

Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «*be going to*»*

Characterization of Pedagogical Content Knowledge of an English Teacher About the Teaching of «Be Going To» Concept

Leidy Tatiana Báez-Dueñas^a

Institución Educativa Técnica Agropecuario, Santa Sofía, Colombia

Laura Jackeline Salinas-Bernal^b

Institución Educativa Francisco de Paula Santander / Institución Educativa La Independencia, Sogamoso, Colombia

* Reporte de caso

Recibido: 28 de abril del 2021 Aprobado: 21 de agosto del 2021

^a Licenciada en Idiomas Modernos Español–Inglés.

Docente de aula.

leidytatiana.baez@uptc.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9185-3492>

^b Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa.

Docente orientadora.

laura.salinas@uptc.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-6177>

Cómo citar: Báez-Dueñas, L. T. & Salinas-Bernal, L. J. (2020). Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «*be going to*». *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 145-182. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.95344>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

En este artículo de investigación se presentan los resultados del análisis de los momentos de planeación y acción de una clase dictada por un docente de inglés, alrededor del concepto de «*be going to*», impartida a estudiantes de grado noveno de una institución educativa oficial del municipio de Villa de Leyva, Boyacá, Colombia, con base en el modelo hexagonal del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), que busca comprender el conocimiento construido por el docente durante el proceso de enseñanza. Esta investigación de corte cualitativo, abordada desde la metodología del estudio de caso, se adelantó utilizando técnicas e instrumentos de recolección de información como la revisión de la planeación de la clase elaborada por el docente, la aplicación de un cuestionario de Representación del Contenido (ReCo) y la grabación de la clase con su respectiva transcripción. Los resultados muestran cómo el CDC del docente se configura mediante el vínculo de cuatro componentes que presentan un amplio registro de unidades, los cuales son: 1) las estrategias para la enseñanza, 2) la comprensión de los estudiantes, 3) el conocimiento de las orientaciones para la enseñanza, y 4) la eficacia docente; conocimiento que merece ser compartido en el contexto científico y pedagógico, considerando que los logros de aprendizaje de los estudiantes están fuertemente ligados al conocimiento que el docente tenga sobre estos aspectos.

Palabras clave: *aprendizaje, Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), docente, enseñanza, inglés.*

ABSTRACT

This research article presents the results of the analysis of the planning and action moments of an English teacher's class, around the concept of «be going to», taught to ninth grade students from an official educational institution of Villa de Leyva municipality, in Boyacá, Colombia, based on the Hexagonal Model of Pedagogical Content Knowledge (PCK), aiming to understand the knowledge built by this teacher during the teaching process. This qualitative research, approached from the case study methodology, was developed using data collection techniques and instruments as the review of the lesson planning designed by the teacher, the application of a Content Representation questionnaire (CORE) and the class recording with its corresponding transcription. The results show how the teacher's CDC is configured through the link of four components that present a wide record of units, which are: 1) strategies for teaching, 2) student's understanding, 3) knowledge of orientations for teaching, and 4) teacher's efficacy; knowledge that deserves to be shared in the scientific and pedagogical context, considering that students' learning achievements are strongly linked to the knowledge that the teacher has about these aspects.

Keywords: *English, learning, Pedagogical Content Knowledge (PCK), teacher, teaching.*

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC) es una categoría teórica que presenta al maestro como agente generador de un conocimiento propio y dinámico que deriva de la reflexión en y sobre su práctica pedagógica (Shulman, 2005). En este sentido y considerando que cada profesor configura su CDC a partir de su ejercicio en el aula, creando una manera particular de hacer enseñable lo que sabe, resulta interesante descubrir las características particulares del quehacer pedagógico del docente, especialmente durante el momento de la acción, pero teniendo en cuenta aspectos relevantes de la planeación, que permitan ahondar en el proceso de análisis e interpretación de la misma.

Al respecto, existen algunas investigaciones adelantadas en el ámbito internacional por Kultsum (2017) y Grossman (2005) y a nivel nacional está el trabajo realizado por Garzón (2019). Dichos autores destacan la idea de que los logros de aprendizaje de los estudiantes están fuertemente determinados por el conocimiento que tenga el docente sobre aspectos como la materia a enseñar, el currículo, las estrategias de instrucción y el aprendizaje de los alumnos, principalmente.

Razón por la que, a través del presente artículo, se presentan los aspectos teóricos básicos que sustentan el estudio de caso abordado –Modelo Hexagonal del Conocimiento Didáctico del Contenido de Park y Oliver (2008), Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Enseñanza y Lineamientos Curriculares del Inglés–, la metodología aplicada, los resultados y el proceso de análisis implementado alrededor de la clase de un docente de inglés sobre el concepto de *be going to*, con el fin de comprender el conocimiento didáctico derivado de la enseñanza de dicho objeto de saber.

MARCO TEÓRICO

Para contextualizar teóricamente esta investigación, se parte de delimitar conceptualmente los aspectos teóricos que enmarcan este trabajo, siguiendo la línea argumentativa de algunos de los autores, de orden nacional e internacional, más relevantes al respecto. Es a partir de estas concepciones que se busca capturar el CDC del docente cuyo caso es objeto de análisis.

Conocimiento Didáctico del Contenido según el Modelo Hexagonal de Soonhye Park & J. Steve Oliver (2008)

Con el paso del tiempo, la investigación ha ido cobrando mayor importancia en el campo educativo, posicionándose como una herramienta a través de la cual se ha logrado adelantar gran cantidad de estudios en torno a los múltiples factores que intervienen y/o influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo tanto a maestros y a estudiantes como a los mismos saberes, con el fin de dilucidar sus implicaciones sobre la educación en general.

Gracias a la sospecha instalada en la mente de los pensadores educativos específicamente sobre los saberes, surge y cobra fuerza la didáctica, llegando a constituirse como una disciplina dedicada principalmente a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos objetos de saber y de sus relaciones con los sujetos- actores del proceso educativo.

A partir de esta problematización sobre los saberes se comienza a desprender paulatinamente el reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de saberes (saber sabio, saber a enseñar, saber enseñado) y de la existencia de un conocimiento creado por el docente al realizar la transformación de dichos saberes, desde su condición de objetos preexistentes, independientes y cognoscibles; es decir, susceptibles de llegar a ser efectivamente aprendidos gracias a las transformaciones adaptativas –hechas

por el maestro— que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de la enseñanza.

Sin duda alguna, las transformaciones de carácter adaptativo elaboradas por el profesor y el conocimiento que se desprende de este ejercicio de adaptación de los saberes ha sido uno de los múltiples aspectos objeto de investigación sobre el cual varios autores han construido diversos y significativos planteamientos.

Tal es el caso de Park y Oliver (2008), quienes basándose en las principales ideas esbozadas por Shulman (1987) sobre el rol del docente frente a la transformación de los contenidos y del conocimiento derivado de este ejercicio, también vuelven su mirada sobre este aspecto, centrando su atención en la capacidad del docente de comunicar de manera efectiva un contenido a los estudiantes, destacando así la relevancia del maestro en el proceso educativo y profundizando principalmente en torno al tema del conocimiento del profesor y cómo este se desarrolla, categoría que según Shulman (2015) requiere una revisión profunda que conlleve a la actualización de sus formulaciones iniciales alrededor de la intersección entre contenido y pedagogía, considerando que existen otros atributos de carácter no cognitivo tales como las dimensiones afectivas y morales de la enseñanza (emoción, motivación, visión) que tienen lugar e impacto en el acto educativo, entre otros aspectos tales como el contexto. De esta manera, el profesor debe situarse conscientemente en el ámbito disciplinario, cultural, personal, social y moral que lo conduzca a reflexionar sobre cómo su práctica de enseñanza está afectando la mente y el corazón de sus alumnos.

Es así como nace el Conocimiento Pedagógico del Contenido, entendido como un conocimiento propio del profesor, de mirada crítica y de espíritu reflexivo, que vuelca su atención sobre su propia práctica. Se trata de una especie de acto metacognitivo sobre el ejercicio profesional docente.

A partir de estas ideas esbozadas por Shulman (1987), Park y Oliver (2008) elaboran un modelo propio denominado *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, a través de un diagrama pentagonal –inicialmente– mediante el cual no solo se representa el entendimiento docente sino la forma en que este entendimiento se despliega y se transforma en el aula, a partir de un ejercicio constante de reflexión en y sobre la acción que posibilita la construcción de conocimiento derivado de la práctica misma.

Para Park y Oliver (2008), el PCK se genera a partir de las interrelaciones que se suceden entre cinco componentes principales, a saber: orientaciones para la enseñanza, conocimiento de la evaluación del aprendizaje, conocimiento sobre las estrategias para la enseñanza, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y conocimiento del currículo. Sin embargo, durante la investigación surge un nuevo componente, denominado: eficacia del docente, que entra a formar parte del modelo, transformándolo en un diagrama hexagonal.

Se trata, entonces, de la integración de estos seis componentes, a partir de los cuales es posible dar paso a un nuevo cuerpo de conocimiento, dinámico y variado, a través de la reflexión profunda y constante sobre las experiencias de enseñanza propias, destacando que el CDC está en el corazón del profesionalismo del docente.

Didáctica Específica frente a la Enseñanza del Inglés

Para el presente estudio de caso, orientado al análisis de la enseñanza de una temática propia del inglés, es indispensable hacer un primer acercamiento teórico al campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante DLE), con el propósito de comprender el objeto particular de enseñanza a ser abordado y, de esta manera, realizar un ejercicio analítico más objetivo frente a la clase objeto de estudio.

Si bien, la DLE ha venido presentando un desarrollo vertiginoso durante el siglo XX (Bastidas, 1993; Richards & Rodgers, 2001; Stern, 1983), es todavía un campo que requiere de mayor indagación en el contexto de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés, para lograr enriquecer su bagaje conceptual.

Aunque se trata de una disciplina relativamente reciente, de carácter interdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional, como sugieren Álvarez Méndez (2000) y Vez (2001), no obstante, estamos ante un escenario en construcción, con diversas oportunidades de expansión teórica que, lejos de ser una disciplina aislada, ha venido explorando e integrando los conocimientos de otras áreas del saber.

Además de abarcar los componentes léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que conforman la competencia comunicativa en un determinado código lingüístico, la DLE también incluye elementos del saber pedagógico que se concretan con la práctica en los contextos educativos.

En ese orden de ideas, la DLE se configura como una disciplina que no solo estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sino que también entra a considerar el conjunto de interrelaciones que suceden entre los tres ejes del triángulo didáctico esbozado por Astolfi (2001): profesor, alumno y saber (lengua a enseñar).

Es importante destacar que los diferentes estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua, en este caso el idioma inglés, han planteado diversos métodos y enfoques que orientan este proceso y aun cuando cada uno posee unos rasgos característicos muy particulares, los métodos de enseñanza deben considerar la idea de que aprender un idioma requiere un ejercicio constante de práctica, de modo que se propicien espacios para hacer uso de este en situaciones comunicativas reales, tal como sugieren Davies y Pearse (2000).

Comprensión del Contenido *Be going to*

A continuación, tendrá lugar un recorrido exploratorio alrededor de este contenido particular, objeto de enseñanza del inglés. Además, se presentarán aspectos conceptuales básicos y relevantes.

Autores como Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983), Eastwood (2006) y Jackson (1990), han realizado varias publicaciones en torno a la gramática del inglés desde enfoques semánticos, sintácticos y pragmáticos, conceptualizando el contenido de *be going to*, desde sus usos y forma. Del mismo modo, autores como Rivers (1970) y Caroll (1974) citados por Gómez (2013, p. 72) plantean la necesidad de presentar en forma eficiente la regla gramatical en términos del significado o la función de las estructuras, así como de descripciones y análisis sobre la forma como se estructura el lenguaje.

En este sentido, el concepto de *be going to*, en relación con su función comunicativa, se emplea para hablar de intenciones; es decir, algo que se ha decidido hacer, para expresar un plan o la idea de que una persona intenta hacer algo en el futuro. Por ejemplo: *We are going to visit our friends next weekend* (Vamos a visitar a nuestros amigos el próximo fin de semana).

También se utiliza para hacer predicciones basadas en una situación presente, cuando es posible ver que algo va a suceder. Por ejemplo: *The sky is full of dark clouds. It's going to rain* (El cielo está lleno de nubes oscuras. Va a llover).

En la forma negativa, esta expresión se puede usar para indicar rechazo o negación frente a algo; por ejemplo: *I'm sorry, but I'm not going to walk a half mile in the rain* (Lo siento, pero yo no voy a caminar media milla bajo la lluvia).

En relación con su forma o aspecto sintáctico, se debe considerar la forma presente del verbo ser/estar (*to be*) que varía según el sujeto de la oración, seguido de la expresión *going to* y el verbo en infinitivo.

Antecedentes sobre el **cdc** en torno a la enseñanza del concepto de *Be going to*

Luego de realizar la búsqueda de artículos de investigación relacionados con la enseñanza del *be going to*, a través de distintas bases de datos, tales como Scielo, Dialnet y Eric, principalmente, se concluye que estamos ante un tema que no cuenta con estudios previos. Sin embargo, se enumeran algunos aportes en torno al tema del **cdc** en el ámbito de la enseñanza del inglés.

A nivel internacional, encontramos que, en Indonesia, Kultsum (2017) realizó un trabajo titulado «El concepto de conocimiento didáctico del contenido (cdc): reconociendo las competencias de los profesores de inglés en Indonesia», con el objetivo de discutir, en el contexto escolar de ese país, el concepto de **cdc**, entendido como la habilidad del profesor para desarrollar sus estrategias y calidad docente. Los resultados muestran que el conocimiento de la materia, del currículo, de las estrategias de enseñanza y de la comprensión de los estudiantes son elementos que el docente debe dominar para mantener los logros de aprendizaje de los estudiantes; el **cdc** de los profesores en Indonesia requiere fortalecimiento, especialmente en relación con el conocimiento de las estrategias de enseñanza y el conocimiento de los estudiantes.

Por su parte, Grossman (2005) adelantó una investigación sobre la influencia de un curso específico en el desarrollo del **cdc** en el área de inglés, a través de la comparación entre los estudios de caso de seis profesores principiantes, concentrándose en dos componentes: conocimiento sobre el currículo y conocimiento sobre la comprensión de los alumnos, teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza del inglés en secundaria. Los resultados destacan que los profesores poseen distintas concepciones sobre los objetivos en la enseñanza del inglés en secundaria, además de asumir posiciones divergentes en cuanto al contenido y su organización; también se hallaron diferencias en lo referente a la comprensión de los estudiantes.

En este sentido, señala Grossman (2005) que

las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan como un marco organizado... para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante. En relación con el conocimiento curricular, incluye el conocimiento y las creencias sobre la selección y organización del contenido para la enseñanza. (p. 5)

Clark y Peterson (1989, como se citó en Garzón, 2019), conciben el conocimiento del profesor como un sistema de ideas relacionadas que se manifiesta a partir de la transposición didáctica, el ejercicio profesional, el campo cultural e institucional y la historia de vida. Estas fuentes abren espacio a los saberes académicos, a los saberes derivados de la experiencia, a las teorías implícitas y a los esquemas y procedimientos que expresan los profesores a través de modelos discursivos; aportes que derivan de una investigación en torno al «Conocimiento profesional específico del profesor de inglés, asociado a la noción de presente simple» realizada por Garzón (2019) en el contexto colombiano.

De las anteriores investigaciones, es importante señalar que los logros de aprendizaje de los estudiantes dependen, en gran medida, del conocimiento que tenga el docente sobre aspectos como la materia, el currículo, las estrategias de enseñanza y el aprendizaje mismo de los alumnos. Además, las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan para el docente como una brújula que orienta otros aspectos del acto educativo, como los objetivos, los materiales, las tareas y las evaluaciones. Finalmente, se destaca la idea de que el conocimiento del profesor es una construcción personal que nace de su intención de enseñar.

Lineamientos curriculares alrededor de la enseñanza del inglés y del tema *be going to*

Por último, es conveniente aludir a los referentes curriculares propios de la enseñanza del inglés, que se constituyen en uno más de los componentes que integran el CDC como eje central de este estudio.

En este sentido, la Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación, fija como uno de los objetivos de la Educación Básica Secundaria (Artículo 22): «La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera», argumentando que aprender una lengua es una oportunidad valiosa para el progreso cognitivo, cultural y social de los estudiantes, tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros, del Ministerio de Educación Nacional—MEN (2004), en donde se indica que el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas propende por el crecimiento integral y la calidad de vida de las personas.

En la Guía N.º 22 del MEN sobre Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), se resalta la importancia de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y la formación de comunicadores eficientes en el idioma inglés, principalmente, debido a su relevancia como lengua universal.

Estos estándares constituyen, en sí mismos, un plan estructurado del desarrollo progresivo de competencias comunicativas a nivel lingüístico, pragmático y sociolingüístico, según el grado. De esta manera, al finalizar los grados octavo y noveno, se espera que el estudiante alcance un nivel de desempeño «Pre intermedio 1», que le permita el desarrollo de habilidades tanto de comprensión como de producción, relacionadas con actividades como «participar en conversaciones en las que expresa opiniones e intercambia información sobre temas personales o de la vida diaria» y/o «hacer presentaciones breves para describir, narrar,

justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también sueños, aspiraciones y ambiciones» (MEN, 2006, pp. 24-25), entre otras.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés DBA (MEN, 2016), estos aluden a los saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en la asignatura de inglés en los grados de 6º a 11º, en concordancia con los Lineamientos Curriculares y con los Estándares Básicos mencionados anteriormente, permitiendo identificar los aspectos clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera dependiendo del grado escolar.

En este sentido, para el caso particular de análisis, los DBA plantean que en grado noveno el estudiante debe, entre otros,

explicar las razones que hay detrás de planes y acciones relacionadas con su ambiente personal, escolar y comunitario... intercambiar información sobre temas del entorno escolar y de interés general en una conversación... hacer presentaciones sobre temas de interés, usando una estructura y organización clara. (MEN, 2016, pp. 24-25)

Estos aspectos se considerarán al momento de llevar a cabo la reflexión y análisis sobre la práctica pedagógica objeto de estudio.

MARCO METODOLÓGICO

Puesto que se trata de asimilar el sentido e implicaciones de las acciones puestas en marcha alrededor de la enseñanza del concepto de *be going to*, a través de un ejercicio de análisis e interpretación de la experiencia real de un docente de inglés, con el fin de comprender el conocimiento didáctico derivado de la enseñanza de dicho objeto de saber, este estudio se desarrolla en el marco de la Investigación Cualitativa, siguiendo los planteamientos de Munarriz (1992), que señala la necesidad

de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor mismo frente a su propia práctica. En concordancia con lo anterior, este proceso de investigación se aborda desde la metodología de Estudio de Caso, que apunta a la comprensión de los fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real (Yin, 2011).

Cabe señalar que los estudios de caso se adaptan a las distintas situaciones de interés que se desean estudiar, permitiendo un acercamiento real y un análisis profundo del contexto en el que se desarrolla el fenómeno a investigar. En este sentido, Stake (1999) resalta la ventaja del estudio de caso frente a la comprensión de las particularidades y la complejidad de un elemento, situación o persona, para establecer circunstancias relevantes y elementos únicos, y así poder llegar a la interpretación más cercana de la realidad abordada.

Por estas razones, esta investigación asume los principios del Análisis del Contenido que Laurence Bardin (1996) define como

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y percepción de mensajes. (p.32)

Las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizadas corresponden a la grabación y transcripción de una clase (momento de la acción), para su posterior análisis en clave de CDC, a partir del modelo de Park y Oliver (2008), lo que implica la codificación de las unidades de registro, de acuerdo con las categorías propuestas en dicho modelo, como requisito fundamental para visualizar el comportamiento de los componentes del CDC, según su frecuencia de uso durante la

clase. Esto permitirá hacer inferencias respaldadas en las unidades de registro obtenidas con base en los referentes teóricos propios del campo de la didáctica.

Con respecto al momento de la planeación, también se llevó a cabo la revisión y análisis de la planeación de clase en clave de CDC, además de realizar la aplicación e interpretación de un cuestionario ReCo (Representaciones del Contenido) según la propuesta de Loughran et al., (2008).

Las preguntas planteadas al docente a través del ReCo, permitieron ampliar la comprensión del CDC del maestro, al indagar sobre cada uno de sus componentes. Así, de acuerdo con el orden de aparición en el ReCo, frente al componente de Orientaciones para la enseñanza del inglés, se pregunta por la importancia del concepto abordado y el impacto que se espera generar en los estudiantes con la enseñanza de este; en cuanto al Conocimiento del Currículo se indaga sobre las competencias que se esperan desarrollar y los documentos orientadores para preparar la clase; con respecto al Conocimiento de las Estrategias de Instrucción, se cuestiona al docente frente a las metodologías empleadas durante la clase y las limitaciones y fortalezas de estas; sobre la Comprensión de los Estudiantes se cuestiona por las dificultades del grupo frente al aprendizaje del tópico tratado y por los factores que influyen en su enseñanza; para ahondar en cuanto al Conocimiento de la Evaluación se indaga sobre los aspectos evaluados y las formas de evaluación utilizadas; y por último, se pregunta por las fortalezas que cree poseer el docente para la enseñanza del tema en cuestión.

En el formato de planeación de la clase se identifican aspectos relacionados con los objetivos propuestos, la relación del tema abordado con el plan de estudios, los recursos a utilizar, las actividades o estrategias a emplear, las características del grupo de estudiantes, la metodología para fomentar el involucramiento de los alumnos y el proceso de evaluación y retroalimentación.

Con respecto a los Criterios de Selección del Caso, se tienen, en primer lugar, la participación voluntaria del docente, licenciado en idiomas, con 9 años de experiencia en el campo educativo; en segundo lugar, la afinidad con respecto al área de formación de una de las investigadoras, lo que permite adelantar un análisis objetivo alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras y del inglés específicamente.

La práctica pedagógica objeto de análisis se desarrolla con un grupo de estudiantes conformado por veintiún jóvenes (once hombres y diez mujeres), pertenecientes al grado noveno de una Institución Educativa Oficial ubicada en zona rural del Municipio de Villa de Leyva, con edades entre los 14 y 18 años, provenientes de familias humildes dedicadas a labores de agricultura y turismo.

En cuanto a la validez del estudio, se considera el proceso de triangulación como una herramienta que permite establecer redes de información a partir del uso de varias estrategias o técnicas usadas para estudiar el mismo fenómeno, así cuando dos o más instrumentos muestran ideas similares o elementos en común, es posible corroborar los hallazgos. Para este estudio en particular, las expresiones o unidades de registro que evidencian el conocimiento del profesor derivan de los instrumentos empleados y se apoyan en los aportes teóricos en torno a este tema.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados consignados en la Tabla 1, se derivan del proceso de análisis e interpretación de contenido, realizado tanto a la transcripción de clase, correspondiente al momento de la acción, como a la planeación y el reCo, correspondientes al momento de la planeación, a partir del modelo de Park y Oliver (2008). Allí, se presentan la cantidad de unidades de registro ligadas a cada uno de los componentes del CDC, con su respectivo porcentaje de uso, en cada fase de la clase.

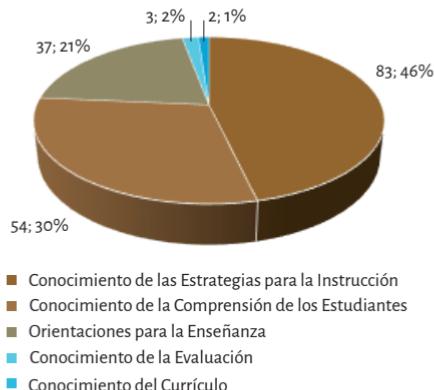
Se evidencia la prevalencia de elementos relacionados con las estrategias de instrucción, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes y las orientaciones para la enseñanza, fundamentalmente. Importa mencionar que, aunque el proceso de análisis se centró en el momento de la acción, tanto la planeación de la clase como el reCo aportaron información relevante.

TABLA 1. *Resultados del proceso de codificación de los momentos de la planeación y de la acción de la clase objeto de estudio según el modelo de Park y Oliver (2008).*

MODELO HEXAGONAL DE PARK Y OLIVER (2008)		MOMENTOS		
Componentes del PCK/CDC		Planeación	Acción	
1	Conocimiento de estrategias de instrucción	8	19 %	83 45.8 %
2	Conocimiento de estudiantes	6	14.2 %	54 29.8 %
3	Orientación para la enseñanza	8	19 %	37 20.4 %
4	Eficacia del profesor	8	19 %	3 1.65 %
5	Conocimiento de la evaluación	7	16.6 %	2 1.10 %
6	Conocimiento del currículo	5	11.9 %	2 1.10 %
Subtotal Unidades de Registro		181		
		42		
Total Unidades de Registro		223		

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Unidades de registro por componente del CDC–Momento de la Acción.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1, es posible evidenciar que el conocimiento de las estrategias para la instrucción emerge como el más influyente en la construcción del CDC del docente. No obstante, a partir de dichas estrategias se entrelazan vínculos con los demás componentes, especialmente con el conocimiento de la comprensión de los estudiantes, segundo componente más característico de la práctica pedagógica analizada; elemento que también se interrelaciona y enlaza con los otros, así al reconocer la importancia de los alumnos en el acto educativo, el docente usa todo su potencial en favor del proceso de aprendizaje de estos.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que la didáctica gira en torno a cómo el docente hace comprensibles los contenidos de su materia a los estudiantes, las estrategias de enseñanza emergen como instrumentos o acciones educativas fundamentales en la consecución de dicho objetivo, promoviendo el aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de las competencias de los estudiantes.

frente a un concepto o noción particular, considerando como lo señala Pimienta Prieto (2012) que el uso adecuado de las estrategias puede llegar a hacer más sencilla la memorización de los temas. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar teniendo en cuenta: ¿Qué queremos que nuestros alumnos comprendan?, ¿Por qué? y ¿Para qué? (Anijovich & Mora, 2009). En este sentido, Camilloni et al. (1998) plantea que el docente, necesariamente, debe considerar no solo los temas que se tratan en la clase y que hacen parte de los programas, sino también la forma en que esos temas se abordan o trabajan con los estudiantes, puesto que hay una relación muy estrecha entre estos dos elementos, temas y estrategias, indispensables en el quehacer del aula.

Retomando los postulados de Park y Oliver (2008) en cuanto a las dos categorías que involucra este componente, vemos cómo en relación con las estrategias específicas de la materia (inglés), la constante en el proceder del docente es la repetición de enunciados y preguntas a los estudiantes, enfocadas en dos aspectos fundamentales: vocabulario sobre medio ambiente y uso del concepto gramatical *be going to*. De manera generalizada, el docente tiende a repetir frecuentemente los enunciados y preguntas que plantea a la clase, al igual que las respuestas dadas por sus estudiantes, a manera de eco.

Frente a esta estrategia de repetición, muy cuestionada por los nuevos métodos de enseñanza de las lenguas de enfoque comunicativo, se denota en su implementación un doble propósito. Por un lado, se emplea para tratar el error de forma inmediata y, por otro lado, sirve para reforzar la pronunciación de los enunciados empleados por los estudiantes. Se evidencian así, rasgos del método estructural audio-oral y una estrecha relación de este componente con las orientaciones que tiene el docente frente a la enseñanza del inglés, que se discutirán más adelante.

En este sentido, destacamos las siguientes unidades de registro (UR):

- » *...to start we are going to play a game called, it's a matching game, a matching game? O pelmanism, a matching game you have to match the word with the picture... (UR2. Tclase).²*
- » *We are going to see a video and I'm going to ask you some questions about the video. So, we are going to see the video. So, pay attention to the video. Pay attention to the images and the writing part. (UR16. Tclase).*

Con respecto a la categoría concerniente a las estrategias específicas del contenido, vemos cómo este componente adquiere una marcada importancia, tal como lo señala Kultsum (2017) al resaltar que el conocimiento de las estrategias impacta en gran medida el alcance –o no– de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Además, dichas estrategias derivan de las intenciones del docente para cada uno de los momentos de la clase. En este punto, vale la pena mencionar que, en el ámbito de la DLE, el concepto de secuencia es definido por Richards & Rodgers (2001) como «las técnicas, prácticas y comportamientos que operan momento a momento en la enseñanza de una lengua... relacionadas con cómo las tareas y actividades se integran y usan en las clases como base para la enseñanza y el aprendizaje» (p. 31).

Para comenzar, el docente recurre a una estrategia de asociación que le permite relacionar al estudiante con el vocabulario a ser empleado durante la clase. Es así como, mediante la

-
- 1 Las unidades de registro corresponden a segmentos del contenido (palabras o frases) de los instrumentos analizados (planeación de la clase, RECO y transcripción de la clase), y que se consideran significativos para cada uno de los componentes del CDC. Se abrevian con ur siguiendo una numeración secuencial según el orden de aparición en los instrumentos analizados.
 - 2 Tclase, significa: transcripción de la clase. Ello quiere decir, que la unidad de registro fue extraída de la transcripción de clase.

implementación de un juego de correspondencias, se propicia la asociación semántica entre palabras e imágenes, lo que, a su vez, promueve el reconocimiento y asimilación del léxico relacionado con nociones básicas acerca del medio ambiente, tópico que el docente usa como base para abordar la categoría gramatical *be going to*. Frente al uso de imágenes, Moreno (2013) señala que este tipo de estrategias mnemotécnicas favorecen la adquisición de vocabulario a través de la representación visual de las palabras, lo que significa que la estrategia empleada guarda coherencia con el objetivo del docente y, por tanto, facilita su consecución.

Este juego en particular, comúnmente conocido como «concéntrese», emerge como una herramienta de aprendizaje, no solo para despertar el interés del estudiante desde su motivación extrínseca, sino que además permite su participación activa en las actividades planeadas, con el propósito de lograr un aprendizaje significativo, logrado a partir del involucramiento real de los alumnos.

En seguida, emerge una estrategia adicional de descubrimiento (Schmitt & McCarthy, 1997) consistente en la proyección de un video que gira en torno al eje temático de base (medio ambiente) y que complementa la actividad inicial de asociación palabra-imagen. La utilización de este tipo de apoyos audiovisuales, denota la intención del docente de relacionar a los estudiantes con el vocabulario básico necesario para el desarrollo de momentos posteriores de la clase. Esto se evidencia en las siguientes unidades:

- » *Teacher: let's start with the game in order to break the ice.*
(UR5.Tclase).
- » *Uncover one name and try to match with the other one.*
A name and a picture. Go ahead! Uncover, just uncover.
(UR6. Tclase).
- » *Teacher:...what is the video about Armando?*
- » *Student2: The video is about the environment.*

- » *Teacher: Very good answer. Deisy what is the video about?*
- » *Studentg: about the mother nature. (UR22. Tclase).*

Posteriormente, el docente pone en marcha una estrategia ligada al desarrollo de actividades grupales, orientada tanto a promover la producción escrita de los estudiantes mediante la elaboración de carteles cuya temática ha sido previamente asignada por el docente, como a fortalecer la expresión oral, a través de la posterior socialización de los mismos; dando cuenta de aspectos curriculares que subyacen en la enseñanza del inglés, y que serán abordados más adelante.

En cuanto a la producción escrita, la composición de los carteles se desarrolla en el marco de un ejercicio escritural guiado por el docente, en el que los alumnos deben emplear los elementos lingüísticos y lexicales ya trabajados mediante el juego y el video. En relación con la producción oral, el docente brinda orientaciones y retroalimentación constante frente a la manera correcta de usar ciertas expresiones para presentar el cartel a los demás grupos. Cabe aclarar que por cuestiones de tiempo no fue posible llevar a cabo la mencionada socialización.

Frente a esta variedad de actividades implementadas por el docente, se resalta el planteamiento de Anijovich y Mora (2009), quienes apuntan que, a partir de diversas actividades, se pueden construir escenarios variados en los cuales los estudiantes puedan generar interacciones entre los conceptos que el docente intenta introducir y los que ya conocen. Al incluir juegos, ayudas audiovisuales y tareas grupales, también afloran las intenciones del docente con respecto al entretenimiento, el interés y la motivación. Al respecto, Dewey (1954, como se citó en Anijovich & Mora, 2009) habla de los intereses del alumno ligados a la motivación y el entretenimiento y cómo estos asumen una

dimensión más social y buscan despertar en el estudiante el interés de trabajar en equipo y cooperar.

- » *Teacher: vamos a hacer una campaña, we are going to make a campaign to take care the environment, but besides of that we are going to invite people, invite people to come to Villa de Leyva... (UR44. Tclase).*
- » *Teacher: There is an extra flashcard, so you win 5 points if you get the special flashcard. And the others you are going to get 2 points. (UR3. Tclase).*
- » *Teacher: We are going to make some posters and then you are going to explain and going to make an exposition about places to visit. ¿Listo? Places to visit in Villa de Leyva. Vamos a organizarnos. (UR45. Tclase).*
- » *Teacher: ...se desarrollará una actividad de warm up (calentamiento y activación de conocimientos previos) en la cual los estudiantes relacionan una serie de imágenes sobre sitios turísticos de la zona con su correspondiente término en inglés. También desarrollarán una actividad de producción textual a través del trabajo colaborativo donde diseñarán un poster para presentar un sitio turístico... (UR2. Pclase3).*

En este punto, importa resaltar que la secuencia didáctica está estrechamente relacionada con el contenido de aprendizaje a enseñar y, durante esta, se implementa uno de los métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas, privilegiando el componente lingüístico. Sin embargo, las nuevas visiones han venido desplazando las consideraciones gramaticales hacia perspectivas funcionales y comunicativas de la lengua donde se construyan y negocien significados (Vez, 2001).

3 Pclase: significa Planeación de la clase.

Esta situación se refleja en las intenciones que confiere el docente a cada actividad, al otorgar mayor peso a la función comunicativa de la categoría abordada (*be going to*), usada para hablar de intenciones, partiendo del contexto inmediato y real del estudiante, en lugar de trabajarla como una simple noción más o desde su mera construcción estructural.

En este sentido, se logra dilucidar una importante construcción de sentido por parte del docente frente a la enseñanza del inglés –y los lineamientos curriculares que la soportan– al apelar a las perspectivas actuales de la DLE durante el momento de la planeación. Sin embargo, la intención de priorizar el desarrollo de destrezas comunicativas que permitan al estudiante expresarse de manera fluida, no logra cristalizarse por completo durante el momento de la acción. Esto se ve parcialmente entorpecido ya que la interacción entre estudiantes es reducida y está mayormente orientada a la repetición de oraciones y palabras emitidas por el docente, produciendo que el espacio de construcción autónoma de enunciados por parte de los alumnos se vea limitado.

En función de lo planteado, la repetición, la asociación y el uso de contextos para reconocer vocabulario, representan las estrategias utilizadas por el docente para el logro de los objetivos de aprendizaje.

El segundo componente con mayor frecuencia es el conocimiento sobre la comprensión del estudiante. Este se refiere al nivel de comprensión del docente frente a las concepciones, dificultades, intereses y necesidades de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje.

El docente evidentemente posee un amplio conocimiento de este componente ya que, tanto en el momento de la planeación como de la acción, parte de considerar las características personales y hasta familiares de sus estudiantes, con el fin de tornar el

contenido a enseñar en un tópico familiar para los estudiantes, en lugar de abordarlo como una noción ajena a ellos.

Pensar y desarrollar la clase partiendo de aspectos como el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y las particularidades propias de su realidad inmediata, hace del tema un asunto cercano y, sobre todo, aplicable a su entorno inmediato en relación con las intenciones de los alumnos frente al medio ambiente de la zona en la que residen.

Al respecto, se encuentran similitudes con el trabajo de Garzón (2019) quien resalta que «el sentido de la evocación de la realidad cotidiana que subyace a la figura de la exemplificación, en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple» (p. 79), rasgo que también caracteriza la práctica de nuestro docente, pero esta vez integrado al concepto de *be going to*.

Este componente también se refleja cuando el docente llama a sus estudiantes por el nombre. Al dirigirse a ellos, no lo hace de manera impersonal, sino que cada vez que los invita a participar, lo hace por sus nombres. Igualmente, tanto en la planeación de la clase como en su desarrollo, y por tratarse de una clase de refuerzo, se alude a los conocimientos previos del estudiante, como elemento que marca el ritmo de la clase e indica el momento de avanzar, dependiendo del nivel de comprensión logrado por los estudiantes frente a conceptos o nociiones previamente abordadas.

Además, es importante considerar que los conocimientos previos se activan cuando se acude a elementos propios del ambiente en el que vive o se desenvuelve el alumno; en este caso, el docente utiliza imágenes y referencias de lugares reconocidos en la región e invita a los estudiantes a hablar de estos, estableciendo relaciones entre los contenidos y el contexto del estudiante, abriendo un espacio para que el alumno valide su cultura y experiencias y por ende, el interés y la motivación afloren.

Mediante el ejercicio permanente de preguntar, el docente manifiesta su intención de fomentar la participación y uso del idioma por parte del estudiante. Con este mismo propósito, y como ya se ha mencionado, el docente también incluye aspectos como el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, además de tener en cuenta las particularidades propias de su realidad inmediata, incluyendo experiencias y elementos familiares para ellos.

Así, el conocimiento que tiene el docente con respecto a sus estudiantes se ve reflejado en tres dimensiones principales: personal, sociocultural y frente a las dificultades de aprendizaje y uso del inglés.

En este sentido, se destacan las siguientes unidades de registro:

- » *Teacher: ...we are going to, in some activities to reinforce the topic you already saw about the be going to, ok? (UR2. Tclase).*
- » *Teacher: Are you familiar with this picture? Do you know..., (...) do you know what place is this? Where is it? ¿Cuál es? Don't you recognize this one? (UR7. Tclase).*
- » *Teacher: ...Francy go ahead. Your turn. (UR3. Tclase).*
- » *Teacher: ...en cuanto al contexto de los muchachos son pertenecientes a familias humildes de la región, son diferentes estilos porque vienen de diferentes contextos, las familias en su mayoría se dedican a labores del campo. Los padres de familia se dedican a la construcción y a las labores de la agricultura. (URI. Pclase).*
- » *Teacher: Recordemos que estamos en Villa de Leyva, la zona tiene muchos bosques, estamos cerca a la reserva de Iguaque, en cuanto a los temas que vamos a desarrollar el be going to para hablar de futuros, para hablar de intenciones... (UR33. Tclase).*
- » *Teacher: ... Manuel what is the video about? Speak aloud.*
- » *Student11: the video about desert.*

- » *Teacher: the video is about desert. Dila de nuevo.*
- » *Student11: the video...*
- » *Teacher: Is about*
- » *Student11: Is about desert. (URI4. Tclass).*

Las orientaciones para la enseñanza emergen como el tercer componente más representativo. Al respecto, autores como Camillon et al. (2007) hablan de las creencias de los docentes en términos de concepciones, principios y visiones que les proporcionan razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que adoptan con el propósito de ser efectivos; razón por la cual la forma como un docente enseña lo que enseña y los recursos que emplea dependen en gran medida de su visión o perspectiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y frente a la naturaleza misma de la materia que orienta.

Con base en los anteriores planteamientos es posible observar que, contrario a poseer una perspectiva mecanicista frente a la enseñanza del inglés –limitada a la memorización de las estructuras gramaticales– el docente posee una visión mayormente comunicativa de la asignatura, acorde con los actuales enfoques de la DLE. Esto es posible visualizarlo a través de la relevancia que se da a que los estudiantes expresen oralmente sus intenciones frente al cuidado del medio ambiente, de manera que la noción de *be going to*, queda supeditada a este contexto temático. Importa señalar que esta visión, plasmada fundamentalmente en la planeación, no se concreta del todo en el momento de la acción, como ya se ha mencionado.

Richards & Rodgers (2001) destacan la promoción de la comunicación en situaciones reales, asignando gran importancia a la interacción entre los estudiantes, así la gramática tiende a criterios funcionales útiles para el alumno partiendo de la

relevancia que el contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo. De esta manera se destacan las siguientes unidades de registro:

- » *Teacher: En cuanto al propósito de la clase, ehhh tiene que ver con que ellos hablen del medio ambiente y cómo cuidarlo, cómo pueden mejorar su entorno (...) en cuanto a los temas que vamos a desarrollar el be going to para hablar de futuros, de intenciones, los muchachos tendrán la oportunidad de hablar de sus intenciones frente al medio ambiente. Además, tendrán la oportunidad también para hacer una invitación a los turistas para que nos visiten... (UR33. Tclase).*
- » *Teacher: get ready to talk. Se preparan para hablar, yo veré. The material, ok. Ok, ready? We are going to make a poster in order to invite people to come to Villa de Leyva and besides to take care of the environment, listo? (URI8. Tclase).*
- » *Teacher: Se realizan actividades en conjunto donde los alumnos pueden y deben trabajar en equipo, para poder interactuar entre ellos con la meta de conseguir un mismo objetivo común (UR4. Pclase).*

Se acentúa entonces, la importancia del proceso de aprendizaje del idioma inglés haciendo énfasis en sus aspectos funcionales, tal como lo señala Rodríguez (2010) al afirmar que «la enseñanza bilingüe reforzaría la creación de un espacio implementador de las funciones comunicativas en otra lengua distinta a la materna, desarrollando y reforzando competencias que son esenciales en este sentido: expresión, comunicación, etc.» (p. 251).

Sin embargo, y aunque el enfoque es mayormente funcional, en ciertos momentos de la clase surgen rasgos del método estructural o audio–oral, principalmente a través de los ejercicios repetitivos que, en la mayoría de las ocasiones, se hacen con el fin de mejorar aspectos relacionados con la pronunciación, además

de ser una forma de tratar el error inmediatamente. Vemos cómo el enfoque estructuralista sale a relucir cuando la misma pregunta es formulada a todos los estudiantes y estos deben responder usando la estructura de *be going to* y, por otra parte, cuando se pretende corregir errores, bien sean gramaticales o de pronunciación, cuando el estudiante los comete. Las siguientes ur dan cuenta de ello:

- » *Teacher: ...what are you going to do on vacation Milena?*
- » *Student7: I am going to study with my family.*
- » *Teacher: study abhh stay with my family. And you what are you going to do? On vacation?*
- » *Student11: I am going to play videogames. (UR40-41. Tclase).*
- » *And you what are you going to do? On vacation?*
- » *Student9: I am going to spend time wich my family.*
- » *Teacher: with my family. (UR11. Tclase).*

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, es posible establecer que las orientaciones del docente se enmarcan desde una perspectiva ecléctica, que se basa en un enfoque comunicativo del lenguaje, pero también acude, mayoritariamente, a rasgos del enfoque estructuralista para abordar algunos elementos propios del aprendizaje del inglés.

Ahora bien, aunque solo fueron identificadas once UR relacionadas con la eficacia del docente, su relevancia en el CDC se infiere y construye a partir de elementos que se derivan desde otros componentes. En este factor se destaca la comprensión y claridad conceptual que tiene el profesor sobre la enseñanza de la temática y el nivel de dominio del idioma extranjero, que generan en él un sentimiento de autoconfianza y seguridad frente a sus decisiones y acciones en el aula. Se evidencia también, al develar la capacidad que tiene para apelar al contexto real del estudiante y a partir de este engranar sus intenciones y la elección

de las estrategias de enseñanza a implementar. Al respecto, Park y Oliver (2008) describen la eficacia en términos de la habilidad que tiene el docente para elegir los métodos de enseñanza efectivos según los objetivos específicos en prácticas de aula particulares. Se ponen de manifiesto entonces, las siguientes *UR*:

- » *Teacher: ...soy licenciado en idiomas modernos español-inglés, y oriento la asignatura de inglés en la institución desde grado sexto hasta undécimo. (UR1. Tc1ase).*
- » *Teacher: ...what are you going to do on... sorry... very good... vacation? In English is not plural vacation. En español si es plural. What are you going to do on vacation? (UR3. Tc1ase).*
- » *Teacher: En cuanto a la metodología funcionó muy bien el matching game porque tuvieron la oportunidad de reconocer algún vocabulario, recordar otro, el video me pareció muy bien porque es atractivo para los muchachos, se metieron en el contexto que yo quería, una forma de introducirlos al contexto del medio ambiente... Esa metodología creo que funcionó. (UR34. Tc1ase).*
- » *Teacher: Mis fortalezas son: dominio de los contenidos, conocimiento de estrategias, capacitación continua, la metodología y la didáctica, el diseño de materiales (el juego de concéntrase), la empatía con los estudiantes, la pasión por la asignatura... (UR8. ReCo).*

En cuanto al componente de evaluación del aprendizaje, ubicado en el quinto lugar con nueve *UR*, se evidencia la implementación de un proceso de evaluación formativa considerando que el docente desde el inicio de la clase evalúa de forma continua el conocimiento sobre la temática, por medio de preguntas que responden a la estructura de *be going to*. De igual manera, el docente ofrece retroalimentación permanente a cada uno de los estudiantes y grupos de trabajo teniendo en

cuenta las necesidades, dificultades e inquietudes que surgen durante el desarrollo de las tareas propuestas, así como sus fortalezas y/o debilidades. Lo anterior con el fin de ayudar a los estudiantes a realizar ajustes en su desempeño frente al uso oral de la categoría abordada y, por supuesto, propiciar mejoras tanto en sus habilidades comunicativas como escriturales.

Frente a este aspecto, cabe resaltar los argumentos de Shepard (2000) sobre la evaluación, que, concebida como parte integral del proceso de aprendizaje, debe ser empleada para ofrecer a los estudiantes retroalimentación que les permita conocer sus avances, puntos fuertes y oportunidades de mejora, para lo cual, es imprescindible que los docentes coadyuven en la promoción de ambientes de aula propicios, que tornen las evaluaciones en elementos que favorezcan y viabilicen el aprendizaje. Al respecto, se enuncian las siguientes UR:

- » *Teacher: El proceso de evaluación se realizará a lo largo de la clase. (UR2. Pclase).*
- » *Teacher: Yuliana think about. what is the video about?*
- » *Student12: The video is about the sea.*
- » *Teacher: The sea. Very good. Maicol what is the video about?*
- » *Student13: Is about forest.*
- » *Teacher: About the forest. Ujumm very good. (UR8. Tclase).*
- » *Student7: Está bien escrito.*
- » *Teacher: visit, esto es una t, si visit. (UR11. Tclase).*
- » *Teacher: Se utiliza para evaluar la observación directa, las producciones de los estudiantes, su participación oral, los trabajos en equipo e individuales.... Se evalúan todos los momentos y todas las actividades. (UR3. ReCo).*

Por último, el conocimiento sobre el currículo cuenta con el mismo número de ur que el componente analizado previamente. Sobre este aspecto se evidencia una conexión adecuada con los

Estándares Básicos (MEN, 2006) que para el grado noveno señalan que el estudiante: «Hace presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales» (p. 25). Estándares que el docente aterriza en el aula partiendo desde las intencionalidades y objetivos que plantea: hablar sobre las intenciones de cuidar el medio ambiente y conservar el entorno, considerando los lugares naturales y turísticos más representativos de la región. Sin duda, se aborda un tema que hace parte de la vida cotidiana del alumno y se apunta a la formación de comunicadores efectivos con habilidades tanto de comprensión como de producción escrita en inglés.

Se observa que también hay congruencia entre los DBA (MEN, 2016) y la práctica pedagógica analizada, puesto que dos de ellos apuntan a que los alumnos expliquen e intercambien información sobre su ambiente cercano; aspectos que se consideran durante la clase.

Por último, es conveniente acotar que esta práctica docente revela una marcada influencia del conocimiento de las estrategias de enseñanza que redunda de principio a fin, predeterminado en gran medida por las orientaciones para la enseñanza del inglés que tiene el profesor, las cuales están fuertemente demarcadas por un enfoque comunicativo de la lengua, aunque en algunos momentos afloran rasgos de métodos estructuralistas audio orales que ejercen cierto grado de influencia a la hora de definir algunas de las estrategias utilizadas.

También se resalta la importancia que le asigna el docente al conocimiento sobre la comprensión del estudiante, no solo desde el punto de vista de las motivaciones o dificultades que tienen ellos sobre el objeto de saber en sí, sino también al considerar, tanto en la planeación como en el desarrollo de su práctica, elementos personales y socioculturales del alumno (edad, factores familiares, contextuales, intereses, etc.) que impactan

—positivamente— en el proceso de enseñanza—aprendizaje y que por tal razón aportan en la construcción del **CDC**. Vemos cómo estos componentes no se consideran de manera desarticulada, sino que, por el contrario, actúan y se integran en el discurso y acción del profesor, aunque sea de manera parcial.

CONCLUSIONES

A partir del proceso de análisis de la clase objeto de estudio, según el modelo de Park y Oliver (2008), fue posible establecer que el **CDC** del profesor de inglés sobre la enseñanza del *be going to*, se caracteriza por una integración de cuatro componentes que emergen de manera sobresaliente en su práctica, a saber: el conocimiento de las estrategias para la instrucción, el conocimiento de sus estudiantes y de las orientaciones o perspectiva que tiene sobre el contenido a enseñar y sobre su campo de formación: inglés, y la eficacia del docente.

Las estrategias para la enseñanza que orientan la práctica del docente se dan en tres dimensiones: la repetición, la asociación y el uso de contextos para reconocer vocabulario, dimensiones que definen la manera en la que el maestro percibe que los estudiantes aprenden mejor la lengua extranjera.

El conocimiento específico del profesor, con respecto a la noción de *be going to*, se enmarca en la función comunicativa del tiempo verbal estudiado, asociado a la expresión de intenciones. El docente recurre a la evocación de la realidad cotidiana del sujeto (estudiante), lo que le permite a este último reconocer su aplicación y/o utilidad en un contexto donde la lengua inglesa no predomina en su uso.

El conocimiento de los estudiantes juega un papel fundamental en la construcción del **CDC** del profesor, que considera tanto aspectos relacionados con los intereses y/o dificultades de los alumnos frente al contenido, como factores asociados a su

contexto familiar, social y cultural para el desarrollo de la clase. Elementos que juegan un rol preponderante en la manera en la que el docente transforma el concepto de *be going to* en una temática familiar para el alumno, debido a su aplicabilidad práctica en el contexto real e inmediato del grupo.

Con respecto a las orientaciones para la enseñanza del profesor, se puede decir que su enfoque, de alguna manera, es ecléctico, puesto que presenta tanto elementos propios del enfoque estructuralista como rasgos característicos del enfoque comunicativo, que es el que actualmente lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se evidencia en la planeación del docente una visión comunicativa del lenguaje, sin embargo, en el momento de la acción, esta no logra consolidarse totalmente.

Cabe mencionar que, la mayoría de las veces los profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas sin dedicar algún tiempo a considerar cómo se estructura, evoluciona y produce el conocimiento de la materia que enseñan, y a reflexionar sobre los contenidos y las maneras de abordarlos, entre otros aspectos, y en este sentido, el modelo CDC de Park y Oliver (2008) surge como un dispositivo que permite identificar los saberes que moviliza el profesor en su práctica cotidiana de enseñanza, logrando enriquecerla.

Por esta razón, es oportuno mencionar la necesidad de investigar más a fondo sobre el CDC de los profesores asociado a contenidos particulares propios de la enseñanza del inglés, ya que este ofrece la posibilidad de visualizar las posibles fortalezas y oportunidades de mejoramiento en la comprensión didáctica del campo disciplinar objeto de estudio.

Por último, resulta aún más provechoso involucrar al profesor en el proceso de análisis e interpretación de resultados como una forma de fomentar la autorreflexión, como un ejercicio que le permite dar sentido a sus propias prácticas.

Sin lugar a dudas, los docentes construyen un cuerpo de conocimientos alrededor de la enseñanza que se ve fortalecido con el paso del tiempo, gracias al contacto con los estudiantes y al cúmulo de experiencias vividas al interior de las aulas de clase.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Miño y Dávila Editores.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Diada Editora.
- Bardin, L. (1996). *Ánalisis de contenido* (2^a ed.). Akal.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. JABA Ediciones.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Newbury House.
- Davies, P. & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford University Press.
- Eastwood, J. (2006). *Oxford Practice Grammar: Intermediate*. Oxford University Press.
- Garzón, D. (2019). *El conocimiento profesional específico del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11432/TO-23710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gómez, L. F. (2013). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 71-84. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17057>
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-18.
- Jackson, H. (1990). *Grammar and meaning: A semantic approach to English grammar*. Routledge.
- Kultsum, U. (26 de agosto de 2017). The concept of pedagogical content knowledge (PCK): Recognizing the English teacher's competences in Indonesia. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (Icirad 2017)*, Bali, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icirad-17.2017.11>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 08 de febrero de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320. <https://doi.org/10.1080/09500690802187009>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Serie de lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Serie guías N.º 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés. Grados 6º a 11º*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Moreno, J. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 112-126. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/408/805>
- Munariz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde Paz & J. M. Muñoz Cantero (Coords.), *Metodología educativa i. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (A Coruña, 23-24 abril 1991). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, (38), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2^a ed.) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Rodríguez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), 233-253.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. (Reporte técnico 517). University of Colorado at Boulder: Cresst.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Shulman, L. (2015). PCK: Its genesis and exodus. En A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 3-13). Routledge.
- Stake, R. (1999). La triangulación. En R. Stake, *Investigación con estudios de casos* (2^a ed., pp. 94- 104). Ediciones Morata S. L.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Vez, J. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Homo Sapiens*.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.