

# Capítulo VIII

## TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CONCORDANCIA CON LAS NECESIDADES DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

*“Children are not things to be molded, but are people to be unfolded”*

– Unknown



<https://i.pinimg.com/originals/55/21/53/5521535c0f45239fefd98925a48f8837.jpg>

En el marco del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, se contempla la importancia y las necesidades del aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera especial en los niveles de primaria y Secundaria, según las exigencias propuestas por la integración económica y cultural generadas por la dinámica económica del mundo actual, con base en estos hechos se considera necesario la inserción del país en el conocimiento y dominio de diferentes idiomas, lo cual genera la obligación de promover programas dedicados a la formación de docentes de lenguas extranjeras, con base en el propósito enfocado a incentivar el plurilingüismo en el contexto nacional.

El incremento y auge de los programas de formación de docentes de idiomas en el contexto latinoamericano, ha generado también, el surgimiento de modelos y tendencias que dan cuenta de los procesos de formación de los docentes de las Lenguas Extranjeras (LE), como resultado de ello, aparecen políticas dirigidas a promover los planes de formación de estos docentes, con el propósito de responder a los desafíos propuestos tanto por la sociedad del conocimiento como por la dinámica de la globalización y, así ampliar las posibilidades desde la consolidación de cada propuesta de formación, de acuerdo a la diversidad lingüística y cultural de cada país.

El ámbito de la Formación para la enseñanza de LE ha venido teniendo en estas primeras décadas del presente siglo, notables avances relacionados con los contextos propios de cada país, sin embargo, aún subsisten programas de formación inicial de los docentes de secundaria y primaria centrados en prácticas tradicionales, este contraste y el dinamismo de los cambios que se están presentando en los procesos formativos, permiten entrever la relación que se ha venido presentando entre la enseñanza de las lenguas con “la teoría general de la educación”, además de estar este tipo de enseñanza, directamente ligada con las teorías del aprendizaje de la lengua y con las teorías lingüísticas, esto nos induce a comprender por qué se da la posibilidad de la existencia de diversos modelos y tendencias de enseñanza de las lenguas, según el predominio de los avances de las teorías acabadas de mencionar.

## ***Tendencias de Formación de los Docentes de Lenguas Extranjeras***

Desde las últimas dos décadas del siglo anterior, la preparación de docentes en LE en Colombia ha estado centrada en la formación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, además con la aparición de la política de bilingüismo en 2004 en el país, se enfatiza aún más en formación de docentes en esta lengua, en consideración a su alcance en los ámbitos de la comunicación internacional, del comercio, de las relaciones políticas, como también del avance de las nuevas tecnologías (Fandiño, 2017, Cronquist, Fiszbein, 2017); estos hechos entre otros, han obligado a promover el surgimiento de diversas tendencias orientadas a la formación de los docentes de LE, con las cuales se busca encarar los desafíos producto de las nuevas circunstancias creadas por los hechos señalados.

En el presente texto se pretende examinar las tendencias que subyacen a la Formación inicial de los docentes de Lenguas Extranjeras (DLE), con base en la descripción de sus planteamientos característicos, sus métodos y objetivos, para ello, se indaga en la literatura que aborda las distintas perspectivas, y así (con el objeto de) identificar los aspectos que estructuran dichas tendencias, para de esta manera contribuir al reconocimiento de las prácticas docentes y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las LE.

### ***Tendencia Tradicional***

En esta tendencia la enseñanza de la LE tiene sus antecedentes en la enseñanza de una lengua clásica como el Latín; en la que la práctica docente se llevaba a cabo con base en el método basado en dos actividades consideradas esenciales para el aprendizaje como: el estudio de la gramática y el desarrollo de ejercicios dedicados a la traducción (Branda, 2017), en este método la memoria tiene una función principal dejando en segundo plano la actividad oral, además se enseña hablando la primera lengua, la nativa; al igual que ocurre con otros campos del conocimiento, el rol del estudiante se caracteriza por la pasividad en la recepción y acumulación de la información (Sánchez, A. 2009), pues el docente es el depositario del conocimiento, por tanto, es el actor principal en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje cuyas actividades se encuentran condicionadas a su práctica expositiva, y los ejercicios repetitivos con base en cuatro habilidades como: “habla, audición, lectura y escritura” (Richards, 2001, citado por Branda, 2017). Consideradas en su conjunto como fundamento para la asimilación y conocimiento de la lengua extranjera, por parte del estudiante.

Las implicaciones de esta perspectiva son notablemente desventajosas, particularmente cuando se considera al espacio de la escuela como el contexto y el ambiente más

apropiado para la producción del conocimiento y aprendizaje de la lengua, pues el estudiante al enfrentarse a través de su práctica a la realidad fuera del aula, se encuentra con situaciones no ideales, en contraste con la propuesta formativa de la cual fue objeto. Se puede agregar que esta propuesta de formación de docentes en LE para secundaria y primaria, ha generado situaciones críticas respecto a los escenarios de enseñanza y la calidad de la docencia, debido al modelo disciplinar desfasado, centrado en la tradición académica, con base en la estructura curricular de disciplinas como fundamento de la formación de nuevos docentes.

## ***Tendencia Conductista***

La propuesta de formación docente de esta tendencia, se encuentra influenciada directamente por la conceptualización sobre el comportamiento formulada por la psicología conductista, e igualmente por los principios de la teoría de lingüística estructural; precisamente del conductismo se toma en consideración el método de aprendizaje, hecho evidente en las actividades dirigidas a estimular la imitación y la repetición (Ortiz, 2014), además, a través de las mismas se lleva a cabo la enseñanza con base en el método fundamentado en los principios básicos del conductismo como: *estimulo-respuesta-refuerzo*.

Así mismo, desde la lingüística se ejerce influencia en los currículos propuestos por esta tendencia para la formación docente, a partir de la prioridad dada a los actos de la oralidad y el escuchar, sobre la escritura, en virtud de los nuevos conocimientos provenientes de la fonética, con los cuales se da lugar al surgimiento de una nueva propuesta sobre la enseñanza de la gramática en detrimento de la actividad dedicada a la traducción. Debido a estos cambios se produce la emergencia de varias perspectivas con base en enfoques estructuralista para idear programas para la enseñanza de LE, entre los cuales se resalta la importancia dada a la estructura y a la forma, elementos considerados necesarios para promover la asimilación de estructuras, sonidos y palabras, apreciados estos elementos como indispensables para desarrollarlas habilidades que impulsan la oralidad y la escritura, para ello se enfatiza en actividades tendientes a ejercitar la precisión que debe tener la pronunciación y empleo acertado de la gramática, para de esta manera fomentar la competencia lingüística.

Esta tendencia al recibir la influencia de diversos teóricos de la lingüística, recurrió a distintos métodos para el aprendizaje de la lengua extranjera, incidiendo este hecho en el diseño curricular de la formación del docente de LE; entre los métodos se destacan: el naturalista, fundamentado en la similitud que se presenta en el aprendizaje tanto de la lengua nativa como de la lengua extranjera, derivó posteriormente en conocido método Berlitz, en el que la actividad oral es más importante que la escritura, por ello su énfasis

se centra en la comunicación oral, en la conversación (Ortiz, 2004, Branda, 2017). Otras perspectivas metodológicas han sido la estructuralista, la audio-comunicativo, el situacional. Estos aspectos en cuanto a sus alcances y limitaciones, conducen por parte de los teóricos a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las LE, por tanto, sus implicaciones se aprecian en el replanteamiento del diseño curricular de los programas de formación de los docentes de lenguas.

### ***Tendencia cognitiva***

La evolución de las teorías en el campo de la lingüística en los comienzos de la década del setenta en el siglo XX, como también en el ámbito de la pedagogía y la psicología, contribuyen a generar tanto el abandono de las anteriores propuesta de formación como a establecer las bases de los nuevos enfoques de formación docente en LE, entre los que se destaca el cognitivismo que dirige su interés hacia la competencia lingüística (García, 2003; Ortiz, 2014), tal como la denomina Noam Chomsky. La atención puesta sobre las habilidades comunicativas antes que en las estructuras lingüísticas, ha significado el fijar la atención en la actividad mental, en los procesos de aprendizaje y en los contextos sociales y los escenarios en los que se llevan a cabo los aprendizajes (Madrid, (2004).

Sin embargo los nuevos programas de formación de docentes de LE, van a diseñar los currículos con base en la conceptualización de la *competencia comunicativa*, expresión propuesta por Hymes, para quien:

...el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad. Hizo –Hymes- notar que la dicotomía chomskiana *competencia y actuación* era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad. (Pilleux, 2001)

Esta concepción sobre la competencia y su función en el aprendizaje de la lengua propuesta por Hymes, obliga a repensar: el conocimiento a enseñar, los métodos y técnicas de enseñanza como de aprendizaje de las lenguas extranjeras, igualmente, de las que se denominan segundas lenguas; desde luego los objetivos propios de los nuevos currículos tenderán a otras fines; estos elementos en su conjunto inducen a considerar los contextos sociales en los cuales se enseña y aprende una lengua distinta a la nativa.

Los enfoques comunicativos surgidos al interior de la tendencia cognitiva, establecen como componentes esenciales de los programas de formación de los docentes, los siguientes

aspectos: los métodos de enseñanza y de aprendizaje se centran en el estudiante, igualmente, el enfoque didáctico, las actividades se llevan a cabo acudiendo al contexto situacional, buscando desarrollar la competencia comunicativa, así pues, se establece la lengua como el instrumento mediante el cual se ejercita la comunicación, su empleo posibilita un conocimiento consciente y significativo de la misma, en este sentido, para este enfoque:

...la comunicación es un proceso holístico que requiere del uso de distintas habilidades lingüísticas y emerge como resultado de un contenido relevante y con un propósito claro y motivador; el aprendizaje se da tanto por el descubrimiento inductivo de las reglas gramaticales, de uso y de organización como también por medio del análisis y la reflexión; requiere de un uso creativo, de prueba y error que promueva, en su tiempo, un uso preciso y fluido del lenguaje. (Branda, 2017)

De acuerdo con la apreciación de la autora, se puede aseverar que el desarrollo de la competencia comunicativa, precisa de un conjunto de conocimientos y destrezas que conllevan a entender la función y uso de la gramática en el proceso de aprendizaje, en una segunda lengua, sin perder de vista las reglas, los contenidos, e igualmente, el desarrollo de la actuación y las habilidades lingüísticas, como bases para el dominio competente de una segunda lengua.

Finalmente la formación del docente de LE en esta tendencia, suscita una dinámica fundamentada en el favorecimiento de: el conocimiento disciplinar, psicopedagógico y didáctico, el dominio de las competencias docentes, el conocimiento de la habilidad comunicativa, el conocimiento del contexto escolar. Desde esta perspectiva la formación se entiende como la preparación de sujetos que los habilita para la actuación de manera competente, a través del proceso reflexivo, que posibiliten la comprensión de los actividades pedagógicas propias de las LE. Así pues, esta tendencia deriva en una diversidad de enfoques respondiendo a expectativas y factores contextuales donde se efectúe la práctica docente.

### ***Tendencia de la Pedagogía postmétodo***

La formación inicial de los docentes de inglés para los niveles de primaria y secundaria, han estado condicionados por los aspectos metodológicos y didácticos, aplicables en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, además de corresponder a las políticas propuestas para la formación docente, sin embargo, fenómenos como el auge adquirido por la globalización y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación, han venido generando notables efectos tanto en las políticas educativas como en los enfoques de formación docente; precisamente, en este escenario aparece el discurso de la calidad educativa, como argumento expuesto para fundamentar la necesidad de modificar

los procesos pedagógicos de formación inicial de los docentes de lenguas, con la intencionalidad de reaccionar ante las exigencias y desafíos surgidos de estos fenómenos.

Frente a la preocupación por los métodos y técnicas empleadas por los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de las LE en determinados escenarios, aparecen algunas investigaciones dedicadas a examinar la incongruencia que se presenta entre la enseñanza de una lengua extranjera con respecto a enfoques locales, en diversos contextos socioculturales, socio políticos y socio económicos, en los que se lleva a cabo la enseñanza; con relación a esta temática son diversas las investigaciones que la abordan, con la finalidad de generar cambios en la enseñanza comunicativa de la lengua, por este motivo fijamos la atención en la denominada “*Pedagogía postmétodo*”, a la que nos referimos de manera particular, para detenernos en su propuesta pues se considera que ella propicia renovación en las concepciones sobre la formación de los docentes de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas.

A finales del siglo pasado aflora el propósito enfocado al cambio en la formación de los docentes responsables de la enseñanza de LE y segundas lenguas, éste emerge como resultado de la insatisfacción manifiesta sobre el conocimiento profesional de los docentes noveles y especialmente de los métodos de enseñanza, al valorar su naturaleza y su eficacia; estas circunstancias dan lugar a los debates sobre la importancia de la aplicación o no de determinados métodos en los contextos escolares, e igualmente, sobre la conceptualización sobre el método. Según Kumaramadivelu (2001), como resultado de las consideraciones manifiestas sobre los métodos se hace necesario la construcción de “*una pedagogía posmétodo*” como búsqueda de una alternativa frente los métodos tradicionales.

De acuerdo con los presupuestos de la pedagogía posmétodo, la propuesta de formación pedagógica se construye sobre los principios de la particularidad, la practicidad y la posibilidad, estos elementos serán encaminados a superar la limitación de las cuestiones metodológicas según Kumaravadivelu, orientando a los docentes noveles en su preparación de enseñantes, al conocimiento del contexto con base en el reconocimiento de las particularidades socioculturales, como la percepción de las peculiaridades locales, en tanto estrategia que posibilite al docente la elaboración de su propia teoría, desde su actividad práctica y sobre la misma, hecho que se constituye en una experiencia pedagógica, en una práctica reflexiva tendiente a la transformación social.

Los principios que se constituyen como la base de la pedagogía posmétodo, se establece pautas del proceso formativo distinto a los anteriormente descritos, con la finalidad de despertar la conciencia social de los docentes, a través de la reflexión crítica de la realidad

en los diversos contextos donde tiene lugar la actividad práctica, así, con el principio de *particularidad* se procura la sensibilización de la actividad pedagógica consagrada a la enseñanza de una LE, para ello, la comprensión del entorno sociocultural de la comunidad o grupo humano, es una finalidad de la enseñanza propuesta por este enfoque.

Con el principio de *practicidad* se busca el quiebre entre las teorías preconcebidas para la realización de la práctica pedagógica, con la teorización que pueda elaborar el docente desde su propia práctica, esto es, preparar a través de la investigación al docente para reflexionar desde su acción sobre la misma, lo que implica en primer lugar, la aproximación directa al entorno donde se lleva cabo la experiencia pedagógica, en segundo lugar, distinguir las problemáticas que se producen allí, para mediante el ejercicio hermenéutico de la comprensión analizarlas e intervenir en ellas.

La actividad de los docentes no es ajena a situación socio política de los contextos en los que se produce, esta circunstancia repercute en la pedagogía como en vida de quienes hacen parte de un determinado escenario, en razón a este hecho, desde la pedagogía posmétodo se formula el principio de *posibilidad* como recurso a través del cual fortalecer las capacidades, por incidir en el potencial de quienes hacen parte del entorno.

Finalmente Kumaramadivelu a través de la *pedagogía posmétodo*, considera cómo un hecho vital preparar a los docentes para la elaboración de teorías, conocimientos y prácticas de carácter social, asociadas con la experiencia pedagógica nacida del contexto pedagógico donde ocurre. Así pues, a través de esta tendencia se pretende que el proceso de enseñanza reflexiva de la LE, trascienda las limitaciones de métodos predeterminados e impuestos a quienes participan en los procesos pedagógicos que intervienen en su enseñanza.

## **Metodología**

En los anteriores capítulos se viene mostrando un proceso de investigación apoyado en un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico para dar respuesta a varios interrogantes planteados. Todo este proceso investigativo requiere del uso de técnicas como grupo focal, con la finalidad de recolectar información pertinente que ha contribuido al desarrollo de la investigación, para ello se parte de definir que entendemos por paradigma cualitativo.

Este es entendido como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Bisquerra, 2004, p. 276). De modo que, este



estudio se enmarca en la investigación cualitativa la cual está orientada a entender y definir la realidad a través de la comprensión, descripción y análisis de las tendencias en la enseñanza del inglés a partir de los diversos modelos, enfoques, criterios de formación, áreas de formación, modelos pedagógicos, didácticas, prácticas pedagógicas, habilidades comunicativas, currículos y procesos de enseñanza y aprendizaje en las licenciaturas, en numerosos contextos universitarios.

En ese sentido, la investigación cualitativa procede a la comprensión y a la interpretación de la realidad dinámica, múltiple, holística, educativa y social desde los significados y las intenciones de las personas implicadas (Del Rincon (1997: 9) citado por Bisquerra, 2004, p. 276). En esa línea, este estudio de paradigma cualitativo trata de investigar la realidad y percepciones de los estudiantes de licenciatura en formación.

Además, es importante resaltar que este estudio tiene un enfoque hermenéutico el cual en términos etimológicos proviene del griego *hermeneutiké* que significa el acto de la interpretación (Arráez, et al, 2006, p. 176). Al saber su etimología es imprescindible tener en cuenta, que el término hermenéutica se originó en la base de la intelectualidad cristiana y teológica con el propósito de analizar e interpretar textos bíblicos (Cárcamo, 2005, p. 04).

Así que, la hermenéutica fue considerada desde sus inicios como base para el desarrollo del conocimiento teológico, más tarde se apreció la gran utilidad que le prestaría a las ciencias sociales con el objetivo de reconocer al historicismo como elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, para llegar a esta situación se pasó por una serie de momentos al interior de la misma hermenéutica y concepciones dadas por diversos autores a lo largo de la historia como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, entre otros (Grondin, 2014, p. 13-21).

En el sentido clásico del término, la hermenéutica se encargaba de proponer reglas, preceptos o cánones que permitían interpretar correctamente los textos bíblicos (Grondin, 2014, p. 17). Desde una perspectiva más evolutiva Dilthey (1833-1911) fusiona la hermeneutica y la considera como el término que estudia las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión, y del espíritu como humanidades, historia, teología, filosofía y ciencias sociales (Grondin, 2014, p. 18). De manera que, en ese momento la hermenéutica se convirtió en una reflexión metodológica de las ciencias del espíritu.

En ese orden de ideas, la hermenéutica es determinante para el análisis de textos que contribuyan a la formulación y comprensión de los hallazgos y las realidades encontradas en uno o varios contextos desde las ciencias sociales. En este caso, se busca entender,

comprender e interpretar a través de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico la existencia de las prácticas pedagógicas en el proceso de formación del docente inglés.

A su vez, esta investigación emplea la técnica de grupo focal para registrar información acerca de las apreciaciones que tienen los estudiantes de licenciatura en su proceso de formación en las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos de la enseñanza básica, media. El grupo de discusión o focal es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas con número límite para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Bisquerra, 2004, p. 343). Por tanto, esta técnica de carácter colectivo se utiliza para obtener percepciones sobre una particular área de interés. La intención de los grupos focales es promover la auto apertura entre los que participan en la investigación y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones (Bisquerra, 2004, p. 343). De esa manera el investigador se alinea con los participantes y descubre cómo ven la realidad, producto de este análisis de las respuestas de los diversos grupos focales que intervinieron se puede llegar a las siguientes reflexiones:

En los grupos focales se identificaron diversos modelos pedagógicos que se describieron por su importancia y relevancia por ejemplo para el caso específico de la pedagogía social, que se encuentra inmersa dentro de la educación social como ciencia, equivalente al concepto de **pedagogía praxeológica**, estas pedagogías, presentan un altísimo grado de correlación, en donde la primera es vista como un modelo de educación en el quehacer pedagógico pensado como trabajo social (Fermoso, 2003); mientras que la segunda se entiende como “aquellas prácticas de transformación y adaptación al medio que tiene el individuo para el desarrollo de prácticas rutinarias, inducidas por agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 36).

Entonces, se creería que el ideal de la propuesta praxeológica es una utopía para el cambio de los actuales modelos de educación, tal como hace referencia una obra homónima de Thomas More titulada Utopía (1516). Un ejemplo de educación social es la licenciatura en lenguas extranjeras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-, la cual promueve en la comunidad académica la producción de trabajo investigativo alrededor de un modelo educativo de interacción social. Esto garantiza la aplicación del modelo **praxeológico** que, en últimas, no pretende desarrollar metodologías innovadoras a partir de teoría, sino identificar los contenidos a partir de la lectura de los contextos socioculturales.

Otro modelo pedagógico identificado fue el **constructivista**, los teóricos cognitivos como Jean Piaget y David Ausubel, plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso. El **Constructivismo** en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como: Aprendizaje

Generativo, Aprendizaje Cognoscitivo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Contextualizado y Construcción del Conocimiento.

Independientemente de estas variaciones, el Constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de una estructura dada, la estructura puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel complejo, es importante que los estudiantes desarrollen actividades basadas en sus habilidades y así consolidar sus aprendizajes adecuadamente.

La teoría socio-constructivista de Vygotsky enfatiza que, para adquirir un conocimiento, es necesario tener en cuenta dos aspectos: el nivel en que se encuentra la persona (su nivel de desarrollo de conocimientos) y su mundo social que lo rodea, (Ackermann, 2004). Según Krashen expresa la idea de estructuras “por encima” del actual nivel de competencia con la fórmula  $i + 1$  es decir, la persona recibe el input del  $i + 1$  para poder progresar en el desarrollo de un idioma, por ejemplo. Por eso, para un profesor de segunda lengua, es necesario saber el nivel actual del educando y darle un input para que vaya desarrollando su segundo idioma

Aunque el proceso de construcción de conocimiento es individual, no se puede ignorar la importancia de la interacción social. En una corriente de la pedagogía constructivista, llamada **socio cognitiva**, se basa el éxito de la enseñanza en la interacción (Flórez, 2005); un ejemplo de ello es Vygotsky, quien promueve la cooperación en la elaboración del conocimiento individual y colectivo (Bustos, 1994). Según Martínez (2005), una interacción educativa se puede generar dentro de las actividades grupales que realice el estudiante en su entorno social o mediante los aportes que recibe del profesor; el enfoque constructivista según el cual los docentes y estudiantes, construyen sus conocimientos a partir de los procesos cognoscitivos mediado por la interacción, donde los enfoques o teorías de la enseñanza específica de lenguas extranjeras contribuye a formar al estudiante en el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales que pone en práctica en el aula en situaciones que hacen parte de su cotidianidad y del contexto social que le rodea.

Por tanto, la interacción es fundamental en la enseñanza de un segundo idioma. No sólo es importante el input que uno recibe, sino el output significativo que los educandos producen, una persona aprende un segundo idioma utilizándolo en interacciones (R. Ellis, 1994). Merrill Swain, (citado en Coelho, 2004) afirma que es imprescindible que los estudiantes produzcan lenguaje significativo y reciban retroalimentación para que puedan refinar su uso del idioma. Por eso, es necesaria una comunicación en las dos direcciones; es por ello que los profesores, en el **enfoque comunicativo**, llevan a los estudiantes a trabajar en grupos cooperativos para estimular la comunicación oral para que cada uno pueda construir su conocimiento del idioma en una forma activa y real. Benítez (2007) apoya esta idea cuando expresa: la tarea comunicativa constituye entonces la célula fundamental de

un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas cuyo objetivo final sea la competencia comunicativa. Las destrezas comunicativas constituyen, una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen la oportunidad de utilizar el estudiante los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante.

Son diversos los **enfoques pedagógicos** identificados por los grupos focales pero el que más se resalta es el **comunicativo**, donde, se brinda a los estudiantes la oportunidad de generar una comunicación bidireccional entre el estudiante y el profesor, y se retroalimenta continuamente lo cual repercute en el aprendizaje. Algunas de las claves del enfoque comunicativo de enseñanza según Thorley, al activar la producción del lenguaje, en el aula de inglés se generan contextos que son relevantes para los estudiantes, lo cual, les permite “generar su propia lengua, probando nuevas formas de comunicación y optimizando su sofisticación, claridad y eficiencia en cada uso”. (2018:p.35).

El intercambio entre los estudiantes y el profesor que propicia el método comunicativo para enseñar inglés enriquece el aprendizaje. Cuando comparamos nuestros aprendizajes del idioma con la de otros compañeros, estamos dando espacio a un aprendizaje activo que nos mantiene motivados y conectados al idioma.

Una práctica útil para las clases de inglés será contrastar con los compañeros las respuestas de los ejercicios o participar en debates en los que plantean diferentes soluciones a los problemas propuestos en clase. De igual forma el participar en intercambios de idiomas con nativos o practicar nuestro inglés con otras personas resulta de gran ayuda.

**La práctica** de la enseñanza del inglés, ha sido desarrollada a través del tiempo de múltiples formas, ya sea en contextos específicos, por un único actor o varios. Progresivamente, se incorporan, términos como: pedagogía, técnica, método, metodología, didáctica, aprendizaje, estrategia, lúdica, recursos, materiales. De igual manera, estrategias metodológicas, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, para la enseñanza de una lengua extranjera en educación.

En lo que a enseñanza de un aspecto disciplinar se refiere, la enseñanza de una **lengua**, en este caso la inglesa, obedecerá a su naturaleza. No existe una forma exacta de definir la forma en que se aprende un idioma, pues existen infinitudes de enfoques y métodos para enseñar y cada cual es singular en ese aspecto. No obstante, por su misma naturaleza, el idioma es una habilidad práctica la cual se adquiere por medio de la frecuencia en su uso, y el método o enfoque, sea cual fuere, debe obedecer a ese principio.

Aunque la enseñanza del inglés, como lengua, se ejecuta de manera diferenciada en muchas universidades, siempre se aboga por la puesta en escena del idioma en espacios que simulen la realidad. En efecto, este uso debe incluir, indispensablemente, las cuatro

habilidades comunicativas, que se emplean en contextos educativos diversos, gracias a la transversalidad académica de las actividades generadas en el programa de licenciatura por los proyectos IA, donde los estudiantes están inmersos desde los primeros semestres en programas de voluntariado de enseñanza del español e inglés con poblaciones vulnerables y además en la participación en semilleros de investigación donde se aprende a investigar investigando.

Algunos docentes buscan la manera de hacer que sus estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas en una misma clase. Aunque habrá algunas habilidades que prevalezcan más que otras. Después de conceptualizar la enseñanza y despejar un poco la ambigüedad para con la educación, se prosigue a definir el **concepto de didáctica**. Etimológicamente, el término didáctica proviene del griego didaskein (enseñar) y tékne (arte), consecuentemente, se expresa como el arte de enseñar; de acuerdo a los enfoques que se emplean en la licenciatura las didácticas específicas se enfocan en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, a través de estrategias que promuevan el desarrollo de proyectos, tareas, que les permita afianzar el leer y escribir, elaborar presentaciones en lengua extranjera. Además, a través de actividades independientes y colaborativas en forma presencial y a través de aulas virtuales los estudiantes van desarrollando las habilidades de una lengua extranjera mediada por las TIC.

El **currículo de la licenciatura** se operacionaliza mediante enfoques metodológicos basado en el método CLIL, éste se basa en aplicar la lengua que se quiere aprender en clases de materias comunes como la pedagogía, las didácticas, la filosofía, no solo en el aprendizaje de esa lengua desde el punto de vista lingüístico. Es decir, el AICLE o CLIL defiende que si queremos aprender inglés sea mediante el estudio de materias comunes en inglés, no mediante una asignatura solo de inglés de forma aislada creando situaciones difíciles, la didáctica que se implemente en contextos bilingües debe ser acorde al método elegido.

En algunos de los colegios donde se desarrollan las practicas pedagógicas llevan a que los docentes en formación, se apoyen para la preparación de clases para estos contextos diversos de este método; esto se logra porque el currículo del programa de licenciatura en lenguas extranjeras actual de UNIMINUTO, propende por la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras que estén pedagógicamente bien formados para atender las necesidades culturales, sociales, políticas y económicas, pedagógicas, globales y particulares del país, en los diferentes niveles de escolaridad.

**Marta Osorio de Sarmiento**

**Julio E. Univio Molano**

Fundación Universitaria Juan N. Corpas