera sistemática y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. De esta manera, uno de los participantes expuso que el hecho de escuchar las experiencias de otros docentes le ayudó a reflexionar sobre su quehacer docente y a pensar que debería ser más organizado y sistematizado en su trabajo.

Uno de los retos identificados en el proceso es la poca participación y acogida de este tipo de convocatorias entre los docentes de inglés de Risaralda, aproximadamente un 10%, lo que se puede explicar desde diversas perspectivas: primero la falta de

motivación del docente por innovar en el aula; en segundo lugar, el estudio revela que en muchos escenarios de aprendizaje de inglés se siguen replicando modelos tradicionales de enseñanza que se caracterizan por estar centrados en el profesor y por ser estructuralistas. (Arias, Ramos y Cárdenas, 2012).

Las propuestas recibidas durante la convocatoria evidenciaron poca innovación en el aula de inglés, limitándose a presentar actividades de clase, presentaciones orales sobre el proyecto de vida, o sobre aspectos culturales de cada región, actividades de inicio de clase, actividades que no marcan diferencia en los procesos cotidianos de enseñanza. Uno de los participantes de la convocatoria expresó que en los primeros años laborales sentía que tenía más tiempo para hacer cosas significativas en el aula; pero ahora, por la cantidad de proyectos en los que se vinculan a los docentes ya no les queda tiempo para innovar en el aula.

Es claro que este tipo de iniciativas generadas por el Gobierno nacional y departamental buscan fortalecer la investigación a través de la sistematización de ES en diferentes saberes. Los lineamientos trazados para el desarrollo de este tipo de experiencias señalan la importancia de que se caractericen por ser críticas, innovadoras, contextualizadas en las necesidades del entorno, teóricamente bien fundamentadas, metodológicamente coherentes y que tengan un impacto positivo en el establecimiento educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En resumen, el docente que desarrolle una experiencia significativa debe contar con competencias investigativas, lo cual es una oportunidad de mejora evidenciada en esta primera experiencia. El desarrollo de la capacidad investigativa que está integrada por 5 competencias es de suma importancia para el desarrollo de una ES, y está compuesta por la competencia indagativa, innovativa, comunicativa, gerencial y tecnológica (Gallardo, 2003). Los datos evidenciaron dificultades a nivel indagativo, innovativo y comunicativo.

En cuanto a la capacidad de indagar, se detectó un manejo poco crítico de las fuentes bibliográficas. Aunque las propuestas incluían un referente teórico, este no se articulaba o se explotaba en su totalidad. Asimismo, los argumentos que fundamentaban las propuestas no fueron muy sólidos conceptualmente y fueron tratados de manera superficial. Se percibió que las metodologías establecidas para el seguimiento de la experiencia no lograron sistematizar de manera organizada y con una secuencia lógica la información. Esta evidencia carecía de elementos y mecanismos puntuales que revelasen el impacto de la ES y demostrarán el alcance de los objetivos.

En cuanto a la innovación se refiere, algunas de las experiencias se asemejan mucho a una actividad de clase dentro de una lección. La innovación implica nuevas maneras de llevar a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza, y, por ende, la generación de nuevo conocimiento. Igualmente, algunos docentes aducen que la falta de tiempo y la cantidad de proyectos en los que son involucrados no les permiten desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras. La carencia de métodos sistemáticos y de orden lógico resulta en la poca visibilidad y significación de la evidencia experiencial. Asimismo, en lo comunicativo se observó dificultades en la comunicación escrita, lo que afectó la comprensión del texto debido a problemas de coherencia y

cohesión. Lo anterior prueba la importancia de una lógica investigativa para este tipo de procesos y muestra la urgencia de formar a los docentes en servicio en este campo para fortalecer el espíritu investigativo que se requiere para emprender con éxito la elaboración de experiencias significativas en el aula de inglés.

El MEN en la cartilla “Las Rutas del Saber Hacer-Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar” (MEN, 2009) señala la importancia de que las experiencias muestren no solo sus aciertos sino también sus dificultades en el desarrollo de la misma. El proceso invita a los autores de las propuestas a hacer un ejercicio de reflexión, mostrando cómo se logró un aprendizaje valioso dentro de todo el proceso. Los datos del estudio revelaron la persistencia de un paradigma dentro de la práctica investigativa con respecto a lo que no funcionó dentro de la experiencia. Las propuestas, en su mayoría, se caracterizaron por omitir aprendizajes “útiles y aprovechables” a partir de los cuales se construyeron las experiencias y se transformaron. Esto se puede atribuir a una concepción limitada de lo que es una experiencia significativa. Si bien los docentes muestran sus experiencias, se asume que tan solo con leer los requerimientos de una convocatoria ellos serán capaces de comprender y llevar a cabo dicho proceso, y es claro que al ser esta una actividad exigente necesita conocimientos de concientización y un acompañamiento más cercano desde sus inicios.

Rasgos característicos de las experiencias significativas participantes en la convocatoria

Es necesario mencionar que no existe evidencia sobre investigaciones formales similares a ésta, que hayan apuntado a caracterizar y describir experiencias significativas a nivel de enseñanza en el aula de inglés. Esta es la primera investigación formal que se desarrolló en este campo en Risaralda, es por eso que a continuación se presentan los rasgos característicos de las propuestas recibidas en la convocatoria, con el fin de tener una línea de base para futuras investigaciones.

La mayoría de los profesores participantes en la convocatoria presentaron propuestas referentes a la creación de ambientes bilingües lúdicos, cooperativos y motivantes. Ambientes lúdicos propuestos por varios participantes, propician espacios más relajados y óptimos para el desarrollo de la competencia comunicativa. La creatividad de los docentes y el interés de los mismos por crear ambientes favorables donde el estudiante debe usar la lengua de estudio para participar en juegos, canciones, obras de teatro y actividades fuera del salón de clase, entre otros, fueron detonantes positivos que motivaron la participación de los estudiantes e incrementaron el interés por el aprendizaje y uso de la lengua extranjera. Evidencia de esta constatación es lo presentado por una profesora de Santuario quien por medio de juegos repasó temas vistos, permitiendo la participación de sus estudiantes de manera divertida y colaborativa en juegos de inferencia, escritura, deletreo, etc.

Otra experiencia que da muestra de metodologías diferentes utilizadas fuera del salón de clase y que estimulan el uso de la lengua, es la propuesta por un profesor de Santa Rosa de Cabal, quien propone que a través de actividades fuera del salón de clase

y exponiendo a los estudiantes a contextos reales y actividades de simulación a través de diálogos e interacciones entre ellos, se mejora la competencia comunicativa.

La propuesta enviada por una profesora del municipio de Mistrató, describe cómo por medio del juego, trabajo cooperativo, canciones, entre otros; mejoraron no solo su percepción de la clase de inglés, sino también su conocimiento y uso del mismo. La profesora señala que, en una encuesta de carácter cuantitativo, aplicada a 14 estudiantes, se evidenció que un 100% de los encuestados notó progreso en su aprendizaje y un 90% afirma que el uso de las metodologías propuestas contribuyó en ese progreso. Si bien todas las experiencias antes mencionadas fueron interesantes, por la manera en la que estaban estructuradas y el cómo fueron llevadas a cabo, no trascendieron a ser experiencias significativas.

Otro aspecto característico y sobresaliente en la investigación referente a experiencias significativas, tiene que ver con el material de soporte de las propuestas. Aunque varias de las experiencias significativas recibidas presentaron evidencia de material fotográfico y videos de juegos y actividades propuestas por los maestros, el análisis de las mismas reporta un trabajo incipiente. No hay evidencia del incremento de la competencia comunicativa de los estudiantes, ni de instrumentos utilizados antes y después de la implementación de las propuestas. En algunos casos, la evidencia enviada fue mínima, escasa e incluso nula. Las evidencias enviadas y los datos suministrados por algunos profesores incluyen ideas y propuestas aisladas y no denotan un trabajo producto de la reflexión y del trabajo en equipo. La mayoría de propuestas fueron ideas individuales donde las discusiones de área y/o el trabajo transversal con otras áreas del conocimiento no se tuvieron en cuenta, salvo en las propuestas ganadoras.

Lo anterior se alinea con los resultados encontrados por Calzadilla (2014) quien señala acerca del estado de las prácticas de la enseñanza del inglés en Colombia, que algunos de los rasgos característicos de las experiencias escritas por maestros dan cuenta de iniciativas y esfuerzos personales de los docentes para motivar a sus estudiantes a que aprendan inglés. Estas propuestas no son muy específicas en cuanto a los niveles de lengua de los estudiantes, ni los niveles esperados de los mismos y en su mayoría hacen parte de un trabajo de área sin que haya integración con las demás áreas del conocimiento y una ausencia de sistematización de las mismas.

Otro aspecto importante en esta investigación y que resalta en varias propuestas recibidas, es el uso de tecnologías de la información y la comunicación TIC como herramientas facilitadoras del aprendizaje de una lengua extranjera. La mayoría de propuestas recibidas señalan la importancia de las TIC en las clases de inglés. Para la mayoría, el uso de estas herramientas facilita el conocimiento de aspectos lingüísticos, principalmente fonéticos y fonológicos, y expone al estudiante al lenguaje real. La propuesta enviada por una profesora del municipio de Quinchía, señala la importancia de estas herramientas como soporte y ayuda para las maestras que trabajan en básica primaria, quienes no tienen formación en lengua extranjera pero que la deben orientar. Sin embargo, la propuesta carece de evidencia y en el momento de ser enviada apenas iniciaba su implementación.

Una de las propuestas presentada por un profesor del municipio de Santuario, quien a través de un enfoque que integra las cuatro habilidades comunicativas, evidencia el uso de las TIC como herramienta de apoyo en sus clases. La implementación de videos, audios y material complementario creado por el profesor con la ayuda de estas herramientas, facilitan el aprendizaje de los estudiantes, desarrollan la competencia comunicativa y mejoran el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas como las pruebas Saber. Sin embargo, esta experiencia carecía de soporte teórico necesario y de evidencia de su implementación y del impacto de la misma.

Los datos enviados por los participantes, evidencian el uso de las TIC principalmente como soporte de apropiación de contenidos, prácticas de pronunciación, presentación de imágenes, videos, canciones y presentaciones por parte de docentes y estudiantes en *Power point*. Algunos de los docentes participantes manifiestan que herramientas valiosas como el internet, son de difícil acceso debido a la falta de conectividad en sus lugares de trabajo, por tal motivo no hay manera de desarrollar otras actividades de carácter cooperativo y que promueven la autonomía del estudiante.

La importancia de las TIC como herramienta de apoyo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es también evidenciada en la investigación de Orozco y otros realizada en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en los años 2010 y 2011 en Bogotá. Dicha investigación señala que para los maestros participantes, el uso de las TIC “permiten diversificar el proceso de aprendizaje. Los medios incluidos en ella permiten diseñar, desarrollar, e implantar una variedad de actividades que enriquecen el proceso educativo” (Orozco et al., 2011, p. 67). Dicha investigación reporta que a través de las TIC se crearon ambientes colaborativos, se promovió el diálogo, la relación social con pares, la discusión, la escritura colaborativa, el desarrollo de la autonomía, entre otros. La potencialidad de estas herramientas permite a los estudiantes trabajar de acuerdo a sus estilos, ritmos y singularidades.

Impacto de las experiencias significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en Risaralda

Impacto académico. El crecimiento académico es un aspecto al que la labor docente apunta no solamente desde la formación y las políticas nacionales, sino también desde la individualidad y las necesidades contextuales que debería identificar cada profesor constantemente. La experiencia de participación en la convocatoria, de acompañamiento en la sistematización y de producción intelectual resultado de la sistematización (en el caso de las dos experiencias ganadoras), arrojó que los docentes tuvieron un crecimiento notorio en aspectos académicos.

Una de las participantes del municipio de Santuario argumentó que el haber participado en la convocatoria influyó la forma en la que ella guía y desarrolla sus

clases ya que esto la hizo enfocarse más en la importancia de determinar las necesidades de la población atendida y enfocarse más en ellos y en las necesidades encontradas. Más allá de no haber sido la ganadora de la convocatoria, ella vio esta experiencia como una oportunidad de reafirmar que la actividad que estaba llevando a cabo con los niños causó impacto positivo. Es claro entonces la importancia de la formalización de las prácticas educativas en el aula de inglés ya que esto permite que los docentes trabajen desde las necesidades de los estudiantes y que, más importante aún, los docentes puedan reflexionar y mejorar su práctica pedagógica.

Uno de los participantes del municipio de Santuario respondió en la entrevista que la experiencia le dejó desde la reflexión incentivo para “ser más organizado y tener evidencias de lo que hace, ojalá tener un diario de campo para poder evidenciar lo que se hace en el aula de inglés. Ser más sistematizados” (Entrevista, noviembre 13, 2015). Lo anterior refleja de alguna manera las conclusiones de la participación en la experiencia reflejando así la consciencia que creó en los docentes la importancia que es guardar evidencia de las acciones en el aula y el reflexionar desde la práctica para mejorar cada día su quehacer docente.

Similares resultados se encontró con el profesor participante del municipio de Pueblo Rico, quien afirmó que el haber participado en la actividad de experiencias significativas le permitió darse cuenta de la importancia que tiene llevar a cabo en el aula de inglés “actividades significativas y la creación de un contexto real para la puesta en práctica de las clases” (Entrevista, noviembre 14, 2015). Paz (2010) argumenta que la reflexión se refiere al pensar y repensar hechos de la realidad inmediata para entonces generar un cambio en el entorno y que la acción de reflexionar, que fue lo que de alguna u otra manera lograron alcanzar los profesores participantes. Es así entonces como se identifica que por medio de la estructuración de la experiencia educativa que ellos llevaron a cabo en el aula, los docentes impactaron su medio porque esta acción les permitió reflexionar sobre las necesidades de la población atendida y sobre las actividades auténticas que se pueden llevar para obtener resultados significativos.

Otro aspecto en el perfil académico de los profesores que se vio impactado con la participación en la convocatoria es la consciencia que se creó en los docentes de no solo participar en este tipo de eventos, sino también de fundamentar teóricamente las acciones en el aula. La experiencia de las investigadoras a cargo de la convocatoria de Experiencias significativas, encontró que muchas de las propuestas recibidas carecían de argumentos o bases teóricas, lo que llevó a algunas a ser argumentadas de manera anecdótica. Este fue uno de los aspectos en los que los profesores ganadores de la convocatoria fueron asesorados con mayor énfasis en el proceso de acompañamiento para dar argumentos teóricos y aportar una visión nueva y actualizada a las dos experiencias.

Lo anterior, se puede corroborar con lo que expresa el profesor autor de Pueblo Rico: “Es sin duda muy enriquecedor la búsqueda de autores para empoderar, justificar y sustentar las ideas o las experiencias descritas; durante este proceso, el aprendizaje de conceptos y de procesos aporta de forma sustancial a nuestro quehacer pedagógico”

(Entrevista, noviembre 15, 2015). El profesor fue consciente de la importancia que tiene el sustentar las ideas y basarse en lo que los teóricos expertos en el área han encontrado como resultado de investigaciones previas al final del proceso de acompañamiento y producción. Cabe resaltar también que el profesor tuvo una mejora sustancial en la producción escrita la cual fue notoria al final del proceso.

El proceso de acompañamiento de la sistematización de las dos experiencias significativas ganadoras de la convocatoria *Semilleros de Guías Turísticas* del municipio de Pueblo Rico y *Mr. Teen - La Dimensión Intercultural y la Competencia Comunicativa* de Quinchía, fue complementado con la socialización de los resultados con diferentes entes del sector educativo y productivo del Departamento de Risaralda en el evento “I Simposio Departamental de Bilingüismo de Risaralda”. El proceso de preparación y socialización también generó un impacto en el perfil de los docentes dada la exigencia en el diseño, la puesta en escena y el acompañamiento de las investigadoras. Por ejemplo, uno de los docentes expresa que este proceso de socialización le contribuyó no solo en la parte personal y profesional, sino también en la parte académica en la cual ganó experiencia. Tanto la preparación del material visual que sirvió de apoyo en la ponencia, como del análisis colaborativo que se hizo de la propuesta desde las intervenciones que tuvieron los miembros de la audiencia fueron factores que coadyuvaron a su crecimiento profesional.

En conclusión, el proyecto de sistematización de experiencias significativas en la enseñanza/aprendizaje del inglés, dejó huella académica en los profesores participantes, ya que este los llevó hacia la reflexión en el aula y lo imprescindible que esta es; de igual modo identificar el significado que tiene la formalización de las prácticas docentes y la necesidad de basarse en argumentos teóricos para así enriquecer las prácticas pedagógicas desde la mirada de los expertos.

Impacto profesional e institucional. Sin duda alguna la experiencia por la que pasaron los profesores participantes de la convocatoria, es enriquecedora en varios ámbitos de su vida laboral; aún las experiencias no ganadoras reportaron el amplio crecimiento que la experiencia les dejó. Por esta razón, se busca que los resultados del proceso de investigación y de las experiencias significativas sistematizadas, puedan ser compartidos con otros profesores del área de inglés de diferentes municipios para que así se genere impacto local y nacional, ya que se busca que las experiencias sean aplicadas por otros profesores de la misma área.

Es indiscutible que los dos docentes con mayor aporte a su perfil profesional, fueron los de las dos experiencias ganadoras. Lo anterior es debido al proceso por el que ellos pasaron para finalmente escribir el libro donde reportan la experiencia exitosa (Grupo Semillero Guías Turísticas, Pueblo Rico, Risaralda en 2016 y *Mr. Teen: La Dimensión Intercultural y la Competencia Comunicativa* en 2016) en el aula de inglés y por su aporte al ‘I Simposio Departamental de Bilingüismo’ en el cual ellos compartieron su experiencia.

En macro-escala, las dos experiencias sistematizadas impactaron el trabajo llevado a cabo en las instituciones educativas San Pablo de Pueblo Rico y Nuestra Señora de los Dolores de Quinchía además de a los estudiantes participantes en los proyectos y a los diferentes entes institucionales que hicieron posible que los proyectos se llevarán a cabo. Un ejemplo claro de este impacto institucional es el de la experiencia *Mr. Teen* la cual involucró el trabajo interdisciplinar con docentes de diferentes áreas del conocimiento. En el evento se involucraron los docentes de las asignaturas de Ciencias naturales, Música, Artes y Educación física e imprescindiblemente los de inglés apoyando el evento institucional desde los diferentes saberes, en la parte logística y en las actividades realizadas.

El trabajo interdisciplinar de las experiencias significativas ganadoras, en especial la del municipio de Quinchía, concuerda con la definición y discusión propuesta por Elichiry (2009) quien dice que “la orientación interdisciplinaria surge de una concepción constructivista de la realidad, siendo ésta considerada con una totalidad estructurada pero a la vez estructurante” (p. 2). En el trabajo hecho por la autora de la experiencia significativa discutida anteriormente, la integración de varias áreas del conocimiento dio a la experiencia una mirada y oportunidades mucho más amplias en las que los estudiantes aprendían y practicaban inglés y muy seguramente saberes en otras disciplinas.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los objetivos que se plantearon en el presente proyecto de investigación, se realizan las conclusiones pertinentes y se plantean recomendaciones generales que se generan desde la experiencia de toda la convocatoria.

A partir de este tipo de estudios, se pueden conocer los aciertos y necesidades a nivel de docencia de inglés en los colegios de nuestro país. Este estudio permitió develar no solo aquellos factores que inciden en la participación de docentes en este tipo de convocatorias, sino también aquellas características de lo que los docentes consideran como una experiencia significativa de enseñanza. Este es un primer paso, que servirá como línea de base para estudios futuros en este ámbito. El hecho de caracterizar estas experiencias permite dar a conocer a la comunidad académica sobre aquello que puede mejorarse en próximas propuestas.

Se concluye entonces que el nivel académico de los profesores no afecta la participación de los mismos en este tipo de convocatorias. Sin embargo, se evidencia poca participación de profesores con maestría que deberían estar liderando este tipo de procesos.

Asimismo, la presente investigación reporta que la mayoría de participantes en esta convocatoria fueron docentes no nombrados. Se recomienda tener en cuenta el tipo de contratación de los profesores para abrir convocatorias en los tiempos requeridos, incentivar a los profesores para que por medio de estos procesos su condición contractual mejore y ofrecer en igualdad de condiciones, propuestas encaminadas al

desarrollo profesional docente, sin importar el tipo de contratación. Es decir, que los docentes tengan la oportunidad de aplicar a todas las convocatorias ofrecidas por la Secretaría de educación departamental sin que se vean en desventaja por su tipo de contratación.

El tipo de vinculación de los profesores no debe limitar la participación de los mismos en convocatorias y actividades de formación docente ofrecidas por el estado. De igual manera, se hace un llamado a todos los docentes de las instituciones educativas del departamento de Risaralda para que se motiven a participar de convocatorias como esta que no solo les aporta a su crecimiento académico y profesional, sino que también les da reconocimiento de la labor ardua que llevan a cabo en el trabajo en lengua extranjera.

Es necesario pensar en estrategias para promover la participación de los docentes de inglés nombrados en convocatorias referente a experiencias significativas, dado que su trayectoria, experiencia docente y vinculación laboral, facilitan su participación en este tipo de proyectos.

Los docentes en servicio necesitan ser acompañados en procesos de investigación por docentes con experiencia en el campo, y ellos a su vez pueden convertirse en líderes y acompañantes de otros proyectos dentro de su institución. Es primordial estimular a los docentes para que desarrollen experiencias significativas, dándoles dentro de su asignación académica el tiempo para desarrollarlas y socializarlas.

Una generalidad, en cuanto a las percepciones de las investigadoras, fue la necesidad de capacitar a los profesores de inglés del Departamento de Risaralda en temas referentes a experiencias significativas. Si bien la cartilla *Las rutas del saber hacer-Experiencias significativas que transforman la vida escolar* (MEN, 2009) es una herramienta orientadora que busca resaltar las ideas innovadoras de los docentes colombianos y que define el concepto de experiencias significativas, sus características, etapas, procesos de sistematización para la significación, entre otros; no se tuvo en cuenta como material de apoyo en los docentes concursantes. Dando como resultado propuestas individuales o actividades de clase exitosas pero que no trascendieron al nivel esperado.

Se recomienda que en las experiencias significativas se realice un trabajo interdisciplinar y transversal que involucre dos o más áreas del conocimiento para que así el aprendizaje del inglés se convierta en un saber significativo que trasciende a las realidades contextuales de los educandos. Se recomienda igualmente que el trabajo de formación continua que se ofrece desde la Secretaría de educación departamental, fomente en los profesores el trabajo interdisciplinar y transversal al igual que la observación y reflexión como parte de un proceso de autoevaluación.

Tratar de fortalecer una red de docentes del departamento que mediante la asesoría de expertos puedan nutrir avances de prácticas docentes significativas en Risaralda y hacer su respectiva socialización. Una variedad de actividades organizadas

componen la investigación cualitativa, las cuales demandan tiempo para el ciclo de planeación, ejecución, producción y revisión. Es necesario que los eventos y convocatorias en este campo de la Secretaría de educación departamental, den el tiempo suficiente para su ejecución, producción, revisión y respectiva socialización.

Referencias

- Arias, E., Ramos, D., y Cárdenas, C. (2012). Estado del Arte de la Enseñanza del inglés en los colegios públicos de Risaralda – Informe ejecutivo.
- Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence: The Secondary School*. Alborg: Alborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters Ltd.
- Calzadilla, L. (2014). ¿Cómo enseñan los maestros las clases de inglés en Colombia? *Palabra Maestra*, 13(37). Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion37.pdf>
- Coperías Aguilar, M.J. (2007). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. En E. Alcón Soler y M. P. Safont (Eds), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 59–78). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Barcelona, España: Gedisa
- De la Cruz, D., Cárdenas, C. y Sánchez. I. (2016). *Grupo Semillero Guías Turísticas, Pueblo Rico, Risaralda*. Pereira, Colombia: Editorial UTP.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Fraenkel, J.R. y Wallen, N.E. (2012). *How to Design and Evaluate Research*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Gallardo, O. (2003). Modelo de formación por competencia para investigadores. *Contexto y Educación*, 18(70), 9-25. Recuperado de: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1141/895>

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley and E. Ingram (Eds), *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). New York: Academic Press.

ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Informes de resultados Saber Pro*. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1490&Itemid=408

Institute for Education-BIE. (2009). An introduction to project-based learning [Video]. *Edutopia*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/project-based-learning-introduction-video>

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Linares, A. (2011). El inglés se enseña todavía de forma muy arcaica. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4479844>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en lenguas Extranjeras: Inglés. Guía N° 22*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Las Rutas del Saber Hacer-Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-197126_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well* [Documento de socialización]. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *La Educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Resolución 02041* [En línea]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, España: Edinumen.

- Orozco, P., Zubieta de la Hoz, M., Páez, S., Restrepo, G., Usaquén, M., Muñoz, S., y Triviño, O. (2011). *Sistematización de los Proyectos de Innovación en Inglés*. Bogotá, Colombia: IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Paz, I. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22).
- Pinzón, R. (2014). English teaching through project-based learning method in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 151-170.
- Rico, C., y Castañeda-Peña, H. (2015). *Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª Ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Tique, N., González, C. y Patiño, D. (2016). *Mr. Teen: La Dimensión Intercultural y la Competencia Comunicativa*. Pereira, Colombia: Editorial UTP.