



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA COLABORATIVA DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS. UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE CON PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

VIVIANA GUTIÉRREZ GIRALDO, MARLON ERNESTO REINA CAMPO, VERÓNICA MARÍA TORO LÓPEZ



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Obra de Iglesia
de la Congregación



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



Universidad[®]
Católica
de Manizales

REGISTRADA EN EDUCACIÓN

Obra de Iglesia
de la Congregación



Hermandades de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Sentidos de la enseñanza colaborativa de la lengua extranjera inglés. Un estudio de caso múltiple con profesores de educación básica secundaria.

Autores

Viviana Gutiérrez Giraldo

Marlon Ernesto Reina Campo

Verónica María Toro López

Universidad Católica de Manizales

Maestría en Pedagogía

Manizales, Caldas

Mayo 2022

Sentidos de la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera. Un estudio de caso múltiple con profesores de educación básica secundaria.

Autores

Viviana Gutiérrez Giraldo

Marlon Ernesto Reina Campo

Verónica María Toro López

Asesor:

Dr. Juan Carlos Palacio Bernal

Universidad Católica de Manizales

Maestría en Pedagogía

Manizales, Caldas

Mayo 2022

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	6
1.1. Planteamiento del problema	6
<i>1.2.1. Objetivo general</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2. Objetivos específicos</i>	<i>9</i>
<i>1.2.3. Pregunta de investigación</i>	<i>9</i>
1.3. Justificación	10
1.4. Contextualización del estudio	13
<i>1.4.1. Políticas educativas de la lengua extranjera, inglés en las tres instituciones</i>	<i>13</i>
<i>1.4.2. Contexto social, cultural y económico de los municipios Calima El Darién, La Celia y La Dorada</i>	<i>15</i>
<i>1.4.3. Componente educativo en los planes de desarrollo de los departamentos de Caldas, Risaralda y Valle del Cauca (2020-2023).....</i>	<i>16</i>
<i>1.4.4 Componente educativo en los planes de desarrollo de los municipios de La Dorada (Caldas), La Celia (Risaralda) y Calima El Darién (Valle del Cauca).....</i>	<i>18</i>
1.5. La pedagogía en las instituciones educativas: Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen.....	19
1.6. El idioma extranjero en las instituciones educativas: Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen.....	21
1.7. El idioma extranjero inglés en las pruebas saber 11° en Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen.....	22
1.8. Del estudiantado y el aprendizaje del idioma extranjero: inglés.....	24
1.9. Del profesorado y la enseñanza del idioma extranjero: inglés	25
CAPITULO II: TEORIZACIÓN	29
2.1. Antecedentes.....	29

2.2. Marco teórico	39
2.2.1. <i>Pedagogía y lengua extranjera, inglés</i>	39
2.2.2. <i>Enfoque contextual y enfoque comunicativo</i>	43
2.2.3. <i>Enseñanza colaborativa</i>	50
CAPITULO III: RUTA METODOLÓGICA	61
3.1 Enfoque y tipo de investigación	61
3.2. Diseño metodológico	63
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información	66
3.4. Población y unidad de análisis	71
3.4.1. <i>La muestra</i>	71
3.5. Análisis de la información	73
3.5.1 <i>Codificación de los datos</i>	74
3.5.2 <i>Consideraciones éticas</i>	78
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS INVESTIGATIVOS	82
4.1. Enseñanza del Inglés como lengua extranjera	84
4.2. Componente pedagógico	92
4.3. Enseñanza colaborativa	101
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	114
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	134

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Secuencia cronológica de las políticas educativas del ILE.....	13
Tabla 2. Comparativa de características poblacionales.....	16
Tabla 3. Comparativa de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) I.E Gimnasio del Calima, I.E. Liceo de Occidente, I.E. Nuestra Señora del Carmen	20
Tabla 4. Puntaje Nacional en la prueba SABER: inglés, consecutivo por años.....	23
Tabla 5. Niveles de desempeño en las pruebas SABER: inglés, últimos cuatro años.....	23
Tabla 6. Niveles de desempeño para Colombia con base en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	45
Tabla 7. Caracterización de participantes.....	72
Tabla 8. Códigos a través de citas literales ilustrativas: enseñanza del ILE.....	76
Tabla 9. Códigos a través de citas literales ilustrativas: componente pedagógico.....	77
Tabla 10. Códigos a través de citas literales ilustrativas: enseñanza colaborativa.....	78
Tabla 11. Codificación de participantes en entrevistas y grupo de discusión.....	79
Tabla 12. Conceptualización enfoque comunicativo por los docentes entrevistados	87
Tabla 13. Pertinencia del Currículo Sugerido de Inglés (CSI)	95
Tabla 14. Sentidos de la enseñanza colaborativas, barreras y oportunidades.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conceptualización competencia comunicativa en ILE.....	46
Figura 2. Conceptualización de la enseñanza colaborativa y sus aportes.....	54
Figura 3. Investigación cualitativa.....	62
Figura 4. Tipos de preguntas para entrevista cualitativa	69
Figura 5. Elementos de la triangulación.....	76
Figura 6. Red semántica macro categorías.....	82
Figura 7. Red semántica de la subcategoría: enseñanza del ILE.....	86
Figura 8. Red semántica de la subcategoría: componente pedagógico.....	93
Figura 9. Red semántica de la subcategoría: enseñanza colaborativa.....	102

Introducción

La presente investigación nació de la reflexión grupal de tres profesores de inglés en tres Instituciones Educativas Publicas (IEP) y se asoció con el interés por establecer algunas de las razones del bajo desempeño en el aula y en las pruebas estandarizadas en inglés como lengua extranjera, (ILE) de las IEP donde laboran. A partir de esta inquietud se analizaron algunos ejes contextuales que enmarcan las grandes dificultades que enfrenta la enseñanza del ILE en el contexto colombiano. Se determinó que, dentro de los actores involucrados, los profesores y sus prácticas de enseñanza tienen mayor influencia, no sólo en los resultados de procesos evaluativos y de adquisición del ILE sino en las dinámicas de mejoramiento institucional.

Una vez priorizada la intención de conocer los sentidos sobre la enseñanza del inglés que tienen los profesores de ILE en básica secundaria como eje de crecimiento institucional, se discute alrededor de los factores que inciden en los bajos desempeños en el nivel de la lengua extranjera, inglés y se encuentra que además de la incidencia de las prácticas de aula que cada uno de los profesores lleva a cabo; la desarticulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales es uno de los factores más recurrentes en las instituciones y es un aspecto muy influyente en el endeble logro que se alcanza con las prácticas pedagógicas que se aplican.

Por lo anterior, se priorizaron los profesores de básica secundaria que conforman los departamentos de inglés de las tres IEP: Gimnasio del Calima (Valle del Cauca), Nuestra Señora del Carmen (Caldas) y Liceo de Occidente (Risaralda), con el ánimo de comprender cuáles son los sentidos que ellos le otorgan a la enseñanza colaborativa como una posibilidad para mitigar las dificultades enfrentadas.

Ante las demandas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del ILE los profesores desarrollan un sinnúmero de tareas que involucran además de sus prácticas pedagógicas, gestiones de tipo documental (diligenciamiento de actas, remisiones a orientación escolar, seguimiento en observador del estudiante, cargue de notas a plataformas, etc.); las cuales requieren tiempo adicional al establecido para la jornada laboral, sobrepone el trabajo individual al grupal y no generan la posibilidad de trabajar en conjunto. Como resultado de la falta de tiempo, se evidencia en los profesores desinterés por participar en espacios de colaboración y comunicación profesoral. Las IEP siguen orientadas a desarrollar procesos de formación del ILE con poco énfasis en habilidades comunicativas; poniendo su atención en ejes temáticos gramaticales y traducciones útiles que aparentemente, permiten la obtención de logros para la prueba SABER.

Contrario a la calidad educativa, en las IEP se identifican dinámicas como el individualismo profesoral, el debilitamiento de las relaciones académicas entre profesores, el mínimo acompañamiento del cuerpo directivo, la carencia de una cultura colaborativa institucional y la insipiente visibilidad que se le da a los exitosos logros pedagógicos de los profesores. Aunado a esto, aparecen los egos profesionales, las dificultades interpersonales y la poca concertación didáctica entre profesores. En este sentido, la enseñanza colaborativa constituye una posibilidad de abordar los procesos de aula de manera conjunta y por consiguiente, dinamizar las prácticas pedagógicas en relación a efectividad de tiempos y logros.

Respecto a las prácticas pedagógicas, esta investigación se propone como meta comprender los sentidos que el profesorado de educación básica secundaria le confiere a la enseñanza colaborativa de la lengua extranjera, inglés; con el ánimo de reconocer las implicaciones de esta metodología en el mejoramiento y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Al intentar describir las experiencias existentes de enseñanza colaborativa del profesorado en el nivel de básica secundaria,

también se podrán develar las acciones colaborativas que propician la formación e interacción profesoral. Durante este recorrido investigativo, se consolidará una interpretación de las implicaciones de la cooperación del profesorado a través de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés.

Estos objetivos investigativos, encaran los sentidos de los profesores acerca de la enseñanza colaborativa del ILE y los enfoques metodológicos más apropiados para enseñarla, según su sentir. Así mismo, serán identificables las cualidades humanas y profesionales interactuantes en el desempeño de un profesor frente a los acercamientos de enseñanza colaborativa que se experimentan en cada uno de sus contextos educativos.

La investigación sobre enseñanza colaborativa en profesores de inglés de educación básica secundaria inicia con el planteamiento del interés investigativo, el problema de investigación y el contexto (*capítulo I*); luego, se presenta la teorización del estudio, en términos de antecedentes referidos a la enseñanza del ILE en Colombia y a la enseñanza colaborativa, desde lo local hasta lo internacional; categorizando aquellos estudios similares en términos pedagógicos, que contribuyen al desarrollo de este proceso reflexivo sobre la enseñanza colaborativa del ILE como (*capítulo II*).

En este capítulo también se presenta un marco teórico como eje conceptual sobre la pedagogía, la enseñanza colaborativa y el enfoque comunicativo como marco de referencia más reciente por parte del Ministerio de Educación (MEN); con el interés de organizar una amplia base de conocimientos que permitan analizar y contrastar la teoría, con los sentidos expresados por los profesores participantes.

En el capítulo III, se presenta la metodología, que sigue los pasos de la investigación cualitativa; la cual, facilita los procesos de interpretación y análisis de dinámicas sociales que involucran factores no cuantificables. Para esta investigación el método seleccionado fue el de estudio de caso múltiple, por sus bondades contrastando relaciones entre sujetos y comunidades. El estudio de caso múltiple recolecta información a través de cuatro técnicas: la observación, el análisis de documentos, la entrevista y el grupo de discusión. Con estas técnicas se puede recibir, clasificar, analizar y categorizar la información para generar los resultados del estudio.

Finalmente, este estudio de investigación concluye con los hallazgos (*capítulo IV*), la construcción de sentido (*capítulo V*), las conclusiones y las recomendaciones (*capítulos VI y VII*), en los cuales se describe el proceso reflexivo orientado a la comprensión de los sentidos que tienen los profesores sobre la enseñanza colaborativa en las IEP donde se desarrolla esta investigación.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN



CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El bilingüismo se ha convertido en una competencia básica para los ciudadanos del mundo. De hecho, son muchos los estudios que soportan la necesidad de esta competencia para acceder a mejores oportunidades laborales, académicas y de desarrollo económico. El inglés, por ser la principal lengua franca del mundo, constituye una herramienta lingüística fundamental para el dialogo entre las naciones agremiadas a la Organización de Naciones Unidas ONU, el Fondo Monetario Internacional FMI, la organización de las naciones unidas para la cultura, las ciencias y la educación UNESCO, entre otras (Sánchez, 2013).

Para la UNESCO en términos educativos, el dominio de este idioma está fundamentado en la posibilidad de acceder a entidades radicadas en países angloparlantes. Adicionalmente, en el campo laboral el FMI **asienta** que con este idioma se puede acceder a mejores ofertas laborales nacionales y en el extranjero. Lo anterior tiene en cuenta los tratados comerciales existentes que exigen el dominio del inglés como lengua común a todas las naciones (Sánchez, 2013). La lengua inglesa fue priorizada en el contexto educativo colombiano por el Ministerio de Educación Nacional MEN, en los procesos de enseñanza en las IEP del país y ejecuta diversas propuestas metodológicas y didácticas que buscan fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje de esta.

El Programa Nacional de Bilingüismo (2004) es una de las propuestas más ambiciosas en este sentido, busca desarrollar y mejorar la habilidad lingüística entre los estudiantes, dinamizar las prácticas de aula con recursos y cualificación a los profesores que las dirigen. Sin embargo, sí se compara el rendimiento de esta asignatura con otras evaluadas por las pruebas SABER, el desempeño en el uso del idioma no parece cumplir con las metas propuestas.

Esta investigación es desarrollada por tres profesores de ILE de tres IEP Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen, en los departamentos del Valle del Cauca, Risaralda y Caldas. Ellos, en una serie de encuentros reflexivos sobre las dinámicas y logros pedagógicos en el aprendizaje del ILE y el impacto que dejan los bajos resultados en pruebas estandarizadas dentro de sus instituciones, se motivaron a desarrollar este estudio investigativo.

Otro de los factores que fortalece este estudio fue considerar el histórico de cinco años de resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba SABER 11 en su componente de inglés. En este reporte se evidencia que sólo el 2% de los estudiantes está en el nivel B1+ (esperado para el grado undécimo); cerca del 80% no supera el nivel A1; mientras los restantes se distribuyen en los otros niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). (Instituto colombiano para la evaluación de la educación ICFES, 2019). De manera institucional, es evidente que aunque existe una preocupación latente en los profesores por los resultados; cada una de las prácticas elaboradas en el aula, se desarrolla de manera autónoma y no existe una cultura de colaboración institucional que favorezca la ejecución de propuestas profesoriales conjuntas que mitiguen las dificultades que afectan la preparación para dichas pruebas.

Dentro de los hallazgos más inquietantes alrededor de estos encuentros de reflexión pedagógica están las semejanzas existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del ILE, las dinámicas relacionadas con la interacción pedagógica entre los profesores de inglés y las interpretaciones que dan sobre las prácticas de aula en cada una de estas tres IEP localizadas en contextos culturales diferentes y geográficamente distantes. Este panorama tan semejante en la práctica en términos pedagógicos y didácticos permite suponer que la pedagogía implicada en la enseñanza y aprendizaje del ILE no **están** dando los resultados esperados y que, poco se ha ahondado en el estudio de las dinámicas profesoriales colaborativas dentro de las IEP.

Alrededor del ejercicio profesoral cobran gran importancia los roles que asume el profesor dentro de los procesos de enseñanza del idioma donde su práctica pedagógica es un elemento determinante en la escuela secundaria, porque permite identificar su impacto en la obtención de resultados satisfactorios; en la articulación pedagógica con las directivas institucionales y en la ejecución exitosa de políticas educativas institucionales y nacionales. Por lo tanto, la atención del presente estudio se centra en el rol del profesor de inglés, sitúa la lupa sobre las prácticas pedagógicas colaborativas presentes o ausentes entre ellos y los enfoques metodológicos más pertinentes para enseñar la lengua extranjera, inglés.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Comprender los sentidos que el profesorado de educación básica secundaria le confiere a la enseñanza colaborativa de la lengua extranjera inglés.

1.2.2. Objetivos específicos

Describir las experiencias de enseñanza colaborativa del profesorado en el nivel de educación básica secundaria.

Develar las acciones pedagógicas que propician la enseñanza colaborativa del inglés en educación básica secundaria.

Interpretar las implicaciones de las prácticas pedagógicas colaborativas en la enseñanza del inglés.

1.2.3. Pregunta de investigación

¿Cuál es el sentido que el profesorado le confiere a la enseñanza colaborativa de la lengua extranjera inglés en educación básica secundaria?

1.3. Justificación

Al considerar que los profesores son protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta de alto valor para esta investigación comprender el sentir del profesorado en relación con la enseñanza colaborativa del ILE. En ese sentido, las investigaciones en educación básica secundaria sobre la enseñanza de un idioma extranjero son convenientes porque ayudan a entender la manera cómo se ha abordado el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un país de habla hispana y cómo se mejoran los procesos para el **desarrollo de competencias lingüísticas** en profesores y estudiantes.

Esta investigación sirve para mostrar los alcances de las reflexiones profesoriales sobre asuntos relacionados directamente con su práctica pedagógica y el contexto socio demográfico donde laboran. En este estudio de caso múltiple se aborda la enseñanza colaborativa dentro de las IEP como excusa reflexiva para generar alternativas que permitan dar solución a problemáticas pedagógicas propias del entorno bilingüe.

Es **muy** conveniente llevar a cabo este tipo de investigaciones; ya que a través de estas, se permite poner en evidencia las distintas dificultades que conlleva la práctica pedagógica bajo los estándares definidos por el sistema educativo nacional y aplicados por los profesores en el aula de lengua extranjera, inglés. De otro lado, este tipo de investigaciones develan las diferencias metodológicas y formativas que existen entre los profesores de primaria y secundaria; factor intrínseco en la brecha lingüística del inglés entre los diferentes niveles de la población estudiantil.

Adicionalmente, estos estudiantes en el tránsito por la secundaria encuentran diferentes métodos de enseñanza en sus profesores de ILE, unos con un enfoque orientado hacia la traducción del idioma y la memorización de vocabulario; otros con una tendencia a la competencia comunicativa.

De ahí que esta investigación busque describir las estrategias de enseñanza usadas por los profesores de inglés desde una perspectiva colaborativa para el cumplimiento y dinamización del currículo. En concordancia con lo anterior, este estudio es pertinente porque devela las estrategias de enseñanza del inglés presentes entre los profesores de estas tres IEP, indaga e interpreta el porqué de algunas dinámicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ILE.

Se espera beneficiar a los once profesores de inglés participantes de esta investigación con la generación de espacios de reflexión e interacción con sus pares en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. A través de ellos, se favorecerá a los estudiantes que atienden en sus aulas. Lo que se traduce en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, y el posible avance en los resultados de las pruebas externas.

El desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera como se indicó anteriormente es de gran utilidad en la vida escolar y laboral, este estudio contribuye a la reflexión sobre problemas relacionados con la aislada enseñanza de algunos profesores mediante estrategias de enseñanza colaborativa. Implícitamente este estudio podría propiciar la revisión de políticas públicas educativas que no sean acordes con los contextos institucionales.

En últimas, este estudio podría sustentar la necesidad de establecer políticas institucionales en las escuelas que permitan generar cambios estructurales en sus dinámicas internas, la generación de espacios para el encuentro y la reflexión entre docentes, fortalecer el trabajo colaborativo entre pares y generar los espacios dentro de las agendas profesoriales, para que estos encuentros se den en las condiciones necesarias de discusión e igualdad.

Finalmente, se puede agregar que la trascendencia de este estudio para las tres IEP participantes es importante porque primero, deja en el tintero una necesidad sentida de conocer en mayor medida

el comportamiento de los profesores, que se sabe es complejo de investigar dadas las particularidades actitudinales que se dan en el gremio; segundo, es un impulso hacia nuevas dinámicas institucionales que busquen reconocer la enseñanza colaborativa como un insumo clave en el desarrollo y planeación de los currículos; tercero, abre las puertas a una futura investigación que ahonde en la incidencia de la enseñanza colaborativa en el mejoramiento del uso del enfoque comunicativo en las IEP, y que proporcione insumos que beneficien a los estudiantes en su nivel de inglés.

1.4. Contextualización del estudio

A continuación, se presentan los contextos de las instituciones educativas del presente estudio: I.E. Nuestra Señora del Carmen en el municipio de La Dorada – departamento de Caldas; I.E. Liceo de Occidente en el municipio de La Celia – departamento de Risaralda e I.E. Gimnasio del Calima en el municipio de Calima El Darién- departamento del Valle del Cauca.

1.4.1. Políticas educativas de la lengua extranjera, inglés en las tres instituciones

En la siguiente tabla se muestra una secuencia cronológica de las políticas educativas que han orientado y regulado la práctica de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia.

Tabla 1.
Secuencia cronológica de políticas educativas del ILE

Año	Entidades Ejecutoras	Nombre Propuesta	Objetivo
1982	MEN, Consejo Británico y Centro Colombo Americano	<i>The English Syllabus</i>	Introducir un currículo para la orientación del idioma inglés de 6° a 11°.
1991	MEN	COFE (<i>Colombian Framework for English</i>)	Formar profesores en universidades públicas y privadas.
1994	Congreso de la República de Colombia	Ley General de Educación (Ley 115) Art 23, numeral 7	Legislar las dinámicas educativas en el país. Convertir la lengua extranjera, inglés obligatoria en el pensum colombiano.
2003	Congreso de la República de Colombia	Ley 1651	Dar soporte a las disposiciones de la Ley de bilingüismo.
2006	MEN	Decreto 3870	Reglamentar la disposición de programas de Edu. para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas.

2008	MEN	Guía número 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés	Unificar los criterios del sistema educativo en la enseñanza de la lengua extranjera inglés
2011	MEN	Programa English for Colombia “ECO”	Fortalecer las habilidades comunicativas a través de una serie de guías.
2016	MEN	Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA) y el Currículo Sugerido de inglés (CSI)	Presentar sugerencias curriculares para orientar la asignatura y otras herramientas didácticas

Nota. Elaboración propia

Como se evidencia en la tabla, el MEN ha puesto sus esfuerzos en el mejoramiento de las políticas que regulan la práctica pedagógica del ILE para mejorar el nivel de lengua de las IEP de todo el país. Sin embargo, el gran vacío conceptual que se tiene en los niveles de primaria por la falta de profesores especializados y las pocas oportunidades de formación en la lengua, siguen siendo problemáticas latentes. Adicionalmente, los programas ejecutados, no cuentan con un seguimiento en el tiempo que permita desarrollar estrategias de mejoramiento institucional.

Para los casos concretos de las tres instituciones, en la actualidad ni en la I.E. Nuestra Señora del Carmen en Caldas, ni en la I.E. Liceo de Occidente en La Celia, Risaralda, se están ejecutando programas de actualización. Por su parte, en la I. E. Gimnasio del Calima en Calima El Darién, se cuenta con el programa English Time (2020), a través del cual se desarrollan actividades de fortalecimiento del idioma para profesores y estudiantes desde diferentes perspectivas. Lo anterior nos lleva a deducir que las iniciativas de formación profesoral están directamente relacionadas con la gestión de cada Entidad Certificada en Educación (Gobernaciones) y no, como políticas nacionales.

1.4.2. Contexto social, cultural y económico de los municipios Calima El Darién, La Celia y La Dorada

En términos socioculturales, las tres IEP, educan niños y jóvenes mayoritariamente de barrios populares y familias monoparentales o reconstituidas, hijos de padres con nivel educativo básico, auto empleados, labradores del campo u oficios domésticos y sin conocimiento de lenguas extranjeras, aunque con algunas excepciones.

La Dorada, es un municipio cuyas principales actividades económicas son la pesca, las labores de la ganadería y el comercio. Este municipio recibe población flotante de los departamentos del Tolima, Cundinamarca, Boyacá, Santander, Antioquia y del propio Caldas. Este municipio tiene actividad turística transitoria porque es el paso para el embalse Amaní y el municipio de Doradal donde se encuentra la Hacienda Nápoles, lugares donde el turismo es más fuerte. No existe posibilidad de interactuar con población extranjera porque en su mayoría transitan con intérpretes o paquetes turísticos.

El municipio de la Celia por su parte tiene como principales actividades económicas la agricultura y la ganadería. La Celia es un municipio poco visitado a pesar de tener varios sitios turísticos. La población es flotante, entre este y otros municipios por su tránsito temporal en labores de recolección de café. No es un municipio con afluencia de extranjeros que generan otros espacios de interacción con el ILE.

El municipio de Calima El Darién, es turístico gracias a sus paisajes y al embalse Calima. En el municipio se pueden realizar deportes náuticos y otras actividades de entretenimiento que mueven la economía, además de la agricultura, la ganadería, la pesca y el comercio. Estas dinámicas económicas provocan la movilidad continua de familias entre los municipios aledaños; lo cual

genera población estudiantil flotante. La afluencia de visitantes extranjeros es alta por los deportes náuticos, lo que supone un acercamiento al inglés; pero la realidad es que son muy pocas las posibilidades de interactuar con hablantes nativos.

A continuación se presenta una comparativa de las características poblacionales que permite identificar cuáles son los elementos comunes y diferenciales en los tres contextos.

Tabla 2
Comparativa de características poblacionales

Actividad	La Celia	La Dorada	Calima El Darién
Agricultura	X	X	X
Ganadería	X	X	X
Pesca		X	X
Población flotante	X	X	X
Estudiantes empleados informalmente	X		X
Escenarios reales de acercamiento al idioma inglés			
Desmotivación por el aprendizaje del idioma inglés	X	X	X

Nota. Elaboración propia

1.4.3. Componente educativo en los planes de desarrollo de los departamentos de Caldas, Risaralda y Valle del Cauca (2020-2023)

A continuación, **presentaremos** cuáles son los propósitos educativos planteados en los planes de desarrollo departamentales y municipales donde se encuentran las instituciones educativas de este estudio.

Durante la vigencia 2016 – 2019, en el departamento de Caldas, se invirtió a través de su Secretaría de Educación Departamental parte de sus recursos en la capacitación de 1460 educadores de las escuelas primarias en competencias lingüísticas del idioma inglés para los niveles A1, A2 y B1. Su objetivo era mejorar la atención educativa en esta asignatura, armonizar la oferta educativa institucional con los proyectos y planes ministeriales y promover el intercambio pedagógico entre sus educadores. El plan de desarrollo departamental vigente pretende a través de la estrategia *Teaching Together by Caldas* mejorar las competencias de la lengua extranjera, inglés en profesores y estudiantes de preescolar y básica primaria a través de la enseñanza colaborativa.

En Risaralda el plan de desarrollo se enfoca en la línea estratégica 1 “Risaralda social, sentimiento de todos”, dentro de la cual se cuenta con un programa (#5) llamado: “Un sistema educativo incluyente, eficiente, de calidad y promotor del desarrollo humano, social y ambiental”. Dicho programa busca una educación de calidad, incluyente y contextualizada con las necesidades de los niños, niñas, y jóvenes del departamento.

El programa contiene además un subprograma, el cual tiene por meta aplicar estrategias que permitan fortalecer los procesos multilingües y realizar una revisión y reestructuración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) (Asamblea departamental de Risaralda, 2020).

Uno de los acercamientos fue el programa “INSPIRING TEACHERS”, desarrollado durante el segundo semestre del año lectivo 2021. Para el año 2022, se conoce un programa que apunta a fortalecer el idioma con profesores y con estudiantes, “Risaralda Bilingüe”, pero hasta abril del año en curso solo se ha iniciado con inscripciones y no se han evidenciado intervenciones en las instituciones.

El plan de desarrollo del Valle del Cauca denominado “*Valle Invencible*” fundamenta sus líneas estratégicas en los ODS. La educación de calidad (objetivo 4) está inmersa en la línea “desarrollo integral rural para la equidad”, aquí se plantean varias acciones, por ejemplo, el programa “Cerrando brechas en educación”, cuyo objetivo es disminuir las brechas en educación superior (ES) a través del aumento del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en las IEP no certificadas del Valle. Con estos planteamientos se busca que aumente el porcentaje de estudiantes que accedan a la ES (Asamblea departamental del Valle del Cauca, 2020).

Otro de los programas con relación directa en nuestro contexto, es el fortalecimiento de la articulación entre la educación media y terciaria que busca mejorar las oportunidades de profesionalización a través del desarrollo de competencias básicas y ciudadanas que lleven al aumento del número de IEP en clasificaciones A +, A y B en las pruebas de estado (Asamblea departamental del Valle del Cauca, 2020). En “Gestión directiva” se busca la implementación de estrategias que fortalezcan esta gestión. En el Gimnasio del Calima, hay un asesoramiento para la resignificación, actualización y contextualización del PEI y en relación con el área de inglés, se desarrolló una capacitación a estudiantes de media vocacional para mejorar el nivel de dominio del idioma inglés (Asamblea departamental del Valle del Cauca, 2020).

1.4.4 Componente educativo en los planes de desarrollo de los municipios de La Dorada (Caldas), La Celia (Risaralda) y Calima El Darién (Valle del Cauca)

El plan de desarrollo municipal de la Dorada establece mejorar la calidad educativa con programas educativos innovadores de lectura, matemática y educación bilingüe. (Asamblea departamental de Caldas, 2020)

En el municipio de La Celia, las estrategias en términos de educación se rigen por los estándares enviados desde el departamento de Risaralda. No existe un programa como tal que abarque el **desarrollo, o implementación** del inglés y las iniciativas del departamento son recibidas directamente en las IE, lo cual significa que la alcaldía no tiene conocimiento de dichos programas.

El primer “pacto social” es “Somos alianza por un Calima El Darién con inclusión social y equidad” donde se especifican las acciones en el sector educativo. Basados en los ODS, se plantean las siguientes acciones: dotar sedes e instituciones educativas, construir centros profesoriales, generar un plan de infraestructura educativa, apoyar a IEP en pruebas de Estado y nuevas tecnologías y apoyar el programa “CRECER” de educación especial. (Honorable Concejo Municipal Calima El Darién, 2020). En el plan de desarrollo no se amplía más información sobre el apoyo al plan de bilingüismo.

En términos generales, ninguno de los planes municipales de desarrollo cuenta con una propuesta sólida que apunte al fortalecimiento del bilingüismo. En los tres casos, es evidente la incoherencia de estos mandatos con el plan nacional de bilingüismo que existe en el país.

1.5. La pedagogía en las instituciones educativas: Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen

Atendiendo a la normativa nacional, todas las IEP cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que especifica los principios y fines, los recursos profesoriales y didácticos disponibles, la estrategia pedagógica y el reglamento docente y estudiantil. Por otro lado, se cuenta también, con los planes de estudios del área de inglés; los cuales nos brindan los criterios para la práctica pedagógica: intención, planes de apoyo, metodología, indicadores y metas (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Con el ánimo de presentar la dinámica del idioma extranjero inglés en las instituciones, se plantea la siguiente tabla con los criterios básicos sobre los que reposa la práctica pedagógica en cada una de ellas.

Tabla 3
Comparativa de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) IE Gimnasio del Calima, IE Liceo de Occidente, IE Nuestra señora del Carmen

I.E.	Modelo pedagógico	Enfoque de enseñanza del ILE	Intensidad horaria inglés y jornada	Objetivos	Perfil profesor básica secundaria
Gimnasio del Calima	Pedagogía activa	Comunicativo	Jornada única - 4 hrs semanales	Reconocer la necesidad de dominar una segunda lengua para moverse en el mundo globalizado.	Cinco profesores Lic. en lenguas y dos profesores con Maestría.
Liceo de Occidente	Socio constructivista	Comunicativo	Jornada única - 5hrs semanales	Propiciar la formación en competencias básicas en el área de inglés.	Tres profesores Lic. en lenguas y un profesor con Maestría.
IE Nuestra señora del Carmen	Modelo educativo humanista	Comunicativo	Jornada mañana y tarde - 3hrs semanales	Formar estudiantes competentes en la comprensión, interpretación y creación de textos escritos y la interlocución como herramienta de aprehensión académica y laboral.	Cuatro Lic. en lenguas modernas. Un profesor Lic. en Edu. básica con énfasis en inglés y un profesor Lic. en Edu. básica con énfasis en humanidades e inglés.

Nota. Datos tomados de los PEI de cada institución educativa. Elaboración propia.

Con base en la tabla, existen puntos comunes entre las tres instituciones educativas. El primero, es el uso del enfoque comunicativo para la enseñanza del **ILE; permitiendo** así, que se conciba el aprendizaje del inglés de manera dinámica y vivencial. El segundo, es el perfil profesional profesoral, lo cual garantiza una serie de herramientas pedagógicas para la enseñanza de una

lengua extranjera. Por último, la intensidad horaria, que es más alta que la planteada en la normativa nacional.

En los objetivos de los PEI también hay una similitud, puesto que en los tres casos pretenden fortalecer el ILE con el desarrollo de competencias básicas que permita a los estudiantes desenvolverse en sociedades cambiantes.

1.6. El idioma extranjero en las instituciones educativas: Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen.

En relación con la enseñanza del idioma extranjero inglés, en las tres instituciones educativas, podemos determinar lo siguiente:

- a) Preescolar y primaria: la asignatura es orientada por el profesor de curso, quien no necesita formación específica en el área, según los requerimientos del MEN. En términos metodológicos y didácticos existe una gran barrera para el logro de los niveles de desempeño propuestos por el MEN porque los profesores no tienen las herramientas lingüísticas para desarrollar habilidades del idioma y, por consiguiente, los estudiantes llegan a secundaria con vacíos conceptuales. A raíz de ello, la transición de primaria a secundaria es difícil para los estudiantes por la falta de herramientas lingüísticas para interactuar con el profesor especialista en el área.
- b) En secundaria, la asignatura es orientada por profesores con formación en el idioma, en su mayoría licenciados. Una de las primeras tareas a las que se enfrenta el profesor es a la nivelación de contenidos que no pudieron desarrollarse en primaria; obstaculizando el desarrollo de las competencias lingüísticas propuestas para estos niveles. Por otro lado, el estilo de enseñanza de cada profesor expone a los estudiantes a la navegación por distintos

enfoques que pueden agudizar sus dificultades; máxime cuando no existe un trabajo profesoral conjunto que garantice el desarrollo de criterios básicos de la lengua y que prepare adecuadamente a los educandos para enfrentar la prueba de estado.

Estas dificultades mencionadas en los niveles de primaria y secundaria en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, surgieron a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1994), donde se constituyó el inglés como un área obligatoria en todos los niveles educativos de la básica; pero no se adecuaron los escenarios pedagógicos ni se realizaron los procesos de formación profesoral oportunos para asumir este gigantesco reto (Bastidas y Muñoz, 2011). En la actualidad, la situación sigue siendo la misma desde el ente educativo nacional y a eso se suma la constante desarticulación que se vive entre docentes de lengua dentro de las mismas instituciones educativas.

1.7. El idioma extranjero inglés en las pruebas saber 11° en Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen

Cuando el inglés se convirtió en una asignatura obligatoria en el pensum colombiano, entró a ser parte de las materias evaluables en las pruebas estandarizadas que se aplican en el país. El ICFES, desde el año 2009 aplica las Pruebas Saber 11°; un examen que evalúa el nivel en las competencias académicas de los estudiantes del grado undécimo en cinco campos: Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

Los resultados de esta prueba clasifican a las instituciones de educación media en cinco categorías A +, A, B, C, D, siendo A + el mejor resultado en calidad educativa y D el de menor. Según el informe del encuentro regional SABER del Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES (2019), el Valle del Cauca obtuvo un puntaje global de 246 puntos en el año

2018, estando por debajo de la escala nacional. Los colegios oficiales urbanos están por debajo de los promedios de los colegios privados y los oficiales rurales están en el último puesto de la escala. En inglés, el promedio del 2014 al 2018 fue de 48 puntos por debajo del nivel nacional y el nivel de lengua B2 propuesto por el MEN, para los egresados de undécimo, fue cero para el 2018.

En Caldas, el puntaje global en el examen fue de 240 puntos por debajo del promedio nacional. Las instituciones públicas rurales son las que están al final de la tabla con los puntajes más bajos, a las cuales les siguen las instituciones públicas urbanas y en el tope de las estadísticas siguen estando las instituciones privadas, aunque todas ellas por debajo del promedio nacional.

En Risaralda el panorama es parecido, el puntaje global es de 255, por debajo de la escala nacional y la clasificación de instituciones privadas, públicas urbanas y públicas rurales es la misma que en los departamentos mencionados anteriormente. En el caso puntual que nos interesa para la investigación que es la asignatura de inglés, tampoco se logran los niveles propuestos en los currículos sugeridos del MEN.

Tabla 4

Puntaje nacional en la prueba SABER: inglés, consecutivo por años.

Año	2017	2018	2019	2020
Puntos	51	52	50	48

Nota. Tomado del Instituto colombiano para la evaluación de la educación ICFES (2021).
Elaboración propia.

Tabla 5

Niveles de desempeño en las pruebas SABER: inglés, últimos cuatro años

Nivel De Desempeño				
B+	2%	2%	2%	1%
B1	8%	8%	7%	6%

A2	16%	19%	17%	9%
A1	30%	34%	30%	27%
A-	44%	37%	44%	57%
Año	2017	2018	2019	2020

Nota: Datos tomados del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) 2021. Elaboración propia

Como se observa en la tabla 5, el promedio en las pruebas de inglés a nivel nacional decreció y se ubica en 48 puntos con base en los resultados del último año analizado. De igual manera, se presentan los porcentajes de los niveles de desempeño a nivel nacional (tabla 6); mostrando un panorama desalentador porque los niveles A2 y B1, que son los propuestos para los últimos grados de la educación media, son los que presentan menor resultado,

1.8. Del estudiantado y el aprendizaje del idioma extranjero: inglés

Como se ha mencionado previamente, las IEP están ubicadas en regiones distantes con características sociales, culturales y aspectos sociodemográficos particulares. Sin embargo, hay otros aspectos contextuales muy similares. En estas municipalidades es innecesario aprender otra lengua para desenvolverse en el contexto académico, social y económico local; por lo tanto, no es un elemento prioritario en los proyectos de vida de los jóvenes.

Ante esta realidad, las herramientas pedagógicas dispuestas para el estudiantado de básica secundaria son insuficientes y desactualizadas. El aprendizaje de un idioma extranjero implica disciplina académica y trabajo autónomo; pero el medio social de los estudiantes alimenta el

desinterés por el aprendizaje. Adicionalmente, se relacionan con prácticas pedagógicas poco articuladas y significativas en el uso de la lengua.

Durante los encuentros reflexivos sobre la pedagogía de las tres instituciones se encontró que antes de la prueba SABER 11°, los estudiantes no han alcanzado las competencias para desarrollarla satisfactoriamente; reflejándose en los bajos resultados obtenidos. A esto se suma la débil fundamentación en el idioma que genera desinterés por su aprendizaje y la desavenencia conceptual, metodológica y pragmática que propicia prácticas pedagógicas desconectadas del contexto real. Además, que la comunidad estudiantil se enfrenta a pruebas estandarizadas que se basan en contextos extranjeros muy distantes a los nuestros.

1.9. Del profesorado y la enseñanza del idioma extranjero: inglés

La enseñanza podría definirse como el proceso donde dos actores se encuentran a conversar sobre un tema específico. Uno, el profesor y otro el estudiante. Este último, un sujeto interesado en construir conceptos, en fortalecer sus saberes desde la escucha reflexiva, en transponer su saber en su realidad y en proponer nuevas aplicaciones del conocimiento. En contraste, se debe tener en cuenta que como ser humano, el profesor no sólo lleva al aula un saber específico, sino que lo pone en juego con las creencias sobre el mundo que tienen sus estudiantes y con las dinámicas que envuelven su ciencia.

Ahora bien, el profesor como sujeto que pone al servicio del contexto escolar sus conocimientos y promueve también, nuevos modos de profundidad conceptual y variadas aplicaciones prácticas de lo que sabe; él se desarrolla como profesional en la intimidad del acto pedagógico usando estrategias discursivas y didácticas no monológicas, que se desarrollan en un acto intersubjetivo y social entre profesor y estudiantes (Vaillant, 2016). Si bien es cierto que el rol del profesor

constituye un eje fundamental en el proceso formativo, su práctica no solo depende de la formación académica que posee, sino que, ésta encierra muchos otros elementos tales como la experiencia, la edad, rasgos de la personalidad que juegan un papel determinante a la hora de llevar al aula sus saberes específicos.

Por lo anterior, es importante revisar los roles que se plantean cada una de las instituciones en sus PEI en la búsqueda de ese encuentro activo hacia el aprendizaje. Por ejemplo, en la I.E. Gimnasio del Calima se propone, un profesor capaz de dinamizar propósitos de renovación en el campo educativo, con valores como la transformación, el trabajo en equipo y la proposición desde el enfoque humanista (GIDELCA, 2020).

Por su parte, un educador de la IE Liceo de Occidente, es alguien que busca la integralidad del ser, reflexivo y de mente abierta; bien preparado científica y culturalmente para construir conocimientos desde concepciones e ideologías distintas sobre el mundo. El educador es capaz de buscar mejoras hacia una educación de calidad, generando constantes procesos de transformación (IELO, 2018).

Así mismo, la I.E, Nuestra Señora del Carmen, propone un profesor proactivo, investigador, experimentador, generador y constructor de conocimiento, flexible, espontáneo y mediador cultural entre el saber y contexto. En la dinámica de la tradición intelectual - social, es constructor de soluciones; interesado en la formación integral, de mente abierta, y cooperativo; facilitador de situaciones óptimas para el proceso de aprendizaje y transformador de lo social (IENSEC, 2017).

Las anteriores propuestas institucionales de roles profesionales llaman a los profesores a reflexionar crítica y pedagógicamente sobre la escuela, a compartir esos significados del fenómeno de educar, a extra murar del aula las experiencias exitosas y generar transformaciones sociales

desde su área; de la mano de sus pares, en un diálogo constante y crítico de las realidades para transformarlas bajo la integralidad del ser.

CAPÍTULO II



TEORIZACIÓN

CAPITULO II: TEORIZACIÓN

2.1. Antecedentes

En esta investigación, la búsqueda de sentidos de la enseñanza colaborativa entre pares académicos de la lengua extranjera, inglés se direcciona desde tres ejes focales, el enfoque comunicativo como método de aprehensión de competencias comunicativas en el aula de lengua extranjera inglés, la enseñanza colaborativa entre profesores que la orientan y el desarrollo profesional autónomo entre estos pares profesores como consecuencia de trabajo colaborativo.

Para iniciar, Castañeda (2019), confrontó las políticas establecidas para la enseñanza del inglés con la realidad de las escuelas públicas primarias de varios países, entre ellos Colombia. Se recolectaron, analizaron, resumieron y clasificaron 54 artículos académicos publicados entre el 2000 y 2018 y se estableció que las políticas educativas son poco incluyentes; que hace falta formación profesoral y que los recursos son inadecuados o inexistentes. También evidenció con su estudio que, aunque las falencias en el sistema son muchas, hay un espíritu inquieto entre los profesores, por indagar sobre estos asuntos.

Para comprender de mejor manera algunos comportamientos inherentes en muchos profesores asociados con su forma de enseñar se recurrió a Bastidas, J. (2017) donde hace un profundo análisis a la génesis de la enseñanza del inglés como lengua extranjera por el MEN en “More than half a century teaching EFL in Colombian secondary schools: tracing back our Footprints to understand the present”, allí registra los diferentes cambios de objetivos, metodología y estructura curricular de inglés entre los años 1.962 y 1994, siendo la primera cuando sale a la luz el programa de español y literatura e idiomas, y la última, cuando se promulga la Ley General de Educación. Mediante una revisión bibliográfica y con el objetivo de conocer cómo se orientó la enseñanza del ILE por

cincuenta años en un país como Colombia, se pudo concluir que en este país se han aplicado diferentes métodos siguiendo las tendencias internacionales de momento en Europa y el Reino Unido.

La implementación de documentos guía pensados para L2 y no para ILE han sido acogidos por el MEN y por los educadores por su simplicidad; pero subvalorando el contexto y el enfoque metodológico inicial ya que los grupos donde el profesor enseña inglés es diverso en su cognición y predisposición para aprenderlo. Además se puede afirmar que la diversidad está también presente entre los profesores y cierra diciendo que lo complejo de la enseñanza y aprendizaje del ILE en Colombia no se debe ver solo desde la planeación curricular, sino de establecer cuál es la metodología más apropiada para determinada comunidad.

Siguiendo con el ámbito nacional, Sánchez (2013) presenta un panorama general sobre la importancia que tomó la enseñanza del inglés en el país debido a la apertura comercial que se ha vivido en los últimos años. Esto generó un interés en los ámbitos académicos por el abordaje de este idioma en las aulas. El autor expone que, aunque existen varios estudios que abordan los componentes lingüísticos y programas educativos relacionados con el inglés; los análisis sobre el dominio de la lengua son limitados.

Sin embargo, en la literatura existente es claro que los niveles de dominio del ILE por parte de los educandos son bajos (de acuerdo con los resultados de las pruebas estandarizadas, SABER 11 y SABER pro) y que los avances en las políticas alrededor del bilingüismo son “discretos” y ponen en evidencia la magnitud de los retos que tiene esta política en el país.

Echeverri y Sierra. (2019), en *Implementing a standards-based English curriculum: the case of public secondary schools in Medellín*, establecieron cómo se implementan las políticas lingüísticas

estatales y la orientación sobre el currículo en esta ciudad. En este análisis de documentos, de encuestas y de un grupo focal, se indicó que las iniciativas proporcionadas por el gobierno no han sido efectivas y si, limitadas; en términos de diseño curricular. Se pudieron evidenciar factores relacionados al contexto como obstrutores a la implementación de políticas y programas de mejoramiento curricular para la enseñanza de competencias comunicativas en la lengua extranjera, inglés.

A continuación, se destaca el concepto de competencia comunicativa en idioma no nativo postulado por Álvarez, Becerra y Rodríguez (2019), entendido como la capacidad de una persona para comunicarse, haciendo uso de conocimientos lingüísticos de un idioma, aunado con habilidades pragmáticas de interacción social para usarlo. En el Currículo Sugerido de inglés CSI (2016), el MEN establece una serie de orientaciones y principios pedagógicos para la enseñanza de la lengua extranjera, inglés donde este se define como “el escenario donde la realidad es el eje conductor de las acciones de aprendizaje” en un contexto dinámico y cambiante de experiencias educativas. (p.26)

Lo anterior da apertura a las bondades del enfoque comunicativo que propone desarrollar la competencia comunicativa compuesta por aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos desde la simulación de situaciones comunicativas reales; la interdisciplinariedad escolar, la adaptación y la transformación de contextos. Aunque el enfoque comunicativo no contempla diálogos pedagógicos entre profesores orientadores, si prima la creación de escenarios reales de comunicación que podrían surgir naturalmente de la relación estrecha entre pares académicos que logren poner en diálogo sus metas, objetivos y los niveles de lengua extranjera, inglés de sus estudiantes.

Tal como lo señala Hattie (2009), los educadores que integran equipos de reflexión pedagógica se hacen mejores en su profesión, más conscientes de su contexto, de sus potencialidades, de lo que saben, de lo que piensan y de la intencionalidad de las competencias que se van a fortalecer en sus estudiantes. Esta reflexión les permite a los profesores contrastar, reevaluar y re-direccionar intencionalmente su método de enseñanza y sus estrategias pedagógicas en la búsqueda de nuevas que logren mejores aprendizajes. Este proceso se conceptualizó para el autor como aprendizaje visible o enseñanza colaborativa, una pedagogía que prepara al profesor para descubrir que no todas las estrategias puestas al servicio del aula son eficaces, que no todos los profesores son expertos y que no lograr la tan anhelada meta explícita no está mal siempre

La enseñanza colaborativa permite la criticidad del oficio educativo, plantea la necesidad de crear estrategias de cualificación autónoma y conjunta del profesorado a través de la conversación intersubjetiva y social con sus pares. En concordancia con lo anterior, el aprendizaje del profesor debe entenderse como una experiencia de interacción con el contexto con el que se relaciona en términos vivenciales y pedagógicos.

Vaillant y Marcelo (2015), afirman que este proceso formativo más que necesario debe ser continuo en contextos institucionales o territoriales donde entre educadores analicen las situaciones propias de sus contextos escolares, generen propuestas de mejoramiento, repliquen experiencias exitosas y retribuyan a sus comunidades con nuevas experiencias educativas.

Ahora bien, la posibilidad de vincular al profesorado en un proceso reflexivo respecto a la planeación, enseñanza y evaluación conjunta puede dinamizar las competencias y habilidades lingüísticas de los estudiantes y aprovechar sus conocimientos previos y los aprendizajes logrados en colectivo, mediante dinámicas propias del enfoque comunicativo. También puede ser la

oportunidad para fortalecer el reconocimiento entre educadores, durante el desarrollo de la estrategia de trabajo colaborativo cuando se destaca de manera cordial, humilde y respetuosa, la experiencia profesional de un colega en la búsqueda de mejores resultados académicos en sus estudiantes.

Estas afirmaciones se sustentan en experiencias como la de Shulman (2005), en *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, quien motivado por establecer el origen del conocimiento y la forma en que los profesores lo enseñan en las escuelas, por cuatro años observó y estableció la necesidad de implementar estrategias específicas de documentación, análisis y debate de los contenidos que se imparten, para presentarlos usando analogías y metáforas significativas para el estudiante y su contexto. A esto se le llamó aprendizaje razonable, una crítica a la enseñanza en la construcción de significados del mundo y su cotidianidad.

De igual modo, McBride (2009), en uno de sus estudios indagó sobre el tipo de actividades utilizadas por los profesores para la enseñanza de la lengua extranjera y su efectividad. En él, entrevistó a 575 estudiantes y encontró que muchos de ellos, se sienten cómodos cuando la didáctica del profesor promueve el equilibrio entre las actividades que se enfocan en la forma y el significado de la lengua, porque fortalecen adecuadamente la competencia comunicativa. Este hallazgo hace imperioso reflexionar sobre las prácticas de aula desequilibradas de los profesores, en términos de fortalecimiento de las habilidades de la lengua y la incapacidad de muchos para generar espacios reflexivos en torno a sus propias prácticas.

A este propósito, Savignon (1976) presenta la definición de habilidades en la competencia comunicativa al decir que esta no es un **método; sino** un proceso natural de aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Por ejemplo, las personas nativas del idioma inglés, manipulan una

serie de elementos de la lengua para expresar sus ideas mediante signos y símbolos lingüísticos y pensamientos dentro de un contexto. Es allí donde se sustenta la idea que cuando el inglés es enseñado como una lengua extranjera, el profesor no debe “mirar por el retrovisor” el aprendizaje de sus estudiantes; al contrario, debe verlo a través de un “vidrio panorámico” donde les brinde las posibilidades de conocer la lengua en contextos cambiantes mientras avanza por ella.

También, Littlewood (1981), en *Communicative language teaching* explica que uno de los principales rasgos del enfoque comunicativo es poner al servicio de la interacción social los conocimientos que se tienen sobre la lengua en aspectos funcionales y estructurales. Por ser este enfoque el propuesto en las últimas actualizaciones de la legislación educativa colombiana, se considera que es el que brinda la gama más amplia y apropiada de herramientas para generar aprendizajes significativos en el aula del ILE y posibilitar el incremento de la motivación por el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. Sin embargo, este tipo de propuestas se enfrenta a diario con las realidades contextuales de los estudiantes y sus instituciones, donde en muchas ocasiones, no se cuentan con los escenarios y herramientas adecuadas para ejecutarlo con éxito.

El aprendizaje del ILE requiere de interacción social, entonces ¿qué hay de su enseñanza? Para las nuevas corrientes holísticas de la educación son importantes los espacios autónomos, institucionales y territoriales donde el profesorado analice y reflexione sobre los asuntos pedagógicos que se vivencian en sus aulas y logre generar transformaciones a las prácticas pedagógicas desde las necesidades propias del contexto; a esto se le conoce como enseñanza colaborativa.

De aquí, que esta se base en el reconocimiento de experiencias educativas, el compartir de estrategias y la creación de nuevas interacciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje. La enseñanza colaborativa del idioma extranjero inglés puede constituirse como una estrategia pedagógica para promover en el profesorado el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la creación de nuevas estrategias de enseñanza y en el estudiantado, puede favorecer la interacción social en otro idioma y el mejoramiento de la competencia lingüística.

Cuando Inger (1993), escribió *Teacher collaboration in secondary schools*, buscaba cómo hacer colaboración profesoral ante el requerimiento de la Ley Federal Perkins en los EEUU, la cual pretendía instaurar relaciones educativas entre profesores de secundaria, en articulación con el mundo laboral. Inger pudo argumentar que entre los profesores no existía camaradería; que el trabajar colaborativamente implicaba liderazgo, disposición institucional, participación de todos los miembros, seguimiento a los procesos, capacitación, asistencia formativa y disposición de recursos. Fue allí donde se instauraron las bases de la enseñanza colaborativa y algunos años después, se quiso validar la efectividad de la misma en el idioma extranjero inglés.

Perry y Stewart (2005), centraron su investigación en conocer cómo los profesores de lengua extranjera, inglés en Japón lograrían una enseñanza colaborativa funcional y efectiva. Se entrevistaron a catorce profesores bajo la premisa que enseñar en conjunto es compartir responsabilidades: co-planificar, co-instruir y co-evaluar un programa de estudio para ayudar a sus estudiantes a aprender mejor. Los hallazgos fueron insumo para concluir que, existen razones asociadas a la experiencia, la personalidad, la empatía, los estilos de enseñanza y las creencias sobre el aprendizaje que facilitan la sinergia, el crecimiento profesional y la creatividad en este tipo de profesorado.

De modo que la enseñanza colaborativa no solo permite grandes avances en los procesos establecidos dentro del aula con los estudiantes; sino que, además, fortalece las habilidades personales y profesionales del profesorado que participa en ella y a su vez, genera grandes impactos en la vida institucional en términos de liderazgo institucional, organización y praxis educativa contextualizada

Dentro de este contexto, Rojas (2008) buscó describir las características implícitas en un proyecto piloto de colaboración entre profesores de inglés en la ciudad de Bogotá. Este estudio de caso le permitió dar respuesta a la pregunta relacionada con el sentir del profesorado respecto a las actividades colaborativas, con encuestas, entrevistas y observaciones de campo. El estudio concluyó que no todos los profesores estaban calificados para orientar inglés, más lo hacen con disposición y entrega; que la enseñanza colaborativa requiere de logística y disposición institucional; que la implementación del método colaborativo influye directamente en la pedagogía y en el incremento de la sensación de bienestar vocacional y profesional.

Colombia también exploró la enseñanza colaborativa entre profesores de lengua inglesa en contextos universitarios, es así como Cárdenas y Nieto (2010), en el capítulo dos del libro El trabajo en red de profesores de inglés, muestran una investigación con el profesorado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; el cual buscaba promocionar la formación lingüística permanente entre profesores de inglés, el reconocimiento de estrategias metodológicas y la innovación investigativa. Las autoras afirman que los profesores prefieren procesos de formación colaborativa más que procesos de entrenamiento, porque a su juicio favorecen la reflexión sobre el quehacer lingüístico, sus creencias y las condiciones para impactar el contexto educativo.

Por otra parte, Pereira et al., (2011) señala en trabajo colaborativo discente y profesor: un estudio de caso, la relevancia del trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes de un programa de licenciatura. A través de un estudio de caso, constató el mejoramiento de competencias y habilidades propias para este tipo de profesionales; tanto las observaciones como las conversaciones protocolizadas permitieron concluir que, la experiencia de colaborar entre estudiantes y entre profesores es de gran utilidad en el logro de aprendizajes, el encuentro de puntos de vista, el trazado de estrategias para la enseñanza y la evaluación académica.

Bell y Baecher (2012), argumentan en su investigación que los profesores necesitan oportunidades y garantías institucionales para enseñar colaborativamente, pues la colaboración entre los profesores en entornos reflexivos y críticos favorecen ampliamente el aprendizaje progresivo de los estudiantes a lo largo de los doce años de escuela. Es significativa la importancia que se le designa al ámbito institucional en esta conclusión, pues si bien es cierto que la enseñanza colaborativa se ejecuta en las aulas, esta requiere de una acogida desde la parte directiva con el ánimo de brindar las garantías y los estímulos docentes para que se realice de manera satisfactoria.

Para ilustrar mejor, Taşdemir y Yıldırım (2017), propusieron profundizar en las creencias y percepciones de un grupo de profesores universitarios de inglés en la Universidad de Estambul, Turquía sobre las condiciones que fomentan u obstaculizan la enseñanza colaborativa. Este estudio de caso recopiló información mediante observaciones previamente protocolizadas, entrevistas semi estructuradas a un grupo focal y entrevistas individuales. El estudio concluyó que un profesor dispuesto a enseñar colaborativamente debe contar con flexibilidad cognitiva, apertura al diálogo, solidaridad de grupo, tolerancia a la diferencia, respeto por la labor propia y la del otro; de lo contrario, esta enseñanza no funcionará.

Cabe presentar el estudio realizado por Insuasty y Osorio (2020), cuyo objetivo fue motivar la transformación de prácticas pedagógicas colaborativas en un grupo de profesores de inglés para el mejoramiento de las competencias comunicativas de sus estudiantes. El estudio parte de las problemáticas asociadas con las acostumbradas prácticas pedagógicas y el resultado de implementar una práctica colaborativa. Se presenta como una de las conclusiones más importantes, la necesidad por parte de los profesores, de compartir experiencias para rebasar las competencias pre-comunicativas, planear de mejor manera sus clases, ser más eficientes con el tiempo de aula y disminuir el uso de la lengua nativa (L1). Para nuestro contexto, es importante señalar el papel tan importante que juega dentro de la implementación de nuevas dinámicas de enseñanza, la necesidad de reconocer el valor de la experiencia del par profesoral a través del compartir de experiencias.

Ahora bien, fortalecer la enseñanza colaborativa entre pares profesorales moviliza prácticas pedagógicas efectivas y constituye un camino hacia el reconocimiento de espacios “no certificados” para la formación profesional desde contexto propios. Para este fin se debe apelar a la formación y conservación de competencias lingüísticas del profesorado de lengua extranjera, inglés, con el ánimo de trascender en el tiempo y convertirse en un referente del uso de la lengua entre su comunidad educativa. Por consiguiente, se deben propiciar los espacios de interacción lingüística y pedagógica entre colegas para que el logro de objetivos colectivos ayude a consolidar comunidades de aprendizaje (CDA) (Cárdenas y Nieto, 2010).

Las CDA reconocen al educador como sujeto social de aprendizaje y enseñanza, facilita la transposición del conocimiento, la réplica de experiencias exitosas, el compartir y la construcción de material educativo para evaluar de manera cualitativa y asertiva a los estudiantes en un contexto propio. Es usual que el espíritu colaborativo de las CDA se repita entre los grupos de estudiantes al desarrollar tareas y actividades propias de aprendizaje (Cárdenas y Nieto, 2010).

Queda definido entonces que las metodologías, didácticas y estrategias pedagógicas que los educadores utilizan en sus salones de clase fueron aprendidas al contacto con otros profesionales de la educación y que, al ser el ser humano el actor principal de la tarea de educar, se hace necesaria la constante discusión y análisis de las diferentes dinámicas que se presentan en la interacción en el aula. Por eso, pensar en la constitución de equipos profesoriales que trabajen de manera organizada y colaborativa, representa un gran avance en la búsqueda de estrategias de mejoramiento y del establecimiento de dinámicas institucionales más acordes a las distintas realidades que vive cada escuela.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Pedagogía y lengua extranjera, inglés

La formación humana es una de las grandes áreas donde la indagación y el cuestionamiento por sus procesos es constante; existe en las comunidades educativas la necesidad de comprender sus dinámicas y de responder a la urgencia de generar estrategias de mejoramiento que hagan de los procesos de enseñanza, un escenario más humano, efectivo, integral y proactivo. La reflexión sobre las condiciones del acogimiento del aprendiz y de la generación de actos pedagógicos de renovación y transformación en el encuentro educativo, le da sustento al concepto de pedagogía. (Zambrano, 2016).

A través de la historia, la educación ha sido un instrumento de libertad y de autonomía para el sujeto; el acercamiento a estos valores y a las ciencias, no se da de manera espontánea ni arbitraria, sino que llega de la mano de un acompañante: el pedagogo; quien acoge al aprendiz con disposición y conocimiento. El profesor, en calidad de pedagogo, debe tener las capacidades para administrar los actos de aprendizaje y dirigir las actividades de aula hacia una intención confiada

y positiva en las capacidades del alumno; entendiendo su principio de educabilidad. El arte de enseñar requiere equilibrio entre práctica y teoría y también, la confianza en el acto educativo reposado en el reconocimiento de las capacidades del otro (Zambrano, 2009).

Si la reflexión lleva al pedagogo a hacer pausas en el camino de la educación para analizar si las dinámicas de la escuela propenden por el saber, es indispensable definirlo como un conocimiento adquirido y dominado en el tiempo; es un asunto al que el aprendiz decide dedicarse para aprenderlo, dominarlo y ser capaz de aplicarlo en su cotidianidad (Zambrano, 2019). La experiencia y la interacción con el medio son indispensables para fortalecer los saberes; pues estos no solo permiten la aplicabilidad de lo aprendido, sino que, además, abre otras aristas del saber en la interacción con otros.

En el campo educativo colombiano, el concepto de saber presentado anteriormente enmarca lo que se conoce como competencia: el acumulado de conocimientos, características y destrezas que un sujeto logra alcanzar y poner en juego a través de sus acciones en un contexto determinado. En el área de inglés, este concepto se especifica aún más con el de competencia comunicativa; entendida como la capacidad del sujeto para sintetizar todos sus saberes de otra lengua, en un acto de comunicación auténtico, real y contextualizado. (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Así pues, este saber se puede afianzar en la navegación por los diferentes niveles de desempeño de la lengua extranjera, inglés y se considera aprendido cuando se puede dominar conceptualmente y se puede usar sin dificultad, en el tiempo.

Para ilustrar mejor, es necesario especificar que al igual que en otras áreas, la enseñanza del ILE necesita la práctica como ejercicio consolidador del saber. “Esta debe ser entendida como la disposición, la actitud y el sentido de hacer” (Zambrano, 2019, p.77). La experiencia y la relación

con otros sujetos en calidad de aprendices y con el mundo circundante dan nacimiento al saber Hert (como se citó en Zambrano, 2019). Por lo anterior, la interacción lingüística se hace indispensable en las diferentes prácticas pedagógicas, para afianzar el conocimiento y las diversas construcciones sociales y culturales que se tejen alrededor de la utilización de un idioma en particular.

Según Huberman (como se citó en Moreno, 2017) una práctica pedagógica es un “proceso consciente, deliberado y participativo” (p.7) que se implementa dentro de un sistema educativo con el ánimo de mejorar desempeños y resultados, de estimular la renovación en lo educativo y laboral y especialmente, en la formación del espíritu de compromiso en los sujetos con la sociedad y con el contexto en el que se desenvuelven.

Es decir que cualquier práctica pedagógica en el aula del ILE debe apuntar a la apropiación de ese saber lingüístico y debe movilizar la apertura de nuevas oportunidades de profesionalización y empleo. En este escenario, debe primar el estudiante como centro del proceso educativo, donde se autodenomine como un sujeto activo en su propio aprendizaje y donde el docente, cumpla un rol de facilitador que dirija las inquietudes. Dentro de este tipo de dinámicas pedagógicas comunicativas, el aprendizaje se promueve en contexto y se generan los escenarios para que los conocimientos estandarizados del ILE se puedan llevar a la práctica con sus necesidades particulares.

Martínez (1990), especifica que la práctica pedagógica está constituida por tres elementos esenciales a saber: la escuela (institución), el maestro (sujeto que soporta la práctica) y un saber (saber pedagógico), todos ellos con interrelaciones dinámicas e inestables pero que conllevan a la vivencia de acontecimientos de creación educativa. Los términos de escuela y saber están definidos

por naturaleza en el aula colombiana; pero en el caso del profesor de lengua extranjera, inglés, se debe hacer énfasis en su capacidad (y necesidad) para considerar al otro (el aprendiz) como un interlocutor válido en el proceso de comunicación. Esta percepción, les confiere a sus clases un ambiente de interacción innato y frente a los procesos de formación, un sentido de reflexión crítica que se moviliza constantemente con los acontecimientos del aula.

Generalmente, los docentes están llamados a formar el pensamiento crítico de sus aprendices a través de sus prácticas y el docente de lengua extranjera, inglés no debe ser ajeno a esta percepción. Sobre todo, en una disciplina que permite el diálogo de culturas, cosmovisiones y formas de comunicación, de manera constante. El profesor, debe ser capaz de llevar ese pensamiento crítico a su propia práctica, a la evaluación de la misma y a la creación de nuevas dinámicas que mejoren la formación del ser. En palabras de McLaren (2015), las palabras deben dar un salto hacia la transformación, la pedagogía donde hay resistencia y postura crítica no son suficientes sino se les aporta a los aprendices una visión de un mundo mejor.

Tras esta conceptualización, es importante aclarar que el tipo de pedagogía utilizada en el aula de inglés debe ser activa, donde se le asigne prioridad al encuentro comunicativo como una herramienta fundamental en la mediación del aprendizaje. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el programa bandera del Estado Colombiano es el Plan Nacional de Bilingüismo establecido en el 2004; el cual busca el fomento del aprendizaje del inglés y la mejora de la calidad de su enseñanza, argumentando que el dominio de una lengua extranjera facilita la participación en dinámicas económicas, académicas, tecnológicas y culturales, **globales. (Sánchez, 2013)**

Pese a la definición de estándares internacionalmente comparables, aún existen muchas inquietudes sobre las estrategias pedagógicas que se utilizan en las aulas colombianas para enseñar

el inglés como lengua extranjera; puesto que los estudiantes no desarrollan la competencia comunicativa en su paso por el nivel de básica secundaria. Sánchez (2013), explica que uno de los factores más relevantes en este resultado es que en el país existe escasez de docentes de inglés calificados y, por consiguiente, el bajo dominio del idioma, en términos comunicativos, no puede garantizar que los estudiantes lo logren.

En términos pedagógicos, la enseñanza de una lengua extranjera ha navegado por diversos métodos y enfoques en la búsqueda de lograr el dominio total de la misma, en contextos reales de comunicación. En la actualidad, el enfoque comunicativo es el más utilizado alrededor del mundo y en la legislación de Colombia, es la columna vertebral de cualquier práctica educativa bilingüe. No obstante, el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en este enfoque requiere de una gama amplia de materiales (didácticos y tecnológicos), de escenarios adecuados para la interacción lingüística y docentes calificados en el uso del idioma y, las IEP, en su mayoría, no cuentan con estos componentes.

2.2.2. Enfoque contextual y enfoque comunicativo

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido sujeto de análisis a través del tiempo; sobre todo, en un contexto como el colombiano, donde no se obtienen, por parte de los estudiantes y de sus instituciones, los resultados esperados frente al objetivo de desarrollar competencias comunicativas. Esta situación se agudiza si se tiene en cuenta que la formación se encuentra enmarcada en el **plan Nacional de Bilingüismo**. Además, las políticas actuales ponen a la mano del profesor, una serie de materiales que fomentan enfoques específicos para trabajar en el aula como garantía de los niveles que se espera, obtendrán los estudiantes al final de su

formación escolar. En este caso, el enfoque comunicativo es el eje principal de la fundamentación teórica nacional.

Para dar inicio a la fundamentación de este enfoque, es importante ahondar en conceptos previos para entender su pertinencia y eficacia. Para iniciar, se debe hacer la diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera. La primera es aquella que se utiliza de manera imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o que se necesita para la comunicación entre los habitantes de un país. Al contrario, la lengua extranjera es aquella que no se requiere en situaciones cotidianas de comunicación, se puede aprender en el aula de clase y los aprendices están expuestos a ella por períodos de tiempo controlados (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Teniendo en cuenta estas definiciones, en Colombia la enseñanza de otro idioma se plantea conceptualmente como una lengua extranjera.

El **Plan Nacional de Bilingüismo** busca “lograr ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p.10). Por lo tanto, se hace necesario que en los procesos educativos de la básica secundaria y media, los estudiantes desarrollen un nivel de lengua B1, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para considerar que el desarrollo de competencias comunicativas que se dio en la escuela fue exitoso.

Con el objetivo de medir las destrezas lingüísticas del aprendiz de una lengua, se ha adoptado la base conceptual del MCER (2002) que plantea una serie de metas de aprendizaje de una lengua y que, en nuestro país, se han materializado en la propuesta de niveles específicos para cada grupo

de grados. En la siguiente figura se encuentran los valores generales del Marco y la equivalencia para nuestro país.

Tabla 6
Niveles de desempeño para Colombia con base en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCE)					
USUARIO BÁSICO		USUARIO INDEPENDIENTE		USUARIO COMPETENTE	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar	Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples que no requieran más que intercambios sencillos de información sobre cuestiones que le son conocidas.	Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.	Puede relacionarse con hablantes nativos con suficiente fluidez y naturalidad. La comunicación se realiza sin esfuerzo por parte de los interlocutores	Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.	Puede expresarse espontáneamente, con fluidez y con precisión. Diferencia matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
Adaptado en Colombia a					
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA					
PRINCIPIANTE	BÁSICO 1	BÁSICO 2	PREINTERMEDIO1	PREINTERMEDIO2	
A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	
Comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, juegos y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara	Hablo con oraciones simples encadenadas lógicamente, a veces memorizadas.	Expreso mis ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras y una pronunciación comprensible.	Hago presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Trato temas generales, aunque recurro a estrategias para hablar de hechos y objetos que desconozco. Manejo aceptablemente normas lingüísticas.	

Nota. Elaboración propia con base en el MCER (2002) y Estándares Básicos de competencias en inglés (2006), Colombia. En la figura se presentan niveles de desempeño generales ya que para cada una de las habilidades de lengua (escritura, lectura, habla y escucha) existen estándares más específicos que marcan la ruta de llegada al estándar general.

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad para comunicarse de una persona, haciendo uso no solo del conocimiento de la misma sino de las distintas habilidades que se requieren para usarla. En el proceso de desarrollo de esta competencia juegan un papel importante las diferentes concepciones del aprendizaje, así como las características propias de la experiencia social (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

De esta manera, precisamos que en la asignatura de inglés se trabajará sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, que a su vez está conformada por tres componentes a saber; el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico; los cuales también se constituyen como competencias. A continuación, presentamos su conceptualización:

Figura 1
Conceptualización competencia comunicativa en ILE



Nota. Elaboración propia con base en el MCER (2002).

Es imposible trabajar la competencia comunicativa de manera aislada porque al igual que el desarrollo de cualquier competencia, se requiere del avance equilibrado entre el saber y el hacer. En este sentido, se espera que los educandos puedan usar sus conocimientos en contextos reales tanto dentro como fuera del aula de clase. Otro factor determinante de este ejercicio de desarrollo es la importancia que cobra la posibilidad de actualizar los saberes a través de escenarios significativos que le otorguen a lo aprendido un valor real en la práctica para la vida.

Como lo afirma Cassany (1999), el uso del lenguaje es básicamente una acción práctica que busca alcanzar propósitos concretos con el uso de conductas verbales y no verbales que, en muchas ocasiones, le permiten al sujeto modificar los significados convencionales de las palabras y darles el uso pertinente, de acuerdo con la necesidad y al gusto de los usuarios de la misma. Surge entonces, la necesidad de ampliar los escenarios significativos de aprendizaje de una lengua a través de la articulación con otros saberes que se aprenden en otras áreas. El inglés no debe ser un ejercicio aislado de la vida escolar; por el contrario, debe generar espacios de encuentro y fortalecimiento de habilidades, a través de interacciones naturales, autónomas y seguras.

En Colombia el más reciente documento orientador para la enseñanza del inglés emitido por el MEN es Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés, el enfoque curricular adoptado en esta propuesta es el contextual o ecológico, el cual se define como el escenario donde la realidad es el eje conductor de las acciones de aprendizaje. Aquí, la realidad se considera como un entorno dinámico y cambiante que permite configurar el aprendizaje y profundizar en él a través de las distintas experiencias que enfrenta el educando. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

Una de las bondades de este enfoque es la prioridad que se le da a la “transversalidad”, concebida como la posibilidad de dialogar entre disciplinas para abordar de manera interdisciplinar los diferentes problemas que se abordan en la escuela. Desde esta perspectiva, este enfoque invita al trabajo colaborativo entre profesores y sus áreas, con el fin de usar como excusa de aprendizaje el contexto, las necesidades de sus sujetos y por supuesto, la generación de estrategias para transformarlo.

Adicionalmente, se propone a través de los ejes curriculares (ambiente: sostenibilidad, sexualidad: salud, ciudadanía: democracia y paz y globalización) una serie de temas transversales que buscan no solo el desarrollo integral de los aprendices sino también, el desarrollo de la competencia comunicativa. De esta manera, se puede relacionar directamente este tipo de propuestas con el enfoque comunicativo, el cual tiene como propósito fundamental comunicar, partiendo de las necesidades del estudiante y enfrentándolo a documentos auténticos de la lengua que le permitan adquirirla y utilizarla de manera natural y rápida. (Beghadid 2013)

En la actualidad, el enfoque comunicativo es el que brinda la gama más amplia y apropiada de herramientas para generar en el aula aprendizajes significativos y un impacto positivo en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. Tal como lo explica Littlewood (1981) uno de los principales rasgos de este enfoque es que presta igual atención a los aspectos funcionales y estructurales de la lengua. De acuerdo con este planteamiento lo que realmente guía el uso lingüístico es el propósito y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje central curricular descansa sobre los primeros. La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma.

Desde esta perspectiva cobra significado el rol del profesor en el aula y la gama de estrategias pedagógicas que utiliza para llegar a sus estudiantes, puesto que es él quien genera los espacios de interacción lingüística y pone a disposición del aprendizaje las herramientas necesarias para que este se dé. En este sentido Orjuela (2008), afirma que para desarrollar la motivación por el aprendizaje de una lengua extranjera se requiere una planeación con propósito que lleven a la interacción de los aprendices en contextos reales. De igual manera, se hace indispensable la lúdica y la didáctica como mediadoras de estos procesos de aprendizaje para consolidarlo.

Los aspectos formales y gramaticales de la lengua no se dejan de lado, por el contrario, el profesor es quien realiza una selección concienzuda de los materiales de apoyo que aporten a la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes (Espinoza y Cortez 2019). Por la primacía que se le otorga a la comunicación oral, trabajar con este enfoque obliga a los aprendices a comunicarse con otros individuos y, por consiguiente, a generar nuevos significados y a transformar los previos a través de las situaciones naturales de comunicación.

Este enfoque es una alternativa para modelar y adaptar los currículos con la intención de optimizar estrategias que se utilizaban en el pasado, atendiendo unas características principales relacionadas con los roles de los actores del proceso educativo, donde los estudiantes son el centro del proceso de aprendizaje y el profesor, es un facilitador del conocimiento.

Igualmente, se considera al «enfoque comunicativo» como el modelo dominante en medio de todos los que se han experimentado a través de la historia, porque a pesar de no responder a un modelo concreto, busca reconocer el valor de la lengua a través de su uso y el papel central del aprendiz en su propio proceso de formación. Así mismo, se consideran a los sujetos como miembros de una sociedad globalizada que aprenden la lengua con la intención de usarla para relacionarse con su entorno.

Para finalizar, definimos específicamente el enfoque comunicativo que guarda relación con los planteamientos presentados anteriormente. Canale y Swain (1996), afirman que un enfoque comunicativo debe iniciar por tener en cuenta las necesidades comunicativas que plantea el aprendiz de lengua. Dichas necesidades deben ser trasladadas a los términos del idioma: gramaticales, lingüísticos y comunicativos. Es importante reconocer que el aprendiz tiene

variaciones de su lengua y que en la medida en que se enfrente a situaciones de comunicación real, va a encontrar más posibilidades de poner en práctica su conocimiento.

2.2.3. Enseñanza colaborativa

El trabajo mancomunado entre profesores de la misma área o de áreas diferentes, suscita importantes reflexiones, sobre todo, en el contexto de la lengua extranjera. Si partimos de la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en el área de inglés, es posible considerar que el trabajo colaborativo entre los profesores orientadores de la misma constituye un ejercicio necesario para poder generar los escenarios de comunicación real que requiere el enfoque comunicativo y los ajustes necesarios al currículum.

El diálogo entre pares permite la reflexión pedagógica sobre prácticas, dificultades, proyectos de lengua, planes de mejoramiento, etc., que no solo incrementarían las posibilidades de éxito en el desarrollo de la asignatura, sino que, abrirán escenarios de realimentación académica en el mundo institucional.

La enseñanza colaborativa está entendida como el trabajo entre dos o más profesores que cumplen diferentes funciones; pero principalmente se concibe como el espacio de planeación conjunta y la aplicación de esta, de manera individual. Así, cada profesor puede aportar al proceso de manera diferente, pero al final, juntos crean un contexto de aprendizaje que sería imposible conseguir trabajando de manera individual. (Taşdemir y Yıldırım 2017).

En nuestro contexto, es común que en un mismo departamento de área se encuentren profesores con diferentes estilos, edades, formación y estrategias aplicadas; por lo que el compartir pedagógico de tareas de planeación sería, además, un ejercicio de enriquecimiento profesional porque abarca muchos aspectos del desempeño profesor.

Perry y Stewart (como se citó en Taşdemir y Yildirim 2017) describen la enseñanza colaborativa como un trabajo que puede cambiar dependiendo de los niveles de coordinación y corresponsabilidad que exista entre sus participantes. En este tipo de trabajo se pueden destacar dos tipos de niveles de trabajo colaborativo: el nivel bajo donde los cursos son planificados en grupo y luego enseñados y evaluados individualmente. El nivel alto, donde los cursos son no-planificados, co-enseñados y evaluados por un par o un grupo de profesores. Este último nivel, supone un nivel alto de comunicación, trabajo en equipo y camaradería entre sus profesores.

Si bien es cierto que este tipo de enseñanza sugiere la participación de varios profesores en el aula para exponer a los educandos a varios estilos; no es imposible considerar que el diálogo pueda comenzar entre profesores de un mismo departamento académico con el fin de crear comunidades de práctica que ayuden a optimizar los procesos de planeación y evaluación y que, posteriormente, de acuerdo a los procesos institucionales, esta dinámica pueda realizarse entre profesores de diferentes áreas en una institución educativa.

Winger (como se citó en Ávalos, 2011) afirma que las comunidades de práctica son grupos de personas que tienen una preocupación o pasión en común y que en la medida en que hacen efectiva su interacción aprenden o realizan acciones de mejora en sus actividades y prácticas. Sin embargo, al apearnos a esta definición no estamos afirmando que los profesores creen o participen de comunidades de práctica por el simple hecho de ser profesores; por el contrario, el autor afirma que se requieren de otros factores motivacionales que llevan al profesor a participar de estos escenarios; razones propias como los intereses, las tareas pendientes, la necesidad de cambio, entre otros. Así mismo, juegan un papel determinante los valores personales de los profesores que los impulsan hacia el trabajo colaborativo y a la participación en procesos de mejoramiento institucional.

Desde esta perspectiva cobra un papel importante el liderazgo que se vive y se crea en cada institución educativa; entendido éste como la posibilidad que tiene cada profesor de aportar desde su conocimiento y bagaje cultural a la creación de nuevos escenarios de práctica y compartir académico. Cuando estas perspectivas se comparten con otras visiones, nace la posibilidad de comprender de otras maneras el contexto y a su vez, crear nuevas formas de modificarlo y mejorarlo.

En el concepto de colaboración no se puede dejar de lado el contexto cultural en el que ella se da. De manera generalizada, en la actualidad, existe la idea que el trabajo colaborativo entre pares es sinónimo de aprendizaje colectivo, de escenarios flexibles y democráticos y, sobre todo, de reflexión educativa concebida como práctica social y política. No obstante, se requiere tener con claridad, el concepto de colaboración que cada institución concibe a través de los desempeños de los profesores y de la cultura institucional que rodea cada práctica.

Enseñar debe ser un acto con propósito, debe constituir un conjunto de intervenciones deliberadas para garantizar que el aprendiz genere cambios. El profesor es un ser comprensivo con los procesos de sus estudiantes, asertivo para generar los escenarios adecuados que desafíen el aprendizaje y concreto con las medidas que toma para encauzarlos. Este tipo de profesores fomentan el aprendizaje y la enseñanza “visible”, aquella que notan sus actores en las aulas y fuera de ella; aquella que enseña y aprende satisfactoriamente y que se muestra a través de su éxito y reconocimiento; esta es una práctica que necesita ser compartida de manera abierta y agradable, como experiencia, no solo con los estudiantes sino con los profesores (Hattie 2009, p. 36).

Desde esta perspectiva, el compartir experiencias significativas, con otros profesores, puede constituir un primer acercamiento hacia la enseñanza colaborativa. No obstante, generar este tipo

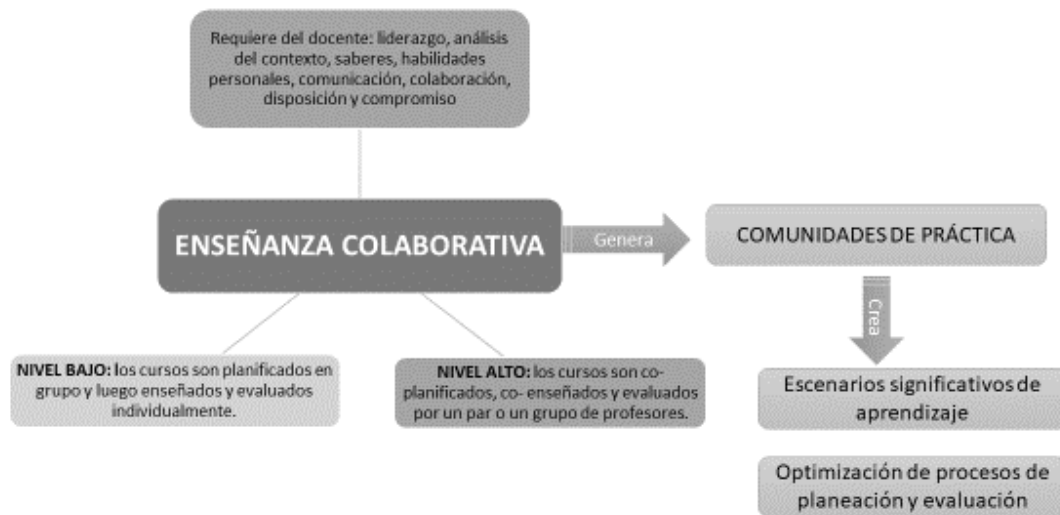
de espacios no depende exclusivamente de los profesores, sino que requiere del apoyo y el acompañamiento de los directivos para que sean entendidos como parte de la cultura institucional, se brinde el respeto y el reconocimiento a los actores que comparten sus experiencias y, sobre todo, se legalicen dentro de la institución, los espacios para su socialización y posterior construcción entre los participantes interesados.

Por otra parte, la capacidad para reconocer las propias habilidades personales y específicas del saber en los profesores es un factor indispensable para trabajar colaborativamente, puesto que, a partir de ello, se puede aportar a la creación de escenarios significativos de aprendizaje para los estudiantes. Igualmente, la colaboración requiere de comunicación, disposición y compromiso. Otro de los factores positivos de este tipo de trabajo, es la posibilidad que tiene el profesor de impulsar su propio desarrollo profesional al aprender de y con sus pares.

“La colaboración efectiva requiere que los profesores tengan conocimientos y habilidades sobre cómo comunicarse y compartir de manera su experiencia técnica con el propósito de resolver problemas en el aula y brindar continuidad en todos los entornos educativos” (Hudson 1997, p. 458) (traducción propia).

Nevárez-La Torre (como se citó en Cárdenas y Nieto 2000) expresa que el apoyo entre colegas en cualquier escenario de reflexión y aprendizaje permite comprender más fácilmente fenómenos específicos de su práctica, introducir innovaciones en sus ejercicios y mejorar el rol de profesor, entre otros. De igual manera, se pueden constituir comunidades de prácticas y reflexión locales que mejoren los procesos institucionales y que generen escenarios significativos de aprendizaje contruidos de manera conjunta entre profesores.

Figura 2
Conceptualización de la enseñanza colaborativa y sus aportes



Nota. Elaboración propia con base en los conceptos desarrollados en la presente categoría teórica.

La enseñanza colaborativa supone un grupo de estudio profesoral que constituye un espacio muy alejado de las típicas reuniones escolares o de desarrollo institucional, como son llamadas en nuestro país. Este tipo de grupos incluye miembros muy activos, dispuestos a generar nuevas ideas no solo relacionadas a las políticas educativas sino a generar nuevos conocimientos relacionados con la práctica. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que en este tipo de grupos es importante que los miembros sean conscientes de la necesidad de mantener al margen las dificultades relacionadas con las políticas educativas y centren sus discusiones en todo lo concerniente a la planeación, ejecución y evaluación de sus prácticas (Birchak et al., 1998).

Tal como lo afirma Vaillant (2016) las épocas en las que se consideraba que los conocimientos adquiridos por los profesores en sus formaciones iniciales y su práctica, eran suficientes para ejercer la labor de educar, ya pasaron; en la actualidad, se necesita de la interacción y la colaboración entre pares para que se dé el desarrollo profesional.

Esta afirmación se vuelve objeto de discusión en una sociedad en la que prima el trabajo individual y no se dispone de escenarios de encuentro profesional dentro de las jornadas laborales de los profesores. Por supuesto, la escuela tampoco es un escenario donde esta dinámica sea muy visible por las múltiples tareas individuales y administrativas inherentes al cargo, porque las prácticas del profesor son medibles a través de muchos de estos procesos.

Los profesores conviven en sus instituciones educativas con decenas de colegas; sin embargo, el tiempo para reflexionar sobre asuntos importantes como el aprendizaje y la enseñanza es limitado. El cumplimiento de objetivos particulares y la entrega de productos documentales pueden tomar gran parte del tiempo de la jornada de trabajo y en la mayoría de los casos, existen muy pocos espacios donde se desarrollen ejercicios cuyo propósito sea la reflexión sobre la misma práctica.

Si los espacios de reflexión profesoral fueran institucionalizados, los profesores tendrían la posibilidad de fortalecer sus competencias profesionales, mejorar su pensamiento crítico, su autoevaluación y su propio aprendizaje. Tal como lo afirman Richards y Lockhart (1994), la enseñanza reflexiva promueve el surgimiento de nuevo conocimientos pedagógicos y permite crear una autoconciencia frente a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que puedan llevar a impactar positivamente el aula con la toma de buenas decisiones didácticas y pedagógicas por parte del profesor.

Adicionalmente, se evidencia que los acercamientos entre colegas para estos fines, casi siempre se da con dos o tres compañeros con los que se tiene alguna relación más directa e íntima. Es decir que “estamos increíblemente solos en un colegio lleno de gente” (Birchak et al., 1998, p. 10) (traducción propia).

Dentro de estos cronogramas institucionales, se encuentran también, los procesos de formación profesoral; los cuales no obedecen a las necesidades o intereses de los profesores y sus áreas, sino que se convierten en otra de las funciones por cumplir de acuerdo a la agenda propuesta por el MEN. Desde esta óptica, muchos de los procesos de formación oficial no son concebidos por los profesores como procesos reales de profesionalización que comprometan al profesor a desarrollarlo de manera autónoma, crítica y comprometida.

De la misma manera, este tipo de procesos formativos siguen siendo enmarcados en propuestas que vienen desde las administraciones educativas (departamentales o nacionales) y que poco tienen que ver con las prácticas institucionales o locales en las que el profesor está inmerso. Se requiere de urgente revisión en este sentido, porque no se están generando los mejoramientos en los aprendizajes significativos de los estudiantes. La formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del profesor debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo 2015).

Si a esta afirmación agregamos otra, que asegura que la formación de los profesores es uno de los factores que más incide en el desempeño de los estudiantes; se puede establecer que este proceso formativo no solo es necesario, sino que debe ser continuo y no debería depender, exclusivamente de las oportunidades de formación que se promueven desde el sistema educativo oficial porque estas no siempre llegan a todos los profesores ni a todas las instituciones.

Siguiendo con esta línea argumentativa, la formación profesoral debería darse en los escenarios locales de desempeño también, ya que este desarrollo puede producirse de forma relativamente autónoma y personal en los contextos propios, a través de la interacción con otros profesores que

reflexionen sobre sus propias prácticas y de otras adicionales. Sin embargo, en nuestro país no se cuenta con un reconocimiento institucional de estos espacios en la formación y tampoco, son considerados procesos formales de aprendizaje que permitan al profesor certificar su saber o su experiencia.

Por otro lado, el encuentro profesoral en contextos locales **permitiría** no solo actualizarse entre pares, sino que motivaría el análisis de los contextos escolares y la generación de propuestas que realicen impactos educativos en las instituciones a donde se pertenece. Por lo tanto, el desarrollo profesoral autónomo **si** puede darse desde los departamentos de áreas de las instituciones educativas Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen e ir permeando la cultura institucional en su totalidad.

Según Cárdenas y Nieto (2010), “la formación del profesor de idiomas, ya sea inicial o permanente, se concibe de manera integral: como usuario de la lengua, como analista de esta, como pedagogo y como investigador de su práctica profesional” (p.17). Por lo tanto, su formación, como la de otros profesionales, trasciende cualquier tipo de formación formal al que este se exponga y, por el contrario, se le ha dado poco reconocimiento a su saber acumulado y a su dimensión personal.

Richardson y Anders (como se citó en Cárdenas y Nieto 2010) conciben dos modelos para la formación profesoral: el de entrenamiento y el de **procesos cooperativos**. En el primero se hace énfasis en el ejercicio de impartir información y una de las perspectivas más notables en sus procesos es el de arreglar algo que no está funcionando bien. Normalmente este modelo está muy presente en los procesos de capacitación o actualización profesor en nuestro país. Aquí prima el monitoreo con pruebas y se controla con premios o consecuencias.

El segundo modelo, pretende el apoyo constante al profesor en sus propios criterios y en la práctica de la teoría. Es un modelo reflexivo que prima el análisis de las prácticas, dando igual importancia a los conceptos básicos del área de dominio y a las creencias, pensamientos y conocimientos del profesor. Se podría afirmar entonces que, si un grupo de profesores adopta rasgos del modelo reflexivo en sus prácticas, esto podría no sólo conformar grupos de enseñanza colaborativa sino concebir también, grupos de formación entre pares.

Desde este escenario, se hace urgente cambiar la óptica con la que se mira la formación profesoral, la cual apunta con menos discreción a la formación para la evaluación y deja de lado la concepción crítica de la pedagogía que requiere un trabajo profesoral en conjunto que contemple las condiciones contextuales de los diferentes escenarios y que sea capaz de generar ejercicios que lo impacten directamente. Los escenarios de trabajo entre pares académicos deben apuntar a la reflexión no solo sobre el conocimiento sino también sobre las relaciones en las que profesores y estudiantes se involucran conjuntamente, sus valores, relaciones y posturas dentro de sus prácticas (Giroux 2013)

Un grupo de profesores que genere espacios de encuentro con el objetivo de planear y ejecutar enseñanza colaborativa puede convertirse en un colectivo pedagógico que no solo reflexione y actúe sobre esas temáticas, sino que genere espacios de profesionalización autónoma. Un grupo de estudio profesoral puede definirse como un grupo de personas que se reúne de manera voluntaria y autónoma para dialogar, comprender y acordar sobre distintos asuntos de su interés. En estos diálogos se pueden ver involucrados conceptos teóricos y prácticos. A través de estos grupos se fortalece el sentido de comunidad institucional, se transforman las prácticas y se hace desarrollo profesional profesor desde los contextos locales (Birchak et al., 1998).

Lo más importante de este tipo de ejercicios es que los estudiantes terminan siendo los directos beneficiarios de las transformaciones personales y profesionales que puede generar el profesor en su interacción con otros profesionales (Birchak et al., 1998). Igualmente, en grupos de trabajo colaborativo entre profesores de inglés, es posible que los profesores no solo practiquen sus habilidades de lengua extranjera, sino que también, puedan perfeccionarlas y mejorarlas.

Con estos planteamientos se puede realizar una comprensión y conceptualización desde la parte académica, de los sentidos que tienen los profesores de las instituciones educativas Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen sobre el trabajo colaborativo entre pares académicos; entendidos como sujetos que tienen sus propias creencias y prácticas dentro de su quehacer profesional. Adicionalmente, se espera que los hallazgos den cuenta de sus propias realidades escolares y que los conceptos que de aquí surjan, tengan una gran carga de su propio contexto para impactar positivamente.

En razón de lo anterior, cobra sentido la indagación sobre los sentidos que tienen los profesores sobre la enseñanza colaborativa, sus niveles y la construcción de culturas de colaboración pedagógica en sus propios escenarios. También, se hace pertinente conocer el sentido que les dan a las comunidades de práctica que se pueden gestar alrededor de la necesidad de compartir y crear saberes que impacten positivamente sus propias comunidades y su relación directa con la posibilidad de desarrollarse profesionalmente desde el propio escenario y de manera autónoma.

EFECTIVIDAD



RUTA METODOLÓGICA

CAPITULO III: RUTA METODOLÓGICA

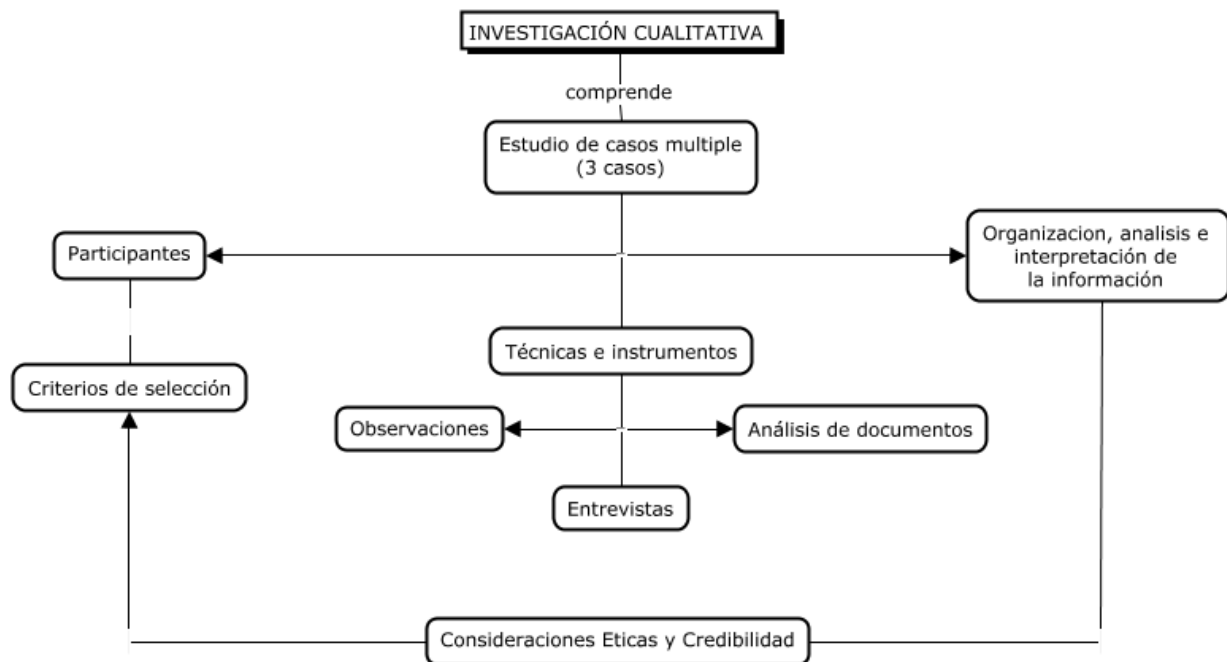
3.1 Enfoque y tipo de investigación

En este capítulo se presenta el enfoque investigativo seleccionado para el desarrollo del presente estudio, con argumentos teóricos que justifiquen el tipo de investigación elegida, los instrumentos de recolección de datos y los procesos de análisis que se llevarán a cabo. También se presentan particularidades contextuales importantes para la metodología y los criterios de selección de los participantes que **formarán** parte del mismo; las cuales se centran principalmente en la utilidad de la información para determinar los sentidos de la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera. Debido a que el proyecto involucra el trabajo colaborativo, se debe entender la colaboración como un proceso donde el profesorado comparte experiencias e intercambian puntos de vista con otros, en la búsqueda de ampliar los conocimientos no solo en áreas específicas, sino también en la interacción con el más importante recurso, los estudiantes.

Se considera importante reconocer la naturaleza investigativa que mueve a los profesores e investigadores por el conocimiento del paradigma cualitativo. Este enfoque puede entenderse como un campo para transversalizar disciplinas sociales y humanísticas en la comprensión de un paradigma, con múltiples enfoques interpretativos de la misma naturaleza sociocultural, territorial, experiencial, política, ética y humana de un grupo de personas. Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que el método cualitativo, también llamado método no tradicional, busca una profundización trabajada de forma más puntual o en detalle y no, conceptos generales. La intención no es medir sino hacer descripciones del acontecimiento que se estudia a partir de los sentires de quienes realizan dicho estudio.

En el interés por conocer y describir los sentidos que tiene el profesorado sobre la enseñanza colaborativa, se ve la necesidad de elegir un enfoque que permita interpretar y asumir las realidades, vivencias, creencias, significados y acciones desde el punto de vista de los protagonistas dentro de las instituciones educativas. El enfoque cualitativo con el método estudio de caso múltiple es el más adecuado para el desarrollo de esta investigación y la estructura metodológica más acertada es la presentada a continuación:

Figura 3
Investigación cualitativa



Nota. Estructura del proceso de investigación basado en Arribas, 2008. Elaboración propia.

La investigación cualitativa recoge información no cuantificable que se interpreta en el afán por esclarecer interrogantes en la generación de conocimiento. Tal como lo define Vela (2013), es un enfoque encaminado a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad. Es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida; teniendo en cuenta ese estrecho contacto que tiene el investigador con sus informantes y

la rigurosidad aplicada para consignar cada detalle relevante y útil en pro de la veracidad del estudio. Es allí cuando el investigador cuestiona su subjetividad y le da paso a su actuar objetivo, en una relación con otro sujeto en el logro del objetivo de investigación.

Sánchez (2013) explica que la producción del conocimiento está estrechamente vinculada al tipo de concepción que se tenga de la sociedad. Así, los métodos cualitativos deben estar relacionados con las interacciones sociales, centrándose en los sentidos y concepciones que tenga cada grupo de estudio y de los significados o sentidos que estos le confieren al tema central.

Para Sandín (2013), la principal característica de un estudio cualitativo es que centra su atención en el contexto donde se realiza la investigación, siendo las personas con su experiencia y particularidades quienes dan la pauta para comprender o dar sentido al fenómeno ocurrido. Es decir, la investigación cualitativa es aquella donde el alcance de sus objetivos comprende los fenómenos de causalidad en una comunidad, para el caso de profesores, donde a través de la utilización de instrumentos se busca la reflexión pedagógica y toma de decisiones que cambien para bien la realidad en que coexiste un profesorado y sus estudiantes.

3.2. Diseño metodológico

La presente investigación estará enmarcada en el estudio de caso múltiple. Del contexto histórico del estudio de caso según Gundermann (2013) los primeros reportes aparecieron hacia finales del siglo XIX en la sociología y la antropología; principalmente para establecer relaciones entre la cultura, la religión y las relaciones socioeconómicas entre comunidades europeas y tribales. Del mismo modo, explica al caso como la relación discursiva entre la lógica y el fenómeno, en función de un sistema de acontecimientos espacio temporales definidos.

Gundermann (2013), también valora la existencia de cuatro teorías dicotómicas: las concebidas como entidades empíricas propias de la generalidad investigada; las entendidas como entidades empíricas que surgen durante la investigación; las resultantes del intercambio teórico y contextual de la investigación y las que se entienden como construcciones teóricas, pero en realidad, son producto de la actividad de una comunidad científica. Ahora bien, para este mismo autor, ¿qué es un estudio de caso desde una mirada social? Para él esto no es una elección metodológica de una estrategia de investigación sino la elección de un acontecimiento para ser estudiado holísticamente en su contexto. Por lo tanto, el estudio de caso es un medio para desarrollar una teoría que ayude a comprender un fenómeno.

Por su parte, López (2013) afirma que el estudio de caso es una herramienta apropiada para generar conceptos y esquemas teóricos en el momento de contrastar investigación, teoría y práctica. Este es definido como “la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (p.140). Siguiendo con esta definición, se proponen cuatro dimensiones para abordar el caso: una relacionada con la teoría del caso; otra relacionada con la teoría para el caso; una tercera teoría desde el caso y finalmente la cuarta dimensión, donde se relacionan teoría y caso (Rule y Vaughn 2015).

Este estudio está inmerso en la teoría para el caso, la cual intenta producir comprensiones y reflexiones teóricas a partir de la información que el estudio de caso pueda aportar al interrogante investigativo, a través de las premisas y los posibles resultados que serán analizados usando la deducción razonable de las particularidades del trabajo de campo. Este estudio de caso múltiple entenderá tres fenómenos, teniendo en cuenta sus particularidades, pero no centrándose en cada una de ellas como un solo punto focal. Los resultados deben mostrar una similitud y aportar a la totalidad de la investigación (Orozco 2018).

Desde otras perspectivas, Rule y Vaughn (2015) afirman que un estudio de caso puede implicar descubrir la “teoría” del caso que existe entre los participantes (objeto de estudio) y la bibliografía por las partes interesadas (investigadores), en la comprensión de un contexto. Bajo esta afirmación, ninguna investigación cualitativa surgiría de la mera observación, pues como punto de partida, para la argumentación conceptual de un estudio de caso, subyace un acervo de conceptos y teorías contrastables con el objeto de estudio; como resultado del estudio de caso surge una “teoría general” o hipótesis que puede explicar uno o varios casos en diferentes contextos. Ahora bien, el estudio de caso puede focalizarse en el caso mismo o en la comprobación de una teoría preexistente.

En cuanto al proceso, para realizar una investigación tipo estudio de caso se deben considerar unas fases que permiten seguir una ruta. Según la clasificación de Álvarez y San Fabián (2012) las fases son: preactiva, interactiva y postactiva. A continuación, se explican brevemente cada una de ellas:

Fase preactiva: esta fase es determinante antes de iniciar el proceso, pues es la que marca la pauta de lo que se necesita dentro de la investigación. En esta fase se debe elegir cuál es la metodología que mejor se acomoda al interés investigativo, sus implicaciones y posibles problemas a futuro. También, es una fase para seleccionar las técnicas e instrumentos más apropiados para obtener resultados de acuerdo al interrogante de investigación. Aquí es trascendental tener límites claros y definidos; esto con el fin de evitar divagaciones en conceptos o discusiones que tal vez no vengan al caso.

Fase interactiva: esta es la fase de la acción, el momento del trabajo de campo que permite realizar las observaciones, las entrevistas y el análisis de los documentos que se consideran necesarios con el fin de hallar percepciones, opiniones o sentires claves para dar respuesta a la pregunta

investigativa. De esta fase surgen datos que deben ser analizados de manera óptima, para poder clasificarlos en similitudes y diferencias que, al momento de ser triangulados, brindan luces sobre el acierto o desacierto de la teoría fundante y/o emergente.

Se debe tener cierta experiencia durante esta fase, ya que al trabajar con sentires de otras personas es fácil obtener demasiada información que luego será difícil de organizar y analizar. Los investigadores deben evitar caer en subjetividades que puedan entorpecer todo el proceso investigativo.

Fase postactiva: esta fase es donde se condensa toda la información recolectada a lo largo de la investigación. Se dan las conclusiones y reflexiones propias de acuerdo a los datos obtenidos. Es la fase crucial para presentar los resultados del trabajo investigativo y dar la respuesta final, aunque no definitiva, a la pregunta de investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Toda investigación requiere de unas técnicas e instrumentos que sirven de medio para recolectar la información necesaria. Dichos instrumentos y técnicas ayudarán a conocer las perspectivas, opiniones y sentidos que los profesores le confieren a la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera, el inglés, como en este caso.

Como se ha mencionado, esta investigación estará enmarcada en el estudio de caso múltiple cualitativo. Por lo tanto, las técnicas e instrumentos que permitirán comprender los sentidos que tienen los participantes de la misma sobre la enseñanza colaborativa, serán la observación, la entrevista, el análisis de documentos y el grupo de discusión. En este tipo de casos de estudio se pueden encontrar varias fuentes de recolección de datos que se interrelacionan entre sí y permiten obtener un resultado común. Como lo explica Andrade (2018), si tienen los límites y objetivos

claros será de gran ayuda utilizar este tipo de metodología. En ese sentido, conocer el contexto y la población con la que se desea trabajar, además de la problemática objeto de estudio, posibilita la utilización de dicha metodología de manera acertada.

A continuación, se explican las particularidades de los métodos de recolección de datos propuestos para este estudio.

Observación

Sánchez, Fernández y Díaz (2021) explican que la observación es un proceso que debe tener una atención especial. No es solamente mirar por mirar, se debe buscar y entender que es lo que realmente acontece en dicho asunto, ya que de esa observación saldrán a la luz muchos conceptos claves para poder dar respuesta al interrogante investigativo que se pretenda resolver. Las observaciones se evidencian a través de notas o diarios de campo que sirven como fuente primaria de recolección de información; se enfocan en las actuaciones de los profesores y se priorizan sus prácticas pedagógicas encaminadas al aprendizaje colaborativo y el desarrollo del mismo.

Las observaciones implican profundizar en las situaciones de orden social que se investigan, además que se debe mantener un rol activo y reflexivo permanentemente. Es de vital importancia prestar atención a detalles, hechos, acontecimientos y relaciones sociales (Hernández Sampieri, 2014). Lo anterior quiere decir que más allá de ver cómo se mueven, cómo hablan o que hacen ciertas personas, se debe estar atento a todo lo que sucede a su alrededor y a la manera cómo interactúan con el entorno. Las palabras que utilizan y las expresiones abren una puerta para analizar sus pensamientos y así, conocer los sentidos que le confieren a su quehacer pedagógico, en el caso de los profesores objeto de este estudio.

Dentro de este proceso de observación, como investigadores, un rol activo en la indagación es indispensable. Sin embargo, dicho rol será de “participación pasiva” entendida como la presencia como observadores, pero sin interacción directa Farías (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2016), es decir, los investigadores deben por su naturaleza misma interactuar con el medio que deseen investigar, pero sin involucrarse o intervenir para que los datos o futuros hallazgos no estén sesgados. Adicionalmente, cada observación hecha será consignada en un diario de campo, el cual permitirá volver muchas veces a lo consignado, para poder encontrar respuestas a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos propuestos.

Entrevista

La entrevista dentro de la investigación es un instrumento que se prepara específicamente para obtener información de los actores principales. Es una conversación entre el entrevistador y el entrevistado que busca responder algunos interrogantes a través de los cuales, el entrevistado proporcionará detalles que luego servirán para realizar una construcción conceptual entre los implicados, respecto al tema de conversación (Hernández Sampieri, 2014). En este caso, se desean conocer los sentidos que le confieren los profesores de inglés a la enseñanza colaborativa.

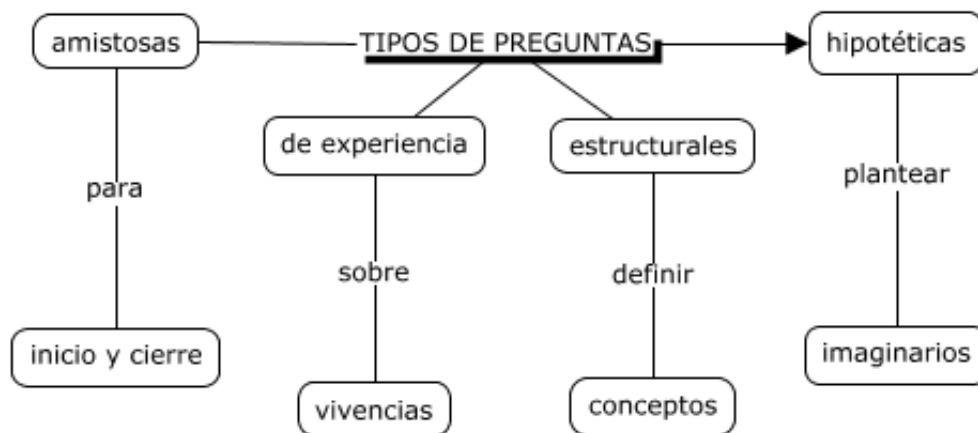
Para dicho fin, se emplearán entrevistas semiestructuradas, las cuales tienen una guía inicial, pero que permiten al entrevistador agregar otras preguntas que considere importantes según la información que va recibiendo del entrevistado (Hernández Sampieri, 2014). Si tenemos en cuenta que el objetivo es conceptualizar los sentidos que tienen los profesores frente a un tema que puede tornarse de carácter personal y relacionado directamente con su práctica y concepción de la misma; este tipo de entrevista es pertinente en el proceso de indagación, por su flexibilidad para adecuar las preguntas y el orden en el que se les plantean a los participantes. Además, es una entrevista de

carácter amistoso y que, en gran medida, recoge información anecdótica que puede ser dirigida fácilmente por el entrevistador, en términos de tiempo y ritmo.

Durante las entrevistas se harán grabaciones de audio como instrumento de recolección de información, aunque se puede tomar nota de algunas respuestas, el audio permite volver a reproducir los apartes y así, poder obtener la información precisa sobre cada pregunta (Sánchez, Fernández y Díaz 2021). Cada expresión utilizada por el entrevistado es de suma importancia y puede brindar aspectos relevantes incluso para varios resultados según la interpretación que se le dé.

A continuación, se presentan algunos tipos de preguntas para la entrevista cualitativa propia de este estudio.

Figura 4
Tipos de preguntas para una entrevista cualitativa.



Nota. Elaboración propia.

Según explican Hernández, Baptista y Fernández, (2014) para una entrevista semiestructurada se deben tener en cuenta diferentes tipos de preguntas las cuales se utilizan para hacer las

indagaciones preliminares, preguntar aspectos generales, las vivencias del entrevistado, para preguntar sobre conceptos y definiciones e incluso para plantear situaciones imaginarias. Este tipo de preguntas: amistosas, hipotéticas, de experiencia, o estructurales permiten al investigador llevar el ritmo de la entrevista y al entrevistado estar cómodo frente a las indagaciones hechas.

Análisis documental

Para este estudio, se hace importante el análisis de algunos datos cualitativos que se puedan encontrar en documentos o materiales institucionales. A través de ellos se puede también interpretar información sobre el contexto, los procesos y los antecedentes de los lugares donde se desarrolla la investigación. Para este caso, se analizarán documentos como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), planes de área y de aula, actas de reunión y autoevaluaciones institucionales con el ánimo de conocer cuáles son los lineamientos institucionales en cuanto al modelo pedagógico implementado, el trabajo pedagógico del área de inglés y además, de los aspectos relevantes que mencionen los profesores en sus encuentros académicos.

A partir de estos documentos se puede obtener información derivada de algunas rutinas institucionales y por medio de descripciones se facilita el reconocimiento de algunas situaciones problemáticas que se presentan dentro del grupo que es objeto de análisis, así como su rol en la solución de dichas situaciones (Sánchez, Fernández y Díaz 2021). En definitiva, una técnica muy útil para esta investigación, al tener en cuenta que se deben develar esas estrategias pedagógicas que más utilizan los profesores en pro de una enseñanza colaborativa y que se reflejan en su diario quehacer.

El grupo de discusión

Para esta investigación, se usó el grupo de discusión definido como un grupo de personas con características similares que, por medio de una conversación natural, buscan una interacción en un tema de interés propuesto por un moderador (Schettini y Cortazzo 2016). La diferencia con el grupo focal es que el moderador no interrumpe el flujo normal de la conversación y en cambio se permite interacciones que conlleven a discutir y analizar el tema que se ha propuesto.

Este grupo de discusión tuvo la participación de un profesor de cada una de las instituciones educativas Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen con un objetivo bien definido desde el inicio de la reunión. De esta manera, se evitaron extralimitaciones o temas fuera del rango en cada una de las intervenciones. No se pretendía hacer una entrevista y preguntas a cada individuo, la intención era lanzar premisas o afirmaciones y que el grupo diese sus puntos de vista desde sus experiencias.

3.4. Población y unidad de análisis

3.4.1. La muestra

Si bien los teóricos sugieren que la muestra sea seleccionada una vez se haya hecho la primera inmersión en campo, para este caso, se puso a disposición de este estudio el conocimiento previo que cada uno de los investigadores tienen del contexto para determinar las características de la muestra. Por lo tanto, la muestra estuvo constituida por los profesores de lengua extranjera, inglés de la básica secundaria (grados 6° 7°, 8° y 9°) de las instituciones educativas Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen.

Tabla 7
Caracterización de los participantes

Institución Educativa	Participantes	Asignación Académica
IE Gimnasio del Calima	EP2	grados 6°, 10 y 11°
	EP8	grados 7° y 10°
	EP5	grados 9°y 10°
	GD2	grados 8° y 11°
IE Liceo de Occidente	EP1	grados 8° y 9°
	EP4	grados 6° y 7°
	GD1	grado 6°
IE Nuestra Señora del Carmen	EP3	grado 9°
	EP6	grados 8° y 9°
	EP7	grados 7° y 8°
	GD3	grados 10° y 11
Total de participantes	11	

Nota. Elaboración propia. Esta investigación contó con una muestra de once profesores en total, todos ellos con previo consentimiento de participación, lo cual los convirtió en una muestra de participantes voluntarios.

Para Hernández, Baptista y Fernández (2014), con una muestra de 12 participantes aproximadamente se realiza una “etnografía básica” y se cuenta con una “muestra de casos tipo”, utilizada en “estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo”, y a través de los cuales se busca directamente encontrarse con “la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización”.

De igual manera, se busca “analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social” (p. 387). La muestra **tendrá** características similares que la hacen homogénea, en tanto sus participantes comparten un mismo perfil profesional, además de las cargas académicas en básica secundaria.

3.5. Análisis de la información

El análisis de los datos es el proceso mediante el cual los investigadores describen relaciones y hacen interpretaciones de todos los datos recogidos mediante diferentes técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos (Moya 2014). El punto clave del análisis de los datos es lograr la interpretación de los resultados que se han categorizado previamente. Dicho análisis busca establecer frecuencias, tendencias y variables encontradas en las respuestas de la muestra.

Dentro del análisis utilizado en esta investigación, se contó con los rasgos característicos del método comparativo constante. Este método consiste en desarrollar un conjunto de procedimientos para analizar la información de los datos recolectados y desarrollar teoría a partir de ellos (Strauss y Corbin 2002). En tal sentido, lo que se busca es construir teorías a partir de la constante comparación de los puntos de encuentro del análisis de los datos; por ejemplo, similitudes o diferencias; los cuales permiten generar categorías que ya se habían pensado o que surgen del propio análisis realizado.

Adicional al método de comparación constante, se tienen en cuenta cuatro etapas que por su naturaleza ayudan a que el análisis de datos sea más fácil de realizar: etapa preparatoria, que como su nombre lo indica prepara al investigador para iniciar el proceso de recolección; etapa de trabajo de campo, donde los datos son recolectados desde diferentes fuentes de información; etapa

analítica, que sirve como la interpretación de los datos y su comparación y la etapa informática, que sirve como informe de resultados y conclusiones (Rodríguez, Gil, y García 1996).

En concordancia con lo anterior, durante la investigación se llevarán a cabo los procesos de recolección y análisis de la siguiente manera: realización de observaciones y transcripciones de las entrevistas semiestructuradas; organización de la información en categorías y subcategorías de análisis; proceso que se repetirá con todos los documentos para lograr obtener un número significativo de datos.

3.5.1 Codificación de los datos

Para continuar con el proceso, se procederá a la clasificación de los datos obtenidos y su posterior codificación. Como lo explican Sánchez, Fernández, y Díaz (2021), la codificación implica una selección de los datos más relevantes, reduciendo así significativamente la información recolectada. Para el caso, los datos serán analizados, segmentados y se les dará significado en forma de categorías. Este ejercicio permitirá identificar categorías fundantes que no fueron pensadas desde el inicio. Finalmente, se establecerán semejanzas, relaciones, similitudes y contradicciones y se argumentará toda la información con autores que podrán apoyar las conclusiones finales.

Una parte importante del análisis es la creación de códigos que permitan identificar las categorías que van apareciendo en los registros; dichos códigos describen un segmento de algún texto (o unidad de información) obtenido a través de las técnicas de recolección de datos utilizadas y plasma la relevancia de la categoría. Al final, estos códigos terminan constituyendo ejemplos de categorías que pretende fundamentar el investigador (Hernández Sampieri, et, Al. 2014). Estas

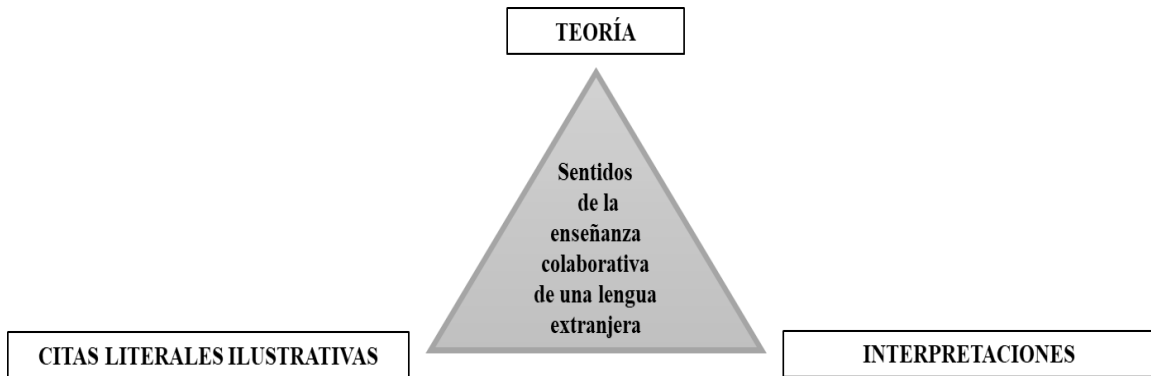
ejemplificaciones son de vital importancia porque permiten regresar a ellas y resignificar o reforzar las categorías que se plantearon previamente.

Después del análisis y codificación de los datos se lleva a cabo un proceso de decantación; el cual incluye una selección de fragmentos que serán útiles dentro de la construcción de sentidos. Dichos fragmentos son conocidos como citas literales ilustrativas, entendidas como citas directas de los participantes del estudio, sobre sus percepciones, creencias, opiniones o pensamientos.

Igualmente, se pueden considerar fragmentos de texto encontrados en los documentos analizados que den cuenta de las dinámicas sociales que viven sus actores (Monje 2011). El rol de estas citas es dar soporte a las teorías o hipótesis planteadas por los investigadores de la mano de los otros dos elementos de la triangulación.

La triangulación consiste en el uso de diversos métodos, fuentes, teorías, teóricos o ambientes para estudiar un fenómeno. El proceso de triangular permite sumar las fortalezas de cada estrategia para dar más solidez a los resultados. Es decir que la concordancia entre resultados arrojados por diferentes estrategias permite corroborar los hallazgos y si sucede lo contrario, la triangulación amplía las perspectivas de análisis. Con este proceso, no solo se permite la comparación sino la comprobación de la información obtenida en diferentes momentos y con diferentes métodos. (Okuda y Gómez 2005). A continuación, se presentan los elementos de triangulación del presente estudio:

Figura 5
Elementos de la triangulación teórica



Nota. Elaboración propia.

De la misma manera, se presenta una tabla ejemplificadora de las citas literales ilustrativas que dieron soporte a las categorías principales del estudio.

Tabla 8
Códigos a través de citas literales ilustrativas. - enseñanza del ILE

Cita Literal Ilustrativa	Código
<p>EP6 “Lo que busco es no cometer los mismos errores que cometieron conmigo. Recuerdo perfectamente que se buscaba simplemente el mejoramiento y fortalecimiento de una habilidad lingüística, la escritura y a lo mucho un poco de lectura y absolutamente nada más. Ahorita lo que busco es desarrollar precisamente ese componente comunicativo para que el muchacho se pueda desempeñar en contextos diferentes”. (...)</p>	<p>Enseñanza de una lengua extranjera</p>
<p>EP8 “La enseñanza del inglés era muy básica, no nos enseñaban digamos como casi el speaking o a dialogar, era más escribir. (...) Ahora, lo que hacemos es que el estudiante hable, que el estudiante pueda escuchar y responder”. (...)</p>	
<p>EP7 Lo digo porque yo lo viví en la universidad por cerca de dos o tres semestres no hablaban ya para quinto semestre como por arte de magia recibía y daba información.</p>	

Tabla 9

Códigos a través de citas literales ilustrativas. - Componente pedagógico

Cita Literal Ilustrativa	Código
<p>EP3 (...) “mis estudiantes no estaban en la misma línea que se establecía (en el currículo sugerido de inglés) entonces me dije, lo voy a modificar y adecuar a las necesidades del contexto de mis estudiantes”. (...)</p>	
<p>EP7 “El objetivo de la institución es sacar buenos resultados en las pruebas saber”.</p>	Componente Pedagógico
<p>EP4 “yo quiero que el muchacho use lo que está aprendiendo de manera real, que lo entienda para que cuando se le dé la oportunidad, lo ponga en práctica”. (...)</p>	
<p>EP5 “Las profes de primaria no tienen mucho conocimiento del inglés como tal porque no es su área fuerte”. (...)</p>	

Tabla 10

Códigos a través de citas literales ilustrativas. - Enseñanza colaborativa.

Cita Literal Ilustrativa	Código
<p>GD3 “Yo defino enseñanza colaborativa cómo esa madurez de los profesores por pensar colectivamente el logro de objetivos, es la madurez donde los profesores se reúnen y trazan un objetivo común luego cada uno aporta y colabora para lograr ese objetivo, para el caso relacionado con el aprendizaje del inglés.” (...)</p>	Enseñanza colaborativa
<p>EP4 “Muchos compañeros no están dispuestos al cambio, por qué están en esa enseñanza antigua y sabemos que todo ha ido evolucionando, (...) piensan que todo lo que ellos dicen eso es, y que no pueden ya cambiar su manera de enseñar”. (...)</p>	Enseñanza colaborativa
<p>EP3 “Ahora se ha ido cambiando la planta de profesores y gracias a Dios con ellos han llegado buenas ideas, otras perspectivas y deseos de compartir y mejorar prácticas educativas”. (...)</p>	Enseñanza colaborativa
<p>GD2 “Reflexionar en conjunto me permite crecer, aprender del otro y lo que yo pueda aportar también (le servirá) a ese otro docente. Entonces, si nos dedicamos a trabajar de forma colaborativa en la escuela, a planear de manera conjunta nuestras actividades y evaluaciones. Esto nos va a ayudar a hacer mejor nuestro trabajo y tal vez no nos haga expertos, pero nos va a permitir crecer como profesional”. (...)</p>	Enseñanza colaborativa

Nota. Elaboración propia con base en la información analizada.

3.5.2 Consideraciones éticas

Durante una investigación de corte cualitativo el contacto directo con las personas es fundamental, por su importancia como fuentes de información del contexto. Además, por la información personal y profesional que servirá de insumo para el análisis. En este sentido, la recolección de este tipo de información tiene implicaciones éticas para el ejercicio investigativo.

Por lo tanto, se tendrán en cuenta aspectos como la confidencialidad de los datos y su tratamiento. Teniendo en cuenta que se informarán previamente las intenciones, objetivos y pretensiones del estudio, a los profesores que participarán del mismo. Cada uno de ellos, manifestará de manera

voluntaria su intención de participar a través de la firma de un formato de compromiso ético (ver anexo A).

Además, en el formato de las entrevistas realizadas a los profesores se escribió un encabezado el cual deberá ser leído a cada participante con el fin de que conozcan sus alcances y el manejo de los datos obtenidos (ver anexo B). Para el caso de las entrevistas se explicó que cada profesor llevará un código, el cual permite que los investigadores puedan relacionar la información recolectada de manera anónima, pero sin plagiar las intervenciones. La siguiente tabla explica la manera de codificación utilizada.

Tabla 11
Codificación de participantes en entrevistas y grupo de discusión

Entrevistas y grupo de discusión	Nivel de desempeño
EP1	grados 8° y 9°
EP2	grados 6°, 10 y 11°
EP3	grado 9°
EP4	grados 6° y 7°
EP5	grados 9° y 10°
EP6	grados 8° y 9°
EP7	grados 7° y 8°
EP8	grados 7° y 10°
GD1	grado 6°
GD2	grados 10° y 11

Entrevistas y grupo de discusión	Nivel de desempeño
---	---------------------------

GD3

grados 8° y 11°

Nota. Elaboración propia

La codificación realizada permite identificar si fue una entrevista o el grupo de discusión, para el caso EP significa entrevista profesor y el número que acompaña las letras es el número de la entrevista, por su parte GD significa grupo de discusión y el número corresponde a uno de los tres investigadores. Adicionalmente, se solicitó a cada rector de las IEP un consentimiento informado sobre el uso de los nombres de cada IEP, así como de los documentos oficiales como el PEI y planes de área. (Ver anexo C).

ITULO IV AP

HALLAZGOS

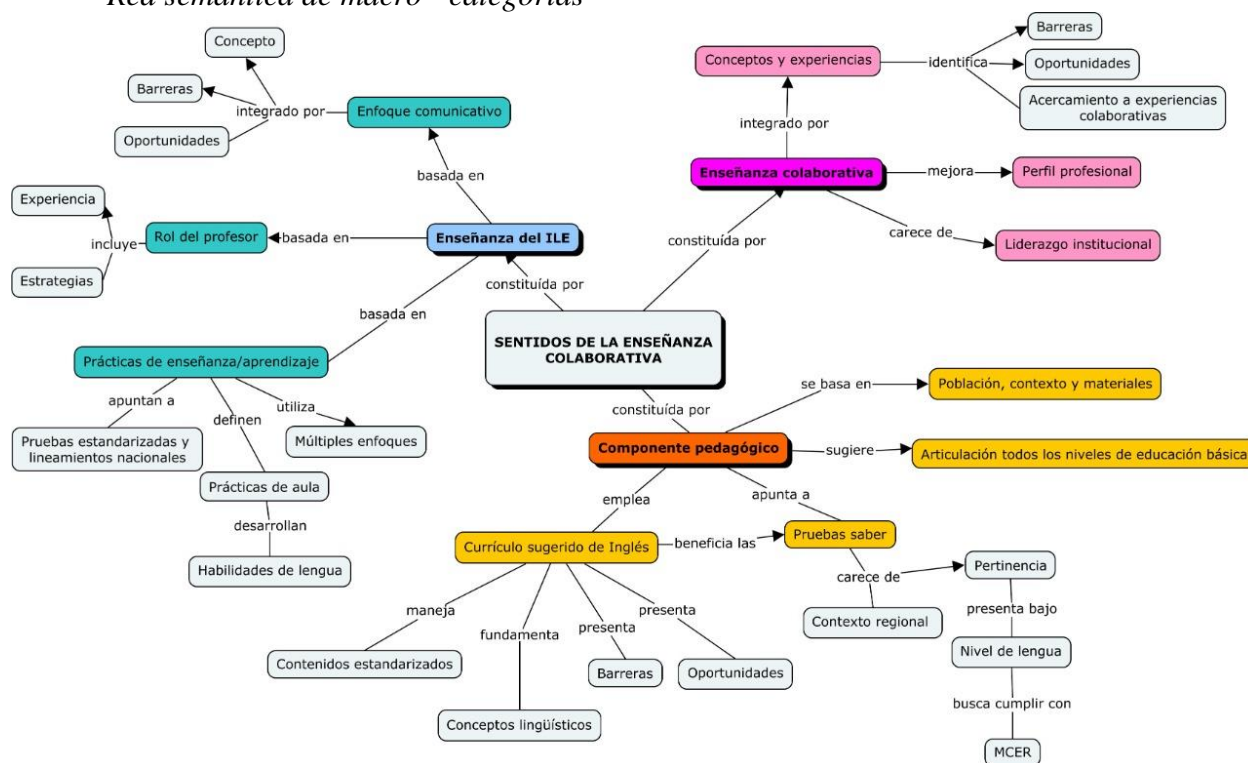


CAPÍTULO IV: HALLAZGOS INVESTIGATIVOS

Como se ha expresado previamente, esta investigación busca conocer los sentidos que el profesorado le confiere a la enseñanza colaborativa del ILE en la educación básica secundaria. Luego de haber recolectado y discutido los datos obtenidos de los profesores miembros de las IEP Gimnasio del Calima, Liceo de Occidente y Nuestra Señora del Carmen, se presentan los resultados derivados a continuación.

Con base en los objetivos planteados al inicio del estudio, surgieron tres categorías macro que dan respuesta a ellos y que abren la esfera para analizar categorías subyacentes.

Figura 6
Red semántica de macro - categorías



Nota. Elaboración propia

La figura previa expresa las relaciones que se dan entre las tres macro categorías emergentes a saber: 1) enseñanza del ILE, 2) Componente pedagógico y 3) enseñanza colaborativa y las subcategorías de cada una de ellas; las cuales serán ampliadas posteriormente.

En la categoría “Enseñanza del ILE” se explican cuáles son los enfoques que utilizan los profesores en sus prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de la lengua; contrastados con los PEI y los modelos pedagógicos de cada institución educativa, buscando aquí, algunos atisbos de enseñanza colaborativa dentro de ellas. Adicionalmente, se rescatan en esta categoría, las concepciones que tienen los profesores sobre el idioma y la importancia de la experiencia profesional en las prácticas, para la selección de estrategias de aula.

Esta categoría se relaciona directamente con la segunda, denominada “Componente pedagógico”; la cual busca ampliar la información relacionada con el desempeño en el aula por parte de los docentes y de los estudiantes. Desde aquí, se desarrollan temáticas como el Currículo Sugerido de Inglés (CSI), la Prueba SABER en términos de preparación y resultados, la población, los contextos, los materiales y la articulación entre secundaria y el nivel de primaria.

Finalmente, se presenta la tercera macro - categoría llamada “Enseñanza colaborativa”. Este concepto constituye el eje principal del presente estudio y las categorías previas le dan soporte a su interpretación y análisis. En este apartado, se pretende ampliar información sobre los conceptos de enseñanza colaborativa que se manejan en cada una de las instituciones, contrastada con la teoría; la influencia del perfil profesional docente en las dinámicas colaborativas; el liderazgo institucional en cabeza de los Directivos Docentes (DD) y el acercamiento a algunas experiencias dentro de las instituciones, que podrían constituir enseñanza colaborativa.

A continuación, se presentan cada una de ellas con sus subcategorías emergentes:

4.1. Enseñanza del Inglés como lengua extranjera

Es innegable la necesidad del bilingüismo en las fuerzas sociales que se mueven en el mundo de hoy (economía, política y cultura). Bermudes y Fandiño (2016) afirman en su estudio que algunos de los aspectos más destacables de las personas bilingües son su apertura al mundo económico, con ganancias más altas que los que sólo dominan una lengua. También destacan que gracias a la globalización se ha incrementado la necesidad de hacer negocios con otras culturas y que, en términos sociales, una persona bilingüe puede acceder fácilmente a medios y oportunidades de interacción social. En conclusión, el ser bilingüe otorga un valor social adicional, definido por las características de cada cultura.

“El inglés es un idioma universal y es muy utilizado en todos los ámbitos de lo laboral y para viajar a otros lugares”. (EP1¹)

“El desarrollo de competencias comunicativas convierte a una persona más apta para el campo laboral, abre las puertas a miles de oportunidades y más que estamos en un país donde culturalmente está el capacitarse y una segunda lengua es un pilar importante para el desarrollo” (EP7)

En términos generales, los profesores participantes del estudio reconocen la importancia del idioma en el ámbito profesional, académico, laboral y de entretenimiento; tanto en sus proyectos de vida como en los de sus estudiantes. Adicionalmente, se manifiesta la necesidad de dominar el idioma como un elemento que mejora las aptitudes del sujeto para desenvolverse en la sociedad

¹ Se presentarán varios fragmentos de entrevista con el código EP (Entrevista Profesor) y el número que identifica al participante dentro del estudio.

actual; que tiene unos estándares definidos en el mercado, especialmente en términos de acceso a las oportunidades académicas y laborales.

En contraste, se hace un análisis de los requerimientos necesarios para que el aprendizaje del idioma se dé satisfactoriamente en el aula y los educandos puedan obtener un nivel de lengua que les permita enfrentar las demandas de la sociedad. Sin embargo, las conclusiones muestran las falencias que se viven actualmente en las IEP. A nivel nacional, se reconoce que el contexto educativo colombiano no es rico en escenarios donde se pueda tener contacto con el idioma en contextos reales y naturales y en las IEP donde se abren este tipo de escenarios, no son continuos ni intensivos.

Por otra parte, los territorios locales donde se ubican las IEP tampoco tienen estos espacios de interacción lingüística y, por el contrario, el idioma es percibido como un ítem más del pensum académico y como un elemento innecesario en muchos proyectos de vida de la comunidad estudiantil. Lo anterior genera desmotivación por el aprendizaje del idioma porque no se conciben en gran medida, los beneficios de ser bilingüe. Si bien es cierto que los profesores se auto perciben como sujetos capaces de sensibilizar a los educandos sobre la importancia del dominio de otro idioma, sus acciones quedan empañadas con las grandes falencias que presenta el contexto educativo en este sentido.

Otro de los grandes problemas en el sistema educativo, es la falta de un diagnóstico preciso que muestre la situación real de las IEP en términos de enseñanza y aprendizaje del inglés .A partir de este proceso, se **podrían** implementar estrategias de mejora de las condiciones y requerimientos en la implementación de las políticas de bilingüismo existentes en el país y así, apoyar las acciones

locales que hacen los profesores en sus aulas para el reconocimiento de la importancia de una segunda lengua en los procesos de formación. (Bermudes y Fandiño, 2016)

Por otra parte, los profesores reconocen los cambios tan significativos que ha tenido la enseñanza de una lengua extranjera en términos temporales; contrastando la trascendencia que se le da ahora, al enfoque comunicativo y sus dinámicas; frente a los enfoques centrados en la repetición y la traducción que se utilizaban en el pasado. Igualmente, hacen una relación importante entre el éxito de su práctica y ciertos comportamientos del estudiante tales como la motivación por el aprendizaje, el gusto manifiesto por la clase, la participación activa en las actividades, la creación de buenas relaciones interpersonales estudiante - profesor (afinidad y respeto), los buenos resultados evaluativos y la curiosidad por aspectos del lenguaje por fuera del aula.

A través de la siguiente red semántica se hace la presentación de la categoría y las subyacentes.

Figura 7

Red semántica de la subcategoría enseñanza del ILE



Nota. Elaboración propia

En la enseñanza de la lengua extranjera, inglés se permite la utilización de diversos modelos didácticos, siendo el comunicativo el de mayor importancia en el contexto colombiano, por ser el

determinado por la legislación educativa y por la posibilidad de utilizar diversas herramientas de metodología activa, que permiten al educando ser el actor principal de su propio proceso de formación. Sin embargo, este enfoque no es utilizado por todos los participantes del estudio y en el caso de tres profesores, no lo reconocen como el enfoque guía, aunque así se presente en sus planes de área. En torno a este enfoque, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 12
Conceptualización del enfoque comunicativo por los docentes entrevistados

Enfoque comunicativo – generalidades	Oportunidades	Barreras
En el contexto colombiano		
Requiere práctica lingüística, poner en contexto la lengua.	Simulación de situaciones reales de comunicación.	Cantidad de estudiantes por aula de clase (entre 35 y 45). Bajo nivel de lengua por parte de los estudiantes desde el nivel de primaria.
Permite la implementación de diversas estrategias pedagógicas.	Fortalece la pedagogía activa, centrada en el estudiante.	Desmotivación y desinterés por el aprendizaje de la lengua.
Permite el fortalecimiento de las cuatro habilidades del lenguaje.	Aprender aspectos del idioma y practicar a través de las cuatro habilidades.	Escasez de materiales para trabajar algunas habilidades. Énfasis en las habilidades evaluadas por la prueba SABER (Reading and writing).
Requiere de tiempos amplios de exposición al idioma	Desarrollar proyectos lingüísticos	Poca intensidad horaria (1 en primaria y 2 en secundaria por ley) Falta de docentes especializados (especialmente en primaria).

Nota. Elaboración propia

Al hacer una comparación de los conceptos planteados por los docentes frente al enfoque comunicativo y la conceptualización presentada en el marco teórico, se evidencia que, aunque la

práctica de este modelo presenta diversos obstáculos; los profesores tienen una concepción clara del mismo y reconocen su rol como facilitador de la comunicación y el de sus estudiantes como interlocutores válidos.

Bajo este enfoque, el aula de inglés debe ser un espacio activo de interacción y algunos de los enfoques utilizados a través del tiempo no tenían ese factor. A pesar de que la enseñanza se ha transformado a través de la práctica, en la actualidad se siguen utilizando enfoques que no propician la interacción lingüística y que no llevan al estudiante a la transposición de su saber, porque algunos profesores no están interesados en cambiar sus prácticas tradicionales, puesto que consideran que son las más adecuadas para sus contextos.

“Viendo la realidad de mis estudiantes hoy en día, pues he sido muy conductista porque contamos con poblaciones con diferentes necesidades, estudiantes que vienen del sector urbano y rural. Entonces en muchas ocasiones, mis clases son prácticamente dirigidas hacia el conductismo y otro tipo de metodología que implemento es el enfoque gramatical”

(EP1)

Aunque los profesores mencionan una gama amplia de metodologías utilizadas en el aula de clase, la mayoría priorizan aquellas que brindan oportunidades de trabajar las cuatro habilidades de la lengua; en particular, el enfoque comunicativo, el de inteligencias múltiples, el del trabajo por proyectos o tareas y el uso de herramientas tecnológicas. Pero estas, no siempre se pueden utilizar a cabalidad por las exigencias en términos de tiempo y materiales. Entonces los profesores recurren a otras estrategias que no fomentan la comunicación como la traducción, el enfoque gramatical o las guías de trabajo porque permiten la práctica de la estructura del idioma y facilita la evaluación (cuantitativa).

Otro punto para mencionar, es el amplio reconocimiento que le otorgan los profesores, al papel que juega su experiencia en la toma de decisiones pedagógicas. Puesto que, a través del recorrido profesional, se adquieren herramientas para identificar qué enfoques o métodos son los más apropiados para el trabajo en el aula, dependiendo del nivel de lengua de los estudiantes, los materiales y el contexto en general. Asimismo, hay casos donde los profesores han creado sus propias metodologías basadas en principios de diferentes enfoques; lo cual les permite dar importancia a todos los aspectos de la lengua.

Para ejemplificar esta situación, se presenta el caso de uno de los profesores entrevistados, quien trabaja con un enfoque que denomina “*estructural - comunicativo*”; **el cual define** como la construcción y dominio completo de aspectos estructurales de la lengua (normas gramaticales), para llevarlas a la práctica con ejercicios de simulación comunicativa que él mismo genera. El sustento de este ejercicio es que el dominio de los aspectos formales de la lengua facilita su utilización en contextos reales de comunicación. Con esta experiencia se evidencia la atención que pone el profesor en las necesidades de sus estudiantes y su capacidad creativa para adaptar sus prácticas a las mismas.

Desde la óptica pedagógica, la experiencia juega un papel relevante en las perspectivas personales y profesionales que tienen los profesores sobre muchas de sus prácticas. A su vez, estas visiones les dan soporte a las iniciativas de análisis y reestructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje; los cuales deben ser tenidos en cuenta para la generación de nuevas dinámicas educativas. Según Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), si este diálogo entre profesores y pares y profesores y directivos no se da, es posible que los procesos de reforma pedagógica se obstruyan porque se pierde el liderazgo académico de los profesores, tanto en el aula como fuera de ella.

Como se pudo evidenciar en los datos recolectados, en las IEP se dan diversas ideas enfocadas al mejoramiento pedagógico, pero hace falta un reconocimiento de estos diálogos; puesto que, en algunos casos no se dan ni siquiera, entre los equipos de trabajo por área. Como se evidenció en varias de las entrevistas, las ideas innovadoras que plantean algunos profesores no tienen la acogida necesaria para ser materializadas como pruebas piloto institucionales.

“Uno de los obstáculos es que el profesorado, en este caso, los colegas, no son capaces de parar y escuchar para mirar otras alternativas y, sobre todo, para detenerse a reestructurar o más bien a estructurar con el otro, lo que se viene haciendo y lo que podría hacerse si no nos escuchamos”. (EP2²)

Así mismo, se evidencia que las prácticas de aula no siempre están relacionadas con el modelo pedagógico de la IEP o los planes de área, porque en la mayoría de los casos, estos no coinciden con contextos sociales ni lingüísticos reales. Si bien es cierto que los documentos institucionales analizados responden a los requerimientos de ley como Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje y Currículo Sugerido de inglés, en la vida real las dinámicas pedagógicas son adaptadas, por los profesores, a las necesidades de aprendizaje de los educandos y responden a la exigencia de prepararlos para las pruebas estandarizadas; dejando de lado la competencia comunicativa.

De esta manera, es posible hacer un contraste con el estudio de Echeverri y Sierra (2019) por su similitud con los hallazgos del presente estudio, pues a pesar de analizar otros escenarios geográficos, concluyeron que en las instituciones objeto de su estudio, los docentes se inclinan por los contenidos lingüísticos (vocabulario y gramática) porque son los que evalúa la prueba

² Fragmento de entrevista. EP2: Entrevista Profesor 2.

estandarizada. Incluso, algunos reconocen que siguen dándole prioridad en el plan de área a contenidos que apunten a este tipo de preparación. Con lo anterior, se demuestra que las problemáticas en relación a la enseñanza del ILE son de corte general en el país porque el componente de lengua extranjera tiene vacíos conceptuales y estructurales desde su formulación en la legislación educativa colombiana.

Para ahondar en la estructuración temática y de competencias planteada en las IEP, hablaremos del Currículo Sugerido de inglés (CSI). Frente a este aspecto, los profesores argumentaron que este documento plantea aspiraciones muy elevadas para los contextos socioeconómicos y académicos donde se desempeñan y que, el material no permite una preparación directa para las pruebas estandarizadas porque su desarrollo es progresivo desde primaria, requiere de niveles elevados de lengua por parte de los estudiantes y una intensidad horaria alta. Un factor adicional mencionado, es que esta propuesta está constituida como una sugerencia pedagógica; por lo tanto, no están obligados a desarrollar los contenidos que se plantean allí.

“Los contenidos del CSI estructuran el área, pero los resultados de pruebas estandarizadas arrojan otra realidad. Los contenidos pueden darnos una guía, pero el contexto socio cultural nuestro es un contexto totalmente ajeno al de los muchachos. El currículo sugerido y las pruebas SABER son bastante descontextualizadas con mi institución.” (EP6)

Es por ello, que, sin excepción, los profesores hacen ajustes curriculares razonables para el desarrollo de competencias comunicativas en sus estudiantes; utilizando materiales que normalmente refieren niveles de lengua más bajos que los propuestos para los grados que orientan. También se evidencia que existe un afán generalizado por lograr nivelar a los estudiantes con

temáticas que no fueron trabajadas en primaria. En ese proceso de refuerzo dejan de desarrollar contenidos planteados para sus grados porque los niveles de lengua con los que llegan sus estudiantes, no garantizan los conocimientos previos necesarios para avanzar en la profundización del idioma.

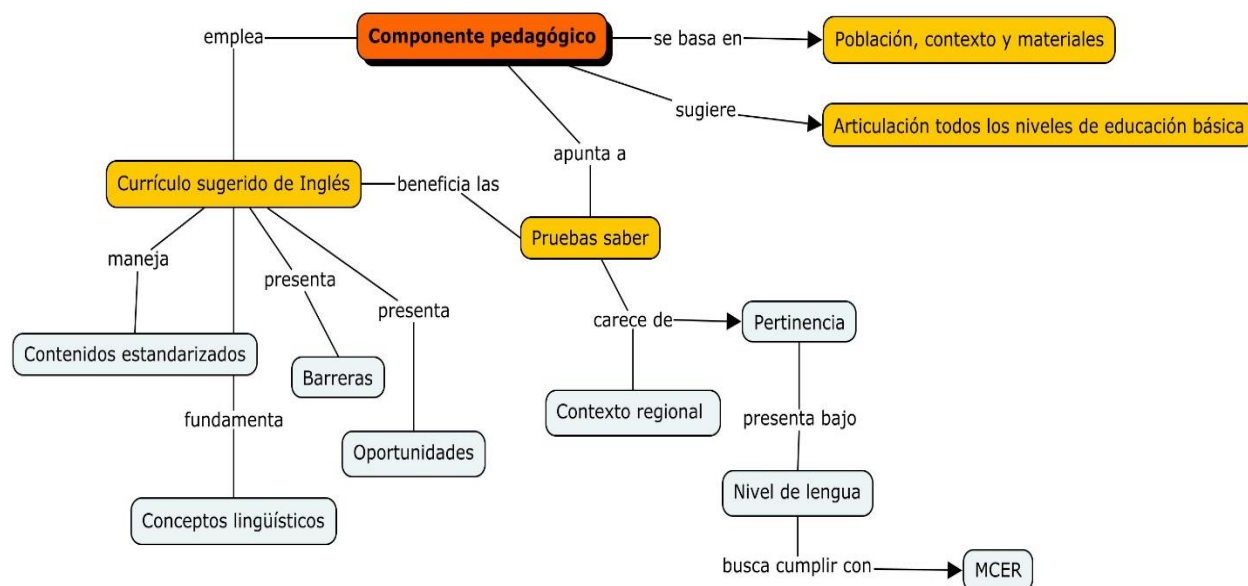
Lo anterior también da soporte a la decisión pedagógica que toman muchos profesores de no usar los materiales propuestos por el MEN y priorizar el uso de estrategias lingüísticas sobre las comunicativas.

4.2. Componente pedagógico

Según los resultados obtenidos del análisis, el componente pedagógico en las IEP objeto de investigación requiere una reestructuración de fondo. Dicha modificación se basa en la necesidad de fortalecer dentro de los documentos institucionales, las exigencias particulares de los contextos de las IEP, ya que todos los documentos oficiales implementados en los colegios han sido diseñados a través de programas bilingües tomados en gran medida de otros países. Por ejemplo, el principal documento que da base a las competencias en lengua extranjera es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que por su naturaleza está muy distante del contexto colombiano.

Figura 8

Red semántica de la subcategoría componente pedagógico



Nota. Elaboración propia.

Tal y como se observa en la figura 10, las subcategorías del componente pedagógico permiten develar las acciones pedagógicas que propician la formación e interacción con la enseñanza del inglés en educación básica secundaria, puesto que el uso de un Currículo Sugerido de Inglés contextualizado; materiales con niveles acordes a los de los estudiantes, pruebas externas menos homogéneas y finalmente una articulación directa con los profesores de primaria, llevaría sin lugar a dudas, a un avance significativo tanto en profesores como en estudiantes y por ende se verían beneficiadas también las IEP.

Actualmente, se tiene una propuesta curricular generalizada de área, llamada Currículo Sugerido de inglés (CSI), documento que marca la ruta más adecuada para abordar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, ¿qué tanto conocen los docentes este documento y qué tan pertinente es para las IEP? al respecto un profesor comenta: “*mis estudiantes no estaban en la*

misma línea que se establecía (en el currículo sugerido de inglés) entonces me dije, lo voy a modificar y adecuar a las necesidades del contexto de mis estudiantes” (EP3)

Otro profesor indica lo siguiente:

“Bueno, el currículo sugerido para mí es muy significativo. Es otra herramienta más que tenemos, porque allí está prácticamente lo que se enseña en cada curso, es una guía la cual nos ayuda a nosotros a tener ya la clase preparada digamos, bueno no tener la clase preparada sino como es como un insumo más con el cual nosotros contamos para desarrollar la clase en los grupos. El currículo sugerido yo veo que en algunos casos es muy amplio y a la vez lo noto muy elevado para el nivel de los estudiantes en el inglés que tenemos actualmente en nuestra institución” (EP1).

Al tener en cuenta estas respuestas se puede evidenciar que el Currículo Sugerido de inglés constituye una buena estrategia y un material adecuado para usar en las aulas, pero el nivel de lengua que maneja está por encima del nivel que los estudiantes tienen; lo cual conlleva al profesor a adaptar su contenido, afectando el sentido original de los objetivos planteados. Como lo expresan Echeverry y Sierra (2019), hay información que evidencia el vacío que existe entre aquello que los profesores creen o entienden del currículo y lo que implica realmente llevar a cabo un proceso con el currículo en sí. Además, se debe tener en cuenta que los profesores usan el CSI aun cuando este no está alineado o acorde con el contexto de las IEP, lo cual genera grandes brechas en la generación de aprendizaje significativo para los estudiantes.

En cuanto a la pertinencia del CSI en términos de niveles de lengua y relación con el contexto, la mayoría de los docentes lo conciben impertinente, mientras que los que consideran que tiene un grado de pertinencia, lo relacionan directamente con su aporte en la formación para la prueba SABER 11.

Tabla 13
Pertinencia del Currículo Sugerido de inglés (CSI)

Currículo Sugerido de inglés CSI	
Pertinencia	Impertinencia
<ul style="list-style-type: none"> •Orienta contenidos •Facilita procesos de planeación •Usa enfoque comunicativo •Enfocado a pruebas SABER •Articula la legislación nacional 	<ul style="list-style-type: none"> •Descontextualizado •Niveles de lengua diferentes a los de la población estudiantil •No es trabajado desde primaria

Nota. Elaboración propia.

Si bien es cierto que el CSI puede simplificar el trabajo del profesor en cuanto a su planeación y el tiempo invertido en ella; se debe mencionar que además del desfase en niveles de lengua, también tiene contenidos estandarizados que en algunos casos no guardan relación con los contextos locales de los estudiantes. *“El CSI puede dar una guía, pero el contenido sociocultural de los estudiantes es ajeno. En un proyecto de Investigación que hice le pedí a un niño que me describiera un buey y me pareció interesante porque me dijo: -yo no puedo describirlo porque nunca he visto un buey- y así sucede en la vida real con algunos aspectos del currículo”* (EP7)

En este sentido se desconocen los lugares de origen o las posibilidades de usar la lengua en contextos reales. Al tener contenidos estandarizados se bloquean o evitan exploraciones más profundas de los contextos donde se desenvuelven los estudiantes y es allí donde el profesor empieza a develar acciones para hacer que el contenido del currículo se enseñe, pero que sirva dentro de la comunidad donde labora.

Dicha estandarización lleva a los profesores a moverse en una paradoja circular, donde se pretenden eliminar las brechas que existen, pero siempre se termina trabajando a favor del cumplimiento de las exigencias para las pruebas externas que invisibilizan nuevamente, los contextos reales de los educandos. Si tenemos en cuenta que los resultados de dichas pruebas son los que determinan si las IEP son de calidad o no; los profesores seguirán trabajando en la preparación para la presentación de estos exámenes (por encima del aprendizaje significativo de la lengua) y en la posibilidad de brindar a sus educandos una formación en secundaria, que les permita acceder a los beneficios que el sistema brinda a quienes obtienen desempeños superiores.

Además, los profesores se enfrentan a la visión institucional, que, en la mayoría de los casos, sólo espera que los estudiantes superen el histórico nivel A1 en una prueba que se centra en la lectura y escritura y no que usen el idioma para su vida. Frente a esto dos profesores comentan: “...*por la exigencia mínima que se hace del idioma en términos de lo que se requiere es que sepa responder una prueba de estado*” (EP2). “...*debido a las pruebas saber, las pruebas ICFES, siempre se le da más prioridad a la parte de escritura y lectura*” (EP5)

Por lo tanto, se puede afirmar que la utilización del CSI en los componentes didácticos y pedagógicos de las IEP; no es garantía para la obtención de buenos niveles en las pruebas externas. Al respecto Echeverry y Sierra (2019), explican que el currículo está enmarcado en gramática y vocabulario, ya que es lo que se pregunta en las pruebas Saber 11, independientemente de si en su contenido las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas se vean reflejadas. Todo se estandariza y es ahí, donde se está perdiendo el sentido de lo enseñado en las aulas.

Otra de las subcategorías emergentes habla de la población, el contexto y los materiales. Dentro de la investigación se explicó el porqué de la importancia de conocer las particularidades sociales,

culturales y económicas de la población con la que se trabaja; con el fin de generar procesos de formación más efectivos. Teniendo en cuenta la relación directa entre población y contexto, estos elementos nos brindan un abanico de posibilidades cuando queremos que el componente pedagógico obre de buena manera.

Es indispensable para todo profesor conocer y detallar su comunidad, sus costumbres, su cultura y por medio de esto, intentar dar solución a las dificultades o problemas que en ella existen. Conocer el contexto nos da una visión panorámica de lo que la lengua inglesa, en este caso, puede ofrecerle al estudiante. No basta con enseñar estructuras, se debe profundizar en el uso de la lengua en contextos reales. En ese sentido un profesor aporta: *“yo quiero que el muchacho use lo que está aprendiendo de manera real, que lo entienda para que cuando se le dé la oportunidad, lo ponga en práctica”*. (EP4)

La mayor dificultad en este aspecto es que la descontextualización de los contenidos es muy grande y, por ende, lograr que un estudiante utilice un idioma extranjero en un municipio sin intervenciones turísticas, por ejemplo, es un reto gigantesco. Esta sería una de las tantas debilidades que tienen las políticas educativas en términos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, que las prioridades contextuales están muy alejadas de las prioridades de los gubernamentales (Castañeda 2019). El propósito de la enseñanza del inglés está totalmente separado de las motivaciones de los propios educandos y es por ello, que conviene que se piense en la enseñanza del ILE para el contexto colombiano; teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades específicas.

Al continuar con la línea del contexto y la población, surge otro elemento crucial al momento de develar acciones que propicien la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés: los materiales. Los

profesores manifiestan que desde los proyectos y programas bilingües se ha tratado de “dotar” a las IEP de materiales pertinentes para la práctica comunicativa como libros, audios, computadores, diademas, material didáctico, afiches, incluso mobiliario para adecuar aulas bilingües o laboratorios de inglés. Sin embargo, aún no se refleja el impacto de estos elementos en el mejoramiento de los niveles de los estudiantes; porque los materiales siguen teniendo desfase en sus niveles y no hay un acompañamiento efectivo para el uso de los mismos, por parte de los directivos docentes. En algunos casos los materiales están aún sin destapar, se han perdido o se han deteriorado por el no-uso.

En ese sentido los actores expresan su sentir frente a este tema:

“... nuestro contexto no es equilibrado, no es al mismo nivel, a veces está muy desfasado, como podemos notar en ciertos materiales que ellos mandan, donde ciertos temas que se ven en grado sexto que están en el material aplican para los grados novenos, al nivel que están real, estamos hablando nivel real de los estudiantes frente al nivel que nos muestra el gobierno que sería un Marco Común Europeo” (EP8)

“Porque yo me he prestado debido a que soy quien maneja en temas tecnológicos el aula de bilingüismo, me he prestado mucho para explicarles el funcionamiento de los aparatos electrónicos que tenemos en el aula de bilingüismo, pero ellos no buscan esos espacios...” (GD1)

Se puede inferir entonces, que a pesar de los esfuerzos que hace el MEN y las gobernaciones por sacar adelante proyectos de bilingüismo; hacen falta un trabajo arduo en temas de creación de material propio del contexto colombiano. Es decir, es totalmente válido que se tengan en cuenta ideas de otros países, pero es importante aterrizar esas ideas a las realidades de las IEP. Así lo

afirma Castañeda (2019), cuando expresa que los libros o materiales utilizados están diseñados por entidades extranjeras y, por lo tanto, no hay conexión con los requerimientos propios del país.

Por otro lado, se requiere un verdadero compromiso por parte los profesores en dar un uso adecuado a todo el material con que cuentan las IEP. También, se concluye que el hecho de que no existan en las IEP espacios definidos para realizar trabajo colaborativo, entorpece en gran medida el mejoramiento que se busca en términos de uso de la lengua; ya que estos espacios sirven de puente para hacer adaptaciones o dar capacitación en el uso de todas las herramientas tecnológicas y bibliográficas existentes.

Como última subcategoría se encuentra la articulación con primaria. En este punto se tocan aspectos muy relevantes, pues como es bien sabido, muchas de las dificultades antes mencionadas tienen sino su origen, un alto porcentaje en la básica primaria. Los profesores de primaria no tienen la preparación adecuada e idónea para orientar la asignatura de inglés (Castañeda 2019; Bastidas y Muñoz 2011; Cárdenas 2001), son profesores formados en ciencias, sociales, letras o artes, incluso tiene formación para orientar todas las asignaturas, pero curiosamente no cuentan con la metodología o pedagogía para enseñar una lengua extranjera.

Los niveles con que cuentan los docentes de primaria son un tema de conversación en todos los programas y proyectos bilingües porque la brecha entre los objetivos que plantea el MEN y lo que realmente sucede en las escuelas, es inmensa. Se habla de la necesidad de proveer a las escuelas con materiales adecuados y brindar capacitaciones a los profesores en inglés, pero esto no constituye una intervención contundente porque muchos de los profesores de básica primaria no cuentan con la formación para hacer uso adecuado de los materiales o hacer adaptaciones al mismo y la formación en el idioma demandaría un tiempo largo de formación.

“(…) hay docentes de primaria digamos que no son licenciados, no tienen esas habilidades de cómo entrenar el inglés” (EP4)

Una de las acciones posibles es contratar profesores licenciados en lengua extranjera, inglés para trabajar en la primaria, pero se reconoce que esta alternativa involucraría una gran movilización de aspectos legislativos y laborales en el país, por lo cual, es imposible emprenderla desde las mismas IEP; en este sentido se requiere voluntad gubernamental. Frente a esta problemática, los profesores del estudio coinciden en que materializar esta posibilidad traería grandes avances a los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma. Tener profesores competentes en el uso de la lengua y en metodologías de enseñanza actualizadas, plantea ventajas para los estudiantes y sus instituciones porque las brechas conceptuales que se generan entre primaria y secundaria quedarían resueltas.

En este sentido y buscando develar las estrategias más apropiadas para un buen proceso de enseñanza aprendizaje en la secundaria, se puede empezar por una reforma en los estatutos docentes, que permita que los licenciados en lenguas extranjeras pertenezcan a los profesores de planta de las escuelas primarias urbanas y rurales. Estos son algunos aportes de los profesores:

“yo pensaría que enseñarles inglés desde la Primaria, pero con docentes pues expertos en el idioma, o bueno con gente que sea idónea en el ámbito de una segunda lengua en este caso como lo es el inglés” (EP1)

“Si el profesorado de primaria se articula de manera proyectiva a un proyecto de conexión entre la primaria y el bachillerato, mucho más, mucho más fino, mucho más articulado, eso beneficiaría sin lugar a dudas” (EP2).

En este orden de ideas, se requiere la generación de estrategias locales de articulación docente mientras que las intervenciones nacionales se llevan a cabo en el sistema. La implementación de la enseñanza colaborativa no solo beneficiaría a los docentes de básica secundaria, sino que podría expandirse hacia los niveles de primaria. Esto permitirá la elaboración y ejecución de un plan de aula de inglés más organizado, contextualizado y efectivo, en los niveles iniciales de educación. También, constituye un escenario de fortalecimiento de las habilidades del ILE y de las estrategias pedagógicas para los docentes de primaria con las orientaciones de los profesores de secundaria. Como último resultado, se resolverían muchas de las brechas conceptuales de los estudiantes.

4.3. Enseñanza colaborativa

Para este grupo de profesores, Licenciados en educación de programas afines con el idioma extranjero inglés, con posgrados y en promedio con una década de experiencia, la enseñanza colaborativa es una práctica educativa intangible en sus comunidades educativas. Gran parte de ellos, lo comprenden como un enunciado provocador de reflexión pedagógica, ideal metodológico y oportunidad para el mejoramiento académico, profesional y humano. Sin embargo, hay una minoría en este grupo que interpreta la enseñanza colaborativa como una intromisión en su libertad de cátedra.

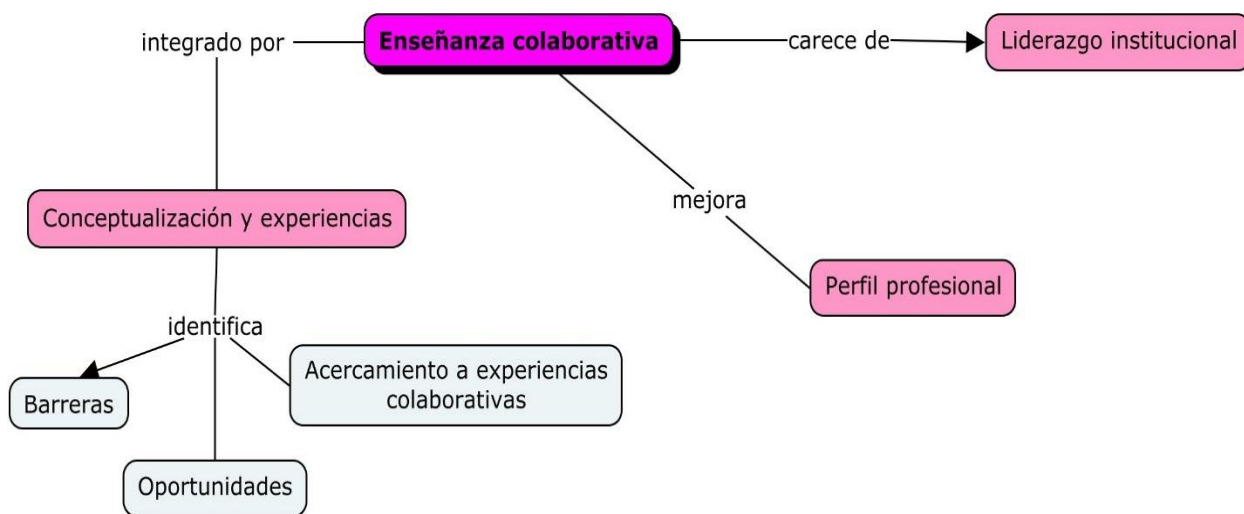
“Entre menos tengamos que reunirnos es mejor, y sí podemos dividir el trabajo y luego se junta es perfecto.” (GD1)

“Yo prefiero el trabajo más individual, hago las cosas que a mí me gusta trabajar como proyectos y con eso, les voy involucrando la competencia oral” (EP6)

Lo anterior, es una evidencia de que han existido acercamientos al trabajo cooperativo que dista del colaborativo. En el primero, cada miembro es responsable de cumplir una labor; mientras que,

en el segundo, el logro del objetivo y el aprendizaje del proceso son más importantes que la productividad de cada sujeto. Pero, algunos profesores asumen estos acercamientos como un logro colaborativo. En esta significación juega un rol importante lo gubernamental e institucional, puesto que, a su modo de ver, faltan voluntades y liderazgos que propicien el encuentro pedagógico fructífero entre pares. A continuación, se presenta la red semántica de esta categoría:

Figura 9
Red semántica de la subcategoría enseñanza colaborativa



Nota. Elaboración propia

La enseñanza colaborativa para los profesores de inglés del estudio, entrelazan las pretensiones de un profesorado desde lo humano, lo emocional, lo profesional y lo laboral del ejercicio educativo. Así se dan las interpretaciones del por qué los profesores participan o no, de prácticas educativas colaborativas. Suárez (2016) considera que, sin importar el fin pedagógico otorgado a la enseñanza colaborativa, siempre esta requiere de comunicación, de diálogo filosófico y metodológico coordinado que otorgue equidad, claridad y justicia sobre el acuerdo educativo a fin de disminuir los posibles conflictos de intereses entre colaboradores. En términos conceptuales, los profesores

señalan que *“La enseñanza colaborativa es un proceso en el que se involucran profesores que tienen un propósito pedagógico similar o igual”* (GD1). Este propósito pedagógico está nutrido de recursos didácticos, de logros, de frustraciones, de introspecciones, de observaciones y proposiciones educativas. Queda definido por los profesores de inglés que esta enseñanza tiene una estrecha relación con el compartir entre colegas lo que se sabe de lo que se hace; con la camaradería de encontrar juntos la mejor estrategia para disertar, administrar y gestionar el conocimiento que se imparte de manera ordenada y eficiente.

De todos modos, Giroux (1990), nos presenta a los profesores como intelectuales transformadores de la realidad que reflexionan sobre sí mismos, quienes consultan fuentes de conocimiento e invitan a sus estudiantes a encontrarse en el camino de crear conceptos colectivos desde la singularidad de la experiencia del aprendizaje; un enfoque de enseñanza colaborativa podría aportar grandes beneficios al desarrollo de este perfil docente y estudiantil.

Al indagar directamente por la definición de este tipo de enseñanza, algunos de los profesores sujetos de este estudio la relacionaron con el aprendizaje colaborativo, siendo esta la confusión más frecuente entre estos términos. Aunque en algunas ocasiones, fundamentarse en el concepto de aprendizaje colaborativo permitió hacer un acercamiento conceptual al de enseñanza colaborativa; no se puede desconocer que la comunidad profesoral se siente ajena a este tipo de conceptos. En ese sentido un profesor expresa:

“la enseñanza sería el papel que juegan los profesores para estimular a esos estudiantes, es repartir las responsabilidades, entonces para mí un par académico le estaría enseñando a otro” (EP6).

A continuación, se presenta una tabla que recoge los sentidos más cercanos a la teoría presentada en este estudio sobre enseñanza colaborativa, sus barreras y oportunidades; todos los planteamientos se basan en los aportes de profesores participantes del estudio.

Tabla 14
Sentidos de enseñanza colaborativa, barreras y oportunidades

<i>Sentidos de enseñanza colaborativa</i>	<i>Requerimientos</i>	<i>Oportunidades</i>	<i>Barreras</i>
<i>Capacidad de los profesores de proyectar, de organizar todo el currículo de trabajo con los estudiantes. Implica sentarse a pensar que se espera al final de un año.</i>	-Planeación. -Trabajo en equipo. -Estandarización de procesos. -Compromiso y voluntad docente.	-Compartir de saberes. -Apoyo a las dificultades pedagógicas. -Distribución de tareas para lograr un objetivo común.	-Poca escucha entre profesores. - Poco tiempo para el trabajo colaborativo. -Tareas adicionales.
<i>Conexión entre profesores.</i>	-Armonía en el campo laboral.	-Creación de nuevos paradigmas de enseñanza.	-Falta de proyección institucional.
<i>Aprender a enseñar entre pares.</i>	-Empatía entre compañeros.	-Mejoramiento de las prácticas educativas.	-Zona de confort pedagógica.
<i>Compartir lo que se sabe y se hace.</i>	-Buena comunicación.	-Fomento del crecimiento institucional.	-Temor a quedar expuesto profesionalmente (dificultades, errores).
<i>Aprender del compañero.</i>	-Voluntad institucional.	-Estándares y metas institucionales definidos.	-Dificultades para el reconocimiento de las potencialidades de los pares.
<i>Compartir estrategias de aula exitosas.</i>	-Confianza con el compañero docente. -Mente abierta por parte del docente.	-Disminución de trabajo extra institucional, a largo plazo.	-Ego personal y profesional.
<i>Unir docentes para lograr objetivos colectivos.</i>	-Reflexión individual sobre el quehacer pedagógico. -Formación docente.	-Facilidades en el proceso de evaluación.	-Ausencia de espacios en las agendas institucionales.
<i>Conectarse entre docentes para generar un progreso en la enseñanza y el aprendizaje.</i>		-Planeación Contextualizada. -Disminución de dificultades de los estudiantes.	

Nota. Elaboración propia

En términos generales, los profesores coinciden en palabras claves como compartir, experiencias exitosas y pares docentes para definir la enseñanza colaborativa. La percepción de falta de voluntad institucional para generar la cultura de trabajo colaborativo y, por consiguiente, de los espacios requeridos para ello, fue una constante entre los entrevistados. Otro de los factores mencionados como la barrera más grande para que este tipo de trabajo se dé, es el tiempo dispuesto para ello; puesto que en las IEP los espacios de trabajo pedagógico están determinados para otras tareas y en términos personales, muchos docentes no están dispuestos a invertir más tiempo del que por ley, deben permanecer en las instituciones. Inclusive en uno de los casos, se propuso incentivos económicos para que los profesores se motiven a dar ese tiempo extra.

Con el ánimo de ampliar lo anterior, se plantea la relación directa entre la carencia de tiempo para el trabajo colaborativo entre pares profesoriales y la voluntad institucional; entendida esta, en primera instancia como la cultura de trabajo colaborativo establecida en la institución y posteriormente, como la posibilidad de materializar todas las acciones posibles (tiempos, materiales y acompañamiento) para que ella se dé y brinde sus frutos.

“Debe existir la voluntad de quien administra la institución, pues no solo debe brindar los espacios sino asegurar el producto esperado y eso, requiere de una mirada, digamos comprometida y proactiva de quien administra. Si no hay una administración embestida de autoridad y del poder para que los productos se garanticen, en mi humilde opinión, nos podrían dar todos los tiempos posibles y no se lograría mucho”. (EP2)

“Hemos recibido capacitaciones, agentes externos que vienen y nos acompañan las clases, pero no hay ese espacio para que los profesores nos reunamos y dialoguemos sobre lo que necesitamos realmente” (GD1³)

Si bien es cierto que existe la preocupación de la institucionalidad por las dificultades que se dan en el aula y la realización de prácticas que apunten al incremento de resultados en pruebas estandarizadas; se percibe un desconocimiento de una estrategia clara para lograr este objetivo. Por ejemplo, en una de las IEP existen unos espacios de reunión quincenal llamados “comités pedagógicos”, los cuales pretenden generar los espacios en contra jornada, para la discusión, elaboración y evaluación de propuestas institucionales; pero estos espacios terminan siendo subutilizados en el diligenciamiento de formatos o en la atención a propuestas externas de intervención profesoral.

“Aunque no hay una intencionalidad hacia la enseñanza colaborativa, si hay una preocupación porque los procesos educativos en el área de inglés mejoren, la institución quiere que el grupo de docentes trabaje unido, pero pareciera que en la parte administrativa no tuviera un punto de vista claro el cómo hacerlo o una estrategia para desarrollarlo.” (GD1)

“Nosotros tenemos unos espacios llamados comités pedagógicos, donde se supone que los departamentos pedagógicos se reúnen a discutir y a organizar cosas para el desempeño del área como tal, pero realmente en esas reuniones somos ocupados en otras tareas (como dicen mis compañeros) como diligenciamiento de formatos, capacitaciones externas y otras cosas.” (ED3)

³ Fragmento de Grupo de Discusión: GD1: profesor participante 1.

Cabe mencionar que, a pesar de la identificación de múltiples barreras para este tipo de dinámicas, los profesores reconocen que, de darse esta posibilidad en sus IEP, los beneficios no solo serían a nivel institucional sino también, en el equipo docente y en los estudiantes. En las instituciones mejorarían sus prácticas y los procesos de seguimiento en los componentes pedagógicos serían más efectivos. A nivel docente, se organizaría la práctica pedagógica y se ampliaría la gama de posibilidades didácticas empleadas en el aula y, por último, a nivel estudiantil, los educandos vivirían mejores prácticas de aula y su conocimiento de la lengua sería más significativo.

En la profundización de esta macro categoría, se preguntó a los profesores de inglés de las instituciones educativas la Celia, el Gimnasio del Calima y Nuestra Señora del Carmen por experiencias previas asociadas con la enseñanza colaborativa. De este aspecto, surgieron varios acercamientos que pueden constituir posibles experiencias de este tipo de enseñanza, aunque sus participantes no la conciben de esa manera.

“En el área inglés de mi institución si compartimos ideas, hacemos la planeación anual de contenidos y establecemos las generalidades del English Day” (EP3).

“Solemos hacer el planteamiento de los trabajos de los proyectos transversales (...) siempre se ha trabajado lo que es el Talent show, que es el proyecto de acá de la institución” (EP8).

Para todos, la actividad central colaborativa es la del proyecto pedagógico de aula que comparten los profesores de la asignatura; para el caso de la mayoría de las instituciones lleva el nombre de “English Day” y en una de las IEP “Talent show”. Para estas actividades, los profesores planean al inicio del año lectivo, la participación de cada uno de ellos y los estudiantes que orientan. Normalmente, cada uno de los profesores organiza un espectáculo artístico acompañado de alguna

expresión lingüística en inglés y el día del evento principal, todos trabajan mancomunadamente para ejecutarlo y evaluarlo. Cabe aclarar que, durante la preparación de actividades, el colectivo de profesores sólo conoce el nombre y el tipo de representación artística que se hará. Entiéndase, que la descripción previa no es una actividad colaborativa si no cooperativa.

Adicionalmente, se pudieron evidenciar otro tipo de experiencias de acercamiento como el trabajo por departamentos de área (unificación de criterios de planeación y de ejecución de los contenidos) y la preparación de las guías de trabajo en casa que se entregaron a sus estudiantes durante el periodo de confinamiento y aislamiento durante el año 2020.

“Durante la pandemia sí tuve una experiencia de acercamiento con un compañero, porque somos cuatro profesores y a cada uno nos asignaron un séptimo. Entonces, con uno de los compañeros logramos consolidar de manera conjunta, la guía que se les iba a enviar a los chicos para desarrollar desde casa; el compañero planteó temas y ejercicio, luego yo recibí la guía y le agregué mi toque personal con ejercicios para finalmente devolvérsela a él y de esa manera, pudimos tener un diálogo pedagógico, es decir la guía que trabajamos para ese año lectivo fue construida y trabajada por ambos” (GD3).

“Durante la virtualidad de la pandemia, colectivamente los docentes del área de inglés llegamos al común acuerdo de dar prioridad a contenidos y de cómo íbamos a trabajar juntos para contextualizar y trabajar estos contenidos en algo pragmático, creo que así es como se debe ajustar a la realidad” (EP7)

Para la colaboración pedagógica en torno a la realización de las guías, se establecieron las actividades a desarrollar y los criterios de evaluación de las mismas. En el caso de los departamentos de área, se realizaron comités pedagógicos o reuniones ordinarias donde se hace la

planeación anual y periódica de los contenidos. Para Suarez (2016), las creencias epistémicas, y posturas sobre la enseñanza propician las concepciones y motivaciones de algunos profesores por sobreponerse a las limitaciones de tiempo y lugar para aprovechar y compartir anotaciones sobre la enseñanza. Lo cual, sustenta la idea que el profesorado de lengua extranjera, **ingles** debe ser un equipo dispuesto a invertir tiempo de calidad en el análisis y la transformación de sus prácticas.

Los pocos profesores que manifestaron acercamientos a la enseñanza colaborativa, dicen sobrepasar lo establecido para promover una enseñanza activa y participativa. Curiosamente han notado que viejas costumbres adversas a la experiencia de enseñanza colaborativa lograda durante la contingencia al COVID-19, han resurgido. En este sentido, es evidente el retorno de excusas frente al poco tiempo dispuesto por la institución educativa, la falta de remuneración por el tiempo extra invertido, el miedo, el rechazo a salir de la zona de comodidad, el temor a dejar expuesta la pericia para enseñar la lengua extranjera, **ingles**; el recelo por compartir su producción didáctica, que a juicio propio tiene mayor pertinencia y alcance que la producción de otros, la soberbia y el desinterés por el colega. Todo lo dicho hasta ahora, es atribuido a la existencia de una cultura demasiado estricta con el tiempo que impide la vinculación al ejercicio educativo por fuera de la jornada laboral.

La cultura de reflexión pedagógica sobre un currículo y una enseñanza pensada para los estudiantes persiste entre los profesores que dicen pertenecer a una nueva generación de profesores de inglés; no en términos de juventud o ser neófitos en el servicio público, sino en las herramientas que han adquirido al estar inmersos en nuevas prácticas para la enseñanza del idioma. Los profesores de estas nuevas concepciones suelen comprender y utilizar de mejor manera, los recursos bibliográficos y tecnológicos, aplicar evaluaciones constantes a sus prácticas pedagógicas,

acercarse con facilidad a otros para solicitar o dar consejo desde la experiencia y promover la enseñanza activa y participativa del inglés entre los profesores de primaria.

En algunos casos, estas dinámicas se atribuyen a las evaluaciones docentes de que son participantes; las cuales los obligan a evidenciar de manera tangible y con resultados, el éxito de sus prácticas. También, se atribuyen estos cambios conceptuales a la movilidad en la planta de profesores que ha traído con ellos nuevas ideas, perspectivas y el deseo de mejorar las prácticas educativas.

Una de las bondades mencionadas sobre la construcción conjunta de componentes pedagógicos desde tres o cuatro ópticas docentes, trae consigo más beneficios que una hecha en singularidad; pues la sinergia pedagógica enriquece la manera de enseñar, actualiza los conocimientos, garantiza la durabilidad del trabajo, aclara dudas metodológicas y permite a sus estudiantes nutrirse del conocimiento de todos sus profesores, mientras interactúa con uno de ellos.

*“En el caso de enseñanza colaborativa el tener diferentes puntos de vista de una misma realidad nutre esa estructura para lograr los objetivos colectivos. Es decir, si necesitamos que el muchacho desarrolle ciertas competencias lingüísticas o comunicativas se le da a la enseñanza un manejo totalmente holístico teniendo en cuenta un todo desde todos.
(EP7).*

De aquí que, consideren que el enseñar colaborativamente es un aporte a su desarrollo profesional como profesor de inglés, porque la profesión docente nunca se deja de aprender debido al contacto social. Bien parece que enseñar colaborativamente propicia momentos para conversar entre colegas sobre la experiencia del otro, para plantear sus dificultades, sus necesidades,

potencialidades, frustraciones y limitaciones. Cuando del colectivo surgen las voces de aliento y los consejos, se genera un fortalecimiento del desempeño profesional.

Resultaría fácil trasponer a Suarez (2016), cuando propone como base de la concepción efectiva de la relación colaborativa entre profesores, el estar dispuestos a cualificar sus competencias profesionales con la participación voluntaria en este tipo de tareas. Por lo tanto, la participación de una autoridad directiva dispuesta a motivar y garantizar el entrenamiento previo, el seguimiento de progresos y la retroalimentación de los equipos, es indispensable. Lo anterior resulta contrario a lo observado entre algunos profesores, quienes consideran que en esta forma de enseñar no hay una oportunidad de crecimiento profesional.

“Uno debe hacer sus cursos, sus capacitaciones y si son certificadas pues muchísimo mejor”
(EP5).

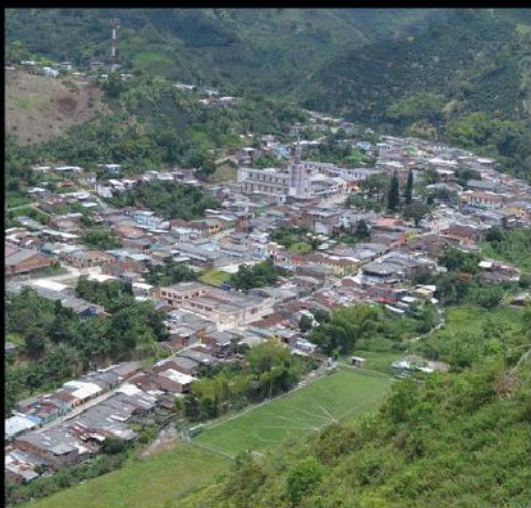
De esta manera, queda demostrado el poco valor que se le otorga a la posibilidad de crecer académicamente con el apoyo de otros colegas en contextos locales; por encima de las oportunidades de formación brindadas a través de programas académicos y capacitaciones ofrecidas por las entidades territoriales certificadas en educación o pagas por los mismos profesores. En este sentido, estos programas gozan de mayor reconocimiento entre la población profesional, a pesar de que no llegan a todos los docentes y que en algunos casos no tienen relación directa con las necesidades del contexto.

Uno de los aspectos más irónicos en este sentido, es que cuando un docente es beneficiario de algún tipo de formación académica, siempre supone la socialización posterior con el equipo de trabajo, de su saber adquirido; pero en las IEP no se abren los espacios para que las formaciones lleguen a toda la comunidad profesoral. Desde esta perspectiva, se afianza la idea de que la

enseñanza colaborativa no solo permite el mejoramiento de las prácticas y la creación de cultura institucional, sino que podría constituir un escenario de formación entre pares.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El sentido de la enseñanza se fundamenta en las necesidades de tipo científico, político, social, cultural, laboral y humano de una comunidad. De aquí que, el conocimiento dispuesto en un sistema educativo sea cribado por el pedagogo bajo el criterio de pertinencia sociodemográfica; la cual juega un papel indiscutible porque les da sentido a muchas de las prácticas de aula. Lo razonable es asumido por el profesor desde la implementación de métodos, estrategias y didácticas. Para un estudiante lo racional de aprender una lengua extranjera será entonces, entretejer lo aprendido con el mundo, para comprender mejor y participar de las dinámicas locales y extranjeras que fomentan el desarrollo de sus comunidades.

Aun así, el pedagogo debe valerse de su experiencia como ciudadano y persona culta, debe reflexionar pedagógicamente sobre las implicaciones de cada una de sus intervenciones educativas; pues, la conversación crítica y constante consigo mismo propicia la construcción de una mejor manera de educar (Castañeda, 2019; Echeverri y Sierra, 2019; Hattie, 2009; Gutiérrez et al. 2017; Shulman, 2005; Zambrano, 2019; Martínez, 1990; McLaren, 2015). Cabe señalar que la experticia del pedagogo no es el único factor influyente; la existencia de un contexto político, económico y cultural ampara o disuade el horizonte curricular, inicialmente establecido, para la enseñanza y el aprendizaje en general y por supuesto, para el del ILE.

En este sentido, se demuestra que aunque el sistema educativo colombiano promueve el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés con la utilización de materiales que favorecen la reproducción de situaciones comunicativas contextualizadas (Álvarez, Becerra y Rodríguez, 2019; Savignon, 1976; Littlewood, 1982; MCER, 2002; Ministerio de Educación Nacional, 2016; Cassany, 1999; Beghadid, 2013; Orjuela 2008; Espinoza y Cortez, 2019); estas, progresiva y

naturalmente, influyen en el aprendizaje del ILE y de la apropiación de competencias pragma-lingüísticas locales; las cuales pueden permitir o alejar al educando de la construcción de su propio sentido del aprendizaje de una lengua extranjera.

Se evidencia entonces, que, entendido el horizonte de la enseñanza del ILE, la experiencia de los profesores permite desarrollar acciones pedagógicas con particularidades metodológicas para balancear lo contextual (socio-demográfico) y lo formal de la lengua (gramatical, oralidad, comunicación). Es destacable, el gran valor que los profesores le confieren al enfoque comunicativo en la fundamentación de las competencias lingüísticas para el ocio, la academia y el empleo. En este sentido, se soporta lo planteado por el MCER (2002), a través de la definición de la competencia comunicativa como fin último de la enseñanza de una lengua extranjera, en nuestro caso del inglés.

Sin embargo, los profesores adhieren otros factores determinantes que juegan el papel de obstáculos en el desarrollo de dicha competencia como, por ejemplo, el cumplimiento de expectativas institucionales para la prueba SABER, la acefalía institucional pedagógica para la enseñanza del inglés y también, la confortable determinación de algunos profesores por impartir contenidos gramaticales sin conexión comunicativa, pues son maneras más fáciles de administrar y evaluar en el aula.

Dentro del estudio también se refuerzan los hallazgos de Sánchez (2013), quien afirma que un factor determinante en el bajo dominio de la competencia comunicativa en estudiantes se debe, en gran medida, al bajo dominio del idioma que tienen una buena porción de docentes de inglés y el cual, los cohíbe de incluir metodologías comunicativas. Así mismo, se argumenta que los materiales y formaciones que se programan para el fortalecimiento de la práctica bilingüe están

descontextualizadas, principalmente, frente al nivel actual del ILE, de los estudiantes y profesores colombianos.

Para dar respuesta a la relación entre lengua extranjera, inglés y enseñanza colaborativa se resalta su potencial para generar el alcance de objetivos pedagógicos entre pequeños grupos de profesores (Cárdenas y Nieto, 2010). En relación con lo anterior, este tipo de enseñanza podría constituir no sólo una posibilidad de mejoramiento en las prácticas, sino que, además, podría generar un escenario donde los profesores puedan practicar sus habilidades de lengua (inglés). Sobre todo, si se tiene en cuenta que el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes radica en el nivel de las habilidades de sus profesores.

La enseñanza colaborativa **se ciñe por la alteridad** formativa y experiencial del colega que busca la enseñanza colectiva efectiva; permite interpretar la realidad de forma disciplinar y sociocultural para ponerla en diálogo con el saber específico que se está enseñando; requiere cumplir con acuerdos establecidos, en los cuales todos se sientan plenamente identificados y, privilegia el acto de enseñar sobre el acto de administrar la educación (Inger, 1993; Perry y Stewart, 2005; Rojas, 2008; Taşdemir y Yıldırım, 2017; Insuasty y Osorio, 2020; Giroux, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Brichak et al, 1998; Hudson, 1997; Suarez, 2016).

En otro aspecto importante, pero en línea con la enseñanza colaborativa, se identifica que esta, se da de manera natural, fluida y desprevenida, muy acorde con las particularidades de cada profesor, pero en sintonía con otros, que buscan el alcance de propósitos concretos, subjetivos y colectivos; indispensables para el desarrollo académico, económico y social de una comunidad educativa. La enseñanza colaborativa tiene un estrecho vínculo entre lo que se sabe, lo que se hace y lo que se aprende de la experiencia del colega, contrastado con un programa de formación teórica. De esta

manera, reviste importancia lo mencionado por Taşdemir y Yıldırım (2017), quienes afirman que cada profesor aporta desde su individualidad y de manera diferente y que, dichos aportes forman un entramado que crea contextos de aprendizaje óptimos imposibles de lograr de manera aislada.

Dentro de la experiencia colaborativa de los profesores participantes en esta investigación se evidenciaron factores como el egoísmo, el trabajo individualizado, la poca disposición para escuchar al compañero y el desinterés por proponer mejoras, como factores contrarios a la enseñanza colaborativa del inglés en el ciclo de básica secundaria. Lo anterior está directamente relacionado con la efectividad de la colaboración entre pares que requiere conocimientos previos, buena comunicación, camaradería para reconocer las habilidades del par y un nivel de compromiso alto (Hudson, 1997); lo cual nos lleva a determinar que la enseñanza colaborativa en estos escenarios carece no solo de ambientes propicios sino de habilidades profesionales que la fomenten.

También es determinante el aparente desconocimiento de las comunidades educativas sobre la importancia de la enseñanza colaborativa, pues en las instituciones son inexistentes los espacios formales para que los profesores compartan y aprendan de otros. Es evidente que las actividades ajenas a las prácticas pedagógicas en el aula se centran en lo curricular, administrativo y procesos de calidad institucional que alejan al profesor de lo académico; acortan sus tiempos de participación en actividades de reflexión pedagógica con pares y adicionalmente, pueden incrementar su agobio. Entendido como agotamiento tanto físico como mental, que está directamente relacionado con la carga laboral y el impedimento de llevar a cabo con satisfacción todos los procesos que surgen dentro de las instituciones, lo que finalmente provoca incertidumbre, poca confianza o falta de interés para realizar trabajo colaborativo (Cerdeira, 2016).

Finalmente, es pertinente reconocer y validar que uno de los imaginarios más importantes de los profesores es la carencia de una cultura colaborativa en sus instituciones desde las esferas directivas y que permea hasta la más pequeña práctica institucional. Lo anterior le da soporte a la importancia que cobra dentro de las instituciones educativas la definición del concepto de colaboración, en términos culturales y contextuales. Arévalo y Núñez (2016) plantean que una cultura de progreso conjunto permite la generación de nuevas propuestas educativas; pero esta va más allá de simples metas institucionales; puesto que requiere de un liderazgo directivo que clarifique el concepto de colaboración que se experimenta en la institución y que este se fomente desde todos sus procesos.

CONCLUSIONES

Comprender los sentidos que el profesorado de educación básica secundaria le confiere a la enseñanza colaborativa del inglés como lengua extranjera.

Como respuesta a este objetivo, se realizó un análisis de las conceptualizaciones de cada profesor participante sobre cómo definen la enseñanza colaborativa. Para ellos, es la capacidad de encontrarse y reflexionar pedagógicamente en torno a experiencias educativas que involucran saberes previos y dinámicas de su propia práctica profesional. El análisis además puso en manifiesto la confusión con la estrategia de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, es indispensable mencionar el reconocimiento que hacen los profesores a las oportunidades que brinda la enseñanza colaborativa y a su vez, identificar posibles barreras en su desarrollo.

En cuanto a las bondades mencionan el gran aporte de estas a las prácticas educativas y su impacto positivo en la dinámica institucional; por ejemplo, la creación de metas comunes, su seguimiento y la generación de acciones de mejora contextualizadas; el ahorro de tiempo a largo plazo, en términos de planeación y evaluación de las prácticas y, por último, la generación de nuevos escenarios de aprendizaje para los estudiantes. Contrariamente, las barreras que siguen obstaculizando este tipo de prácticas son la falta de una cultura colaborativa institucional, el escaso tiempo para desarrollarlas y la apatía profesoral por el trabajo con los pares.

Describir las experiencias de enseñanza colaborativa del profesorado en el nivel de educación básica secundaria.

Se puede determinar que un ejercicio potencial de enseñanza colaborativa, es aquel donde se involucran tiempos determinados de trabajo, escucha, diálogo, concertación, ejecución y evaluación de los compromisos determinados. Los proyectos pedagógicos de área (*English Day* y

Talent Show), la elaboración de guías en conjunto durante la contingencia del COVID-19 y las reuniones de área dispuestas en el cronograma académico son experiencia de acercamiento a la enseñanza colaborativa.

La posibilidad de plantear objetivos comunes, aportar desde la particularidad del profesor, organizar conjuntamente la estructura curricular, el material didáctico, poner en diálogo sus estilos de enseñanza, habilidades y niveles del ILE, reflejan las características de la enseñanza colaborativa. A pesar de ello, los profesores describen estas experiencias como inconclusas por la falta de tiempo y disposición de todos los miembros del cuerpo profesoral para su elaboración. A pesar que los acercamientos a las experiencias de enseñanza colaborativa referenciadas por los profesores, no cumplen a cabalidad con las características teóricas de las mismas; se puede afirmar que en las IEP se dan ejercicios iniciales de un trabajo de colaboración.

Develar las acciones pedagógicas que propician la enseñanza colaborativa del inglés en educación básica secundaria.

Gracias a la interpretación de las entrevistas hechas a los profesores se pudieron develar algunas acciones pedagógicas esenciales que propician la enseñanza colaborativa del inglés. En primera instancia, la disposición profesoral para reflexionar sobre su práctica pedagógica, invertir en la generación de conocimiento con sus pares y el compromiso de ejecutar las tareas planteadas al respecto de las metas conjuntas. Así mismo, se identifica que la reflexión en torno a la vocación y la práctica permiten sensibilizar sobre el valor de las experiencias de otros profesores; lo cual juega un papel importante en este tipo de dinámicas que, en muchas ocasiones, requieren de más tiempo del asignado, en términos laborales.

Seguidamente, se menciona el liderazgo institucional, entendido como la cultura de trabajo colaborativo que debe ser concebida desde la institucionalidad de cada recinto escolar y a su vez, debe generar las condiciones de tiempo y espacio para que las dinámicas colaborativas entre pares se den y se mantengan en el tiempo. También, surge la necesidad de articulación entre los diferentes grados de la educación básica como una acción urgente para mitigar las brechas conceptuales del idioma que se viven entre un nivel y otro.

Interpretar las implicaciones de las prácticas pedagógicas colaborativas en la enseñanza del inglés.

A partir de las experiencias y las prácticas pedagógicas de los profesores se deduce que la enseñanza colaborativa puede generar impactos positivos en las prácticas institucionales que obligatoriamente permearían las dinámicas de aula. Dentro de las más destacables se encuentran la mitigación de los temores pedagógicos, (*barreras personales que pone el docente para este tipo de enseñanza*) el fomento al reconocimiento del saber del par profesoral (*el valor que se le asigna al saber y la experiencia del otro*), la mejora de las prácticas de aula y el desempeño de los estudiantes en el uso del ILE y de las pruebas estandarizadas.

RECOMENDACIONES

Generar un diálogo activo y constructivo entre los profesores de inglés en los niveles de la educación básica con el fin de compartir experiencias, fortalecer las prácticas entre pares y generar a los estudiantes escenarios significativos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Fortalecer los acercamientos a experiencias de enseñanza colaborativa con el fin de generar prácticas institucionalizadas que sostengan procesos de mejoramiento pedagógico y didáctico.

Realizar un diagnóstico institucional de nivel de dominio del inglés como lengua extranjera tanto a los docentes como a los estudiantes; con el fin de generar estrategias de mejora realmente acordes a las necesidades de las comunidades educativas.

Incluir dentro de los procesos institucionales prácticas de enseñanza colaborativa que permitan fortalecer los acercamientos a la misma y generar nuevos escenarios de prácticas.

Incluir dentro de los procesos de formación docente, estrategias que aborden los miedos y barreras pedagógicas de los profesores y que favorezcan la interacción profesional con los pares.

Propiciar dentro de la formación universitaria, escenarios que acerquen al futuro profesor al trabajo a través de la enseñanza colaborativa y al desarrollo de habilidades de alto nivel del inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1),107-154
http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian
- Álvarez, W., Becerra, S. y Rodríguez, A. (2019). Competencias comunicativas para el uso de la multimedia. *Revista Espacios*, 40(20), 1-13.
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n20/a19v40n20p17.pdf>
- Andrade, A. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista publicando*, 5, (15)21-34.
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359>
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo, los profesores hablan. *Revista Docencia*, 60, 55 - 65. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de actividad física en el medio natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid] UVA, repositorio documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/56>
- Asamblea departamental de Caldas. (2020). *Ordenanza 875 de 2020*
<https://caldas.gov.co/index.php/inicio/mecanismos-de-control/transparencia-1/10-6-planeacion/153-6-7-plan-de-desarrollo/331-2020-2023/1494-plan-de-desarrollo-de-caldas-2020-2023>

- Asamblea departamental de Risaralda. (2020). *Ordenanza 008 de 2020*.
<https://www.risaralda.gov.co/documentos/150205/documento-plan-de-desarrollo/>
- Asamblea departamental del Valle del Cauca. (2020). *Ordenanza 539 del 2020*
<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=viewpdf&id=43404>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47 (2), 237 - 252.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837003>
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2011). A diagnosis of English language teaching at public elementary schools in Pasto, Colombia. *How Journal* 18(1), 95-111.
<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/54>
- Bastidas, J. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26.
<http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Centro Virtual Cervantes*, 112-120.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bell, A. y Baecher, L. (2012). Points on a Continuum: ESL teachers reporting on collaboration. *TESOL Journal*, 3, 488 - 515. <https://doi.org/10.1002/tesj.28>
- Bermudes, J. y Fandiño, Y. (2016). Bilingüismo: definición, perspectivas y retos. *Ruta maestra*, 16, 43-50.

- Birchak, B., Connor, C., Crawford, K., Kahn, L., Kaser, S. y Short, K. (1998). Teacher Study Groups. Building Community through Dialogue and Reflection. *Urbana, 49: National Council of Teachers of English*, 2-159. <https://eric.ed.gov/?id=ED424584>
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (Eds.) (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma. <https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuAL4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos, teoría y práctica de la educación, II*. 78-89. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Cárdenas Ramos, R. (2001). Teaching English in Primary: Are We Ready for It? *HOW Journal*, 8(1), 1-9. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/211>
- Cárdenas, M. y Nieto, M. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés* (1ª ed.), 43 - 53. Centro editorial, facultad de ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/centro-editorial/libros/el-trabajo-en-red-de-profesores-de-ingles>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny_Enfoques_comunicativos.pdf?sequence=1

- Castañeda, M. (2019). Research on English Teaching Policies for Public Schools: From Past to Future Paths. *ENLETAWA Journal*, 12(2), 11-41. <https://doi.org/10.19053/2011835X.10956>
- Cerda, A. (2016). Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. *Trabajo colaborativo Base para el desarrollo profesional docente*, 60 (Política Educativa), 15-24. <https://www.revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antiores/66-docencia60>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Council for Cultural Cooperation Education Committee. (2002). *Marco Común Europeo para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (1ª ed.) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Díaz L., Martínez I., Roa G. y Sanhueza J. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía *Investigación y Postgrado*, 25, (2-3), 47-72.
- Echeverri, P. y Sierra, A. (2019). Implementing a Standards-Based English Curriculum: The Case of Public Secondary Schools in Medellin. *Folios*, (50), 139 - 155. doi: 10.17227/Folios.50-10227.

- Espinoza, K. y Cortez, V. (2019). *Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura desde un enfoque comunicativo*. [tesis de pregrado, Universidad General de Educación] Repositorio digital de la universidad nacional de educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1118>
- Giroux, H. (1990) Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. en *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 99 - 120.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17 (2), 13-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (1st ed.) (pp. 231-264). El Colegio de México.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 13(2), 144-147. <https://doi.org/10.13128/formare-13251>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Hill Education.
- Honorable Concejo Municipal Calima El Darién. (2020). *Acuerdo 004*. <http://concejocalimaeldarien.gov.co/wp-content/uploads/2020/08/CONTRATO-004-2020-1.pdf>
- Honorable Concejo Municipal de La Dorada Caldas. (2020). *Acuerdo 002*. <http://www.ladorada-caldas.gov.co/planes/acuerdo-002-de-2020>

- Hudson, P. (1997). Si se necesitan dos para bailar el tango, ¿por qué no enseñar a bailar a ambos? Instrucción colaborativa para todos los educadores. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 442-448.
- Inger, M. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *NCRVE National Center for Research in Vocational Education CenterFocus*, 2, 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=ED364733>
- Institución Educativa Gimnasio del Calima GIDELCA. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Calima El Darién, Valle del Cauca.
- Institución Educativa Liceo de Occidente IELO. (2018). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. La Celia, Risaralda.
- Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen IENSEC. (2017). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. La Dorada, Caldas.
- Insuasty, E. y Osorio, M. (2020). Transforming Pedagogical Practices Through Collaborative Work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language teaching: an introduction*. Cambridge University Press. <https://b-ok.lat/dl/906434/c73709>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la educación educativa. *Educere, la revista venezolana de educación*, 17(56), 139 - 144.
- Richards, J. and Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Foreign Language Teaching and Research Press, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667169>

- Martínez, A. (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 1, 7 - 13. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7319>
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum*, 2(24), 94-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027767006>
- Ministerio de Educación Nacional, (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-y-principios-pedagogicos-curriculo-sugerido-de-ingles/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras ¡el reto!* (1°ed.) https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, metodología didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, E. (2017). Concepciones de práctica pedagógica, *Folios*, 16, 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Moya, J. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

- Orjuela, Y. (2008). *Carácter motivacional en el aprendizaje de una lengua extranjera*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales] Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2233/1/Yohana%20Alejandra%20orjuela%20Henao.pdf>
- Orozco, J. (2018). El marco metodológico en la investigación cualitativa. [Tesis doctoral, Universidad en Managua] *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 27, 25-37. <https://lamjol.info/index.php/FAREM/article/download/7055/6659?inline=1>
- Pereira, J., Pertusa, M., Zaragoza, P., Claver, E., López, D. y Marco, B. (2011). Trabajo colaborativo discente y docente: un estudio de caso. En C. Gómez. (ed.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior*. (pp. 977 – 991). Marfil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503946>
- Perry, B., & Stewart, T. (2005). Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *ScienceDirect System*, 33(4), 563-573. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.01.006>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 62-78.
- Rojas, J. (2008). Teacher collaboration in a public school to set up language resource centers portraying advantages, benefits, and challenges. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 147-162. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10620>

- Rule, P. y Vaughn, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(1), 1–11.
https://www.researchgate.net/publication/283622429_A_Necessary_Dialogue_Theory_in_Case_Study_Research#read
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*. (versión preliminar) 2-33.
https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Uisrael revista científica* 8, 1 07-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sandín, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. (1a ed.). McGraw-Hill.
https://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000187&codigo_libro=5771
- Savignon, S. (1976). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. *U.S. department of dinealtic education & welfare - National Institute of Education*, 1, 1 - 23.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135245.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). El grupo de discusión: La experiencia de la realización de grupos en barrios periféricos del Gran La Plata. En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 55-66). Editorial de la Universidad de la Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>

- Shulman, L. (2005). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (pp. 11-13 Editorial Universidad de Antioquía, Medellín. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Suárez-Díaz, Guadalupe. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012&lng=es&tlng=es
- Taşdemir, H. y Yıldırım, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.
<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/715/335>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 134 - 137.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338246883010.pdf>

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *Observar Escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1), 63 - 92.

Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13 (44), 215-226. <https://b-ok.lat/dl/906434/c73709>

Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100003&lng=en&tlng=es

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-75.pdf>

ANEXOS

ANEXO A. COMPROMISO ÉTICO PARTICIPANTES DE ENREVISTA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Viviana Gutiérrez Giraldo, Verónica María Toro López y Marlon Ernesto Reina Campo, del programa maestría en pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. El objetivo general de este estudio es: comprender las percepciones que el profesorado de educación básica secundaria le confiere a la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista; esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir las ideas que usted haya expresado. También se tomará un registro audiovisual de la entrevista para el informe final de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un seudónimo de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ con cedula de ciudadanía _____ acepto participar voluntariamente y sin retribución alguna en esta investigación a través de una entrevista conducida por Viviana Gutiérrez Giraldo, Verónica María Toro López y Marlon Ernesto Reina Campo. Declaro haber sido informado (a) sobre el objetivo del estudio y de mi rol como fuente informativa sin que esto acarree perjuicio alguno para mi o mis intereses personales.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a los investigadores a los teléfonos 3135526091, 3147533913 o 3008218186 o al director de la investigación Profesor

Juan Carlos Palacio Bernal de la Universidad Católica de Manizales al teléfono 3104896286. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO B.

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente investigación es conducida por Viviana Gutiérrez Giraldo, Verónica María Toro López y Marlon Ernesto Reina Campo, del programa Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. El objetivo general de este estudio es: Comprender las percepciones que el profesorado de educación básica secundaria le confiere a la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera.

Se le pedirá responder algunas preguntas. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un seudónimo de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación

ENFOQUE COMUNICATIVO

1. ¿Qué tan importante es para usted la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?
2. ¿cuáles son las características de una buena práctica pedagógica en la enseñanza del inglés?
3. ¿Cuándo considera usted que su enseñanza fue exitosa?
4. ¿Cómo contrasta usted la formación en inglés que usted recibió en su educación básica a la que reciben sus estudiantes hoy?
5. ¿Qué tan pertinente son para su comunidad educativa, las orientaciones que se dan desde el Currículo Sugerido de Inglés en la enseñanza del idioma?
6. Si no utiliza el CSI ¿qué estrategias utiliza usted para fortalecer la competencia comunicativa?

ENSEÑANZA COLABORATIVA

1. ¿Cómo define usted la enseñanza colaborativa?
¿Ha desarrollado alguna vez trabajos en conjunto con sus compañeros del área para optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés?
2. ¿Se integra usted a actividades donde se interactúa y se comparten experiencias pedagógicas para enseñar inglés?
3. ¿Cómo percibe la disposición y disponibilidad de sus compañeros de área para enseñar colaborativamente el inglés?

4. ¿De qué manera la institución promueve la enseñanza colaborativa?
¿Qué barreras crees que hay para que no se dé el trabajo colaborativo entre pares docentes de inglés?
5. ¿Qué barreras creen que existen en el desarrollo del trabajo colaborativo entre profesores de inglés?
6. ¿Me puedes describir qué hacen los profesores cuando trabajan de forma colaborativa para mejorar los procesos de enseñanza del inglés?
7. ¿Qué opinas de la siguiente expresión? el trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí sólo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo.
8. ¿Realizan trabajos en equipo como profesores del área de inglés? ¿Qué tipo de trabajos?
9. ¿Se han sentido alguna vez a dialogar sobre los métodos o las estrategias didácticas empleadas en sus labores cotidianas? ¿Podría explicarme con qué metodología se sienten mejor y obtienen mejores resultados? ¿Tus compañeros de área de inglés la conocían? ¿Te gustaría compartirla a través de la enseñanza colaborativa como profesores del área de inglés?
10. ¿Qué distingue una clase preparada entre los profesores encargados del área de una clase preparada sólo por ti?
11. ¿Es posible que te guste trabajar con tus propios métodos o estrategias?
12. ¿Puedes describir cuál ha sido tu experiencia más exitosa? ¿Cómo crees que alcanzas resultados satisfactorios con tu experiencia de enseñanza?
13. ¿Te gusta enseñar? Si te gusta, me puedes contar ¿por qué? me podría ampliar acerca de su método de enseñanza
14. ¿Qué sucedería si entre los profesores del área de inglés, implementan las mismas estrategias didácticas en el desarrollo de la enseñanza del inglés en la educación básica secundaria?
15. ¿Con qué temas o experiencias del idioma te sientes mejor enseñando?
16. ¿Me puedes dar un ejemplo de enseñanza colaborativa? Si no se ha implementado o no se sabe acerca de ella, ¿podrías darme un ejemplo de trabajo en equipo? ¿De qué hablan allí cuando planean actividades como colectivo de profesores del área de inglés?
17. ¿Será posible que la enseñanza colaborativa transforme realmente la enseñanza del inglés para desarrollar mejores competencias comunicativas en los estudiantes?
18. ¿Es posible a través de la colaboración entre profesores, resignificar procesos de enseñanza del inglés en la educación básica secundaria y media vocacional?
¿Qué logros alcanzaríamos?
19. ¿Cómo podemos entre los profesores del área de inglés, desarrollar un entorno de colaboración?
20. ¿Cuáles serían las ventajas de la enseñanza colaborativa?
21. ¿Te gusta la pedagogía? ¿Cómo la defines o qué noción tienes acerca de ella?
22. ¿Crees que es posible a través de la enseñanza colaborativa del inglés, interrogar los saberes que tenemos como profesores en el ámbito escolar?
23. ¿Será posible que derivada de nuestra experiencia como profesores del área de inglés, desarrollemos saberes pedagógicos a través de la enseñanza?

24. ¿Qué sentido tiene para usted la enseñanza colaborativa del idioma inglés?

DESARROLLO PROFESIONAL

1. ¿Cree usted que compartir experiencias y trabajar colaborativamente puede ayudar a mejorar su práctica pedagógica?

ANEXO C. AUTORIZACIÓN USO DE NOMBRE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Universidad[®]
Católica
de Manizales

PROGRAMA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

La Celia, Risaralda, noviembre 9 de 2021.

Rector

Mg. Mauricio Tamayo García

I.E. Liceo de Occidente

La Celia

Risaralda

ASUNTO: Solicitud espacio para socialización propuesta de investigación

Cordial saludo.

Como es de su conocimiento, pertenezco al grupo de maestros beneficiados con la Beca Excelencia Docente otorgada por el Ministerio de Educación para la realización de estudios de Maestría y Doctorado. En mi caso, estoy cursando la Maestría en Pedagogía en la Universidad Católica de Manizales.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de socialización de proyectos de investigación en las instituciones que serán objeto de estudio. Por lo tanto, solicito a usted se me habilite un espacio donde pueda presentar mi propuesta, incluyendo los alcances que ésta traerá a la institución. Dicho espacio puede ser en cualquiera de los siguientes estamentos: consejo académico, consejo directivo o comunidad docente, específicamente en la que orienta el área de inglés.

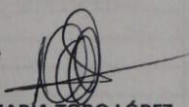
Quedo atenta a su pronta respuesta y agradezco su colaboración para este fin.

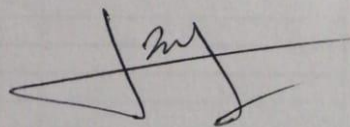
Puedo ser notificada por cualquiera de estos medios.

Teléfono: 3147533913

Correo electrónico: torito1022@gmail.com

Atentamente
Docente


VERÓNICA MARÍA TORO LÓPEZ
Docente área inglés



11-09-2021

H: 12 m.



La Dorada, enero 31 de 2022

Esp. Yaneth Rocío Plata Chico
I.E. Nuestra Señora del Carmen
La Dorada

ASUNTO: Consentimiento informado

Cordial saludo.

Como es de su conocimiento, se está adelantando un estudio de investigación cualitativa en la institución educativa que usted dirige; dentro del marco del Seminario de Investigación del programa Maestría en Pedagogía. Este está titulado ***“Sentidos de la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera. Un estudio de caso múltiple con profesores de educación básica secundaria”***.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de recolección y análisis de datos. Por lo tanto, solicito a usted se me autorice para utilizar el nombre de la institución educativa y la referencia de los documentos institucionales como el PEI, plan de área de inglés, actas de reunión y evaluaciones institucionales. Así mismo, como la publicación de fotografías de las instalaciones del recinto escolar.

Todo lo mencionado anteriormente, en virtud de un trabajo, exclusivamente, académico como parte de los estudios de postgrado que adelanto en la Universidad Católica de Manizales.

Atentamente
Docente

Marlon Ernesto Reina Campo
Docente área ingles

Calima El Darién, enero 31 de 2022

Rectora.

María Elizabeth Álvarez Vélez

I.E. Gimnasio del Calima

Calima El Darién

Valle del Cauca

ASUNTO: Consentimiento informado

Cordial saludo.

Como es de su conocimiento, se está adelantando un estudio de investigación cualitativa en la institución educativa que usted dirige; dentro del marco del Seminario de Investigación del programa Maestría en Pedagogía. Este está titulado "*Sentidos de la enseñanza colaborativa de una lengua extranjera. Un estudio de caso múltiple con profesores de educación básica secundaria*".

Actualmente, nos encontramos en la etapa de recolección y análisis de datos. Por lo tanto, solicito a usted se me autorice para utilizar el nombre de la institución educativa y la referencia de los documentos institucionales como el PEI, plan de área de inglés, actas de reunión y evaluaciones institucionales. Así mismo, como la publicación de fotografías de las instalaciones del recinto escolar.

Todo lo mencionado anteriormente, en virtud de un trabajo, exclusivamente académico como parte de los estudios de postgrado que adelanto en la Universidad Católica de Manizales.

Atentamente




VIVIANA GUTIÉRREZ GIRALDO

Docente

Docente área inglés

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- GIMNASIO DEL CALIMA
FONDO DE SERVICIO DOCENTES
RECIBIDO

María Elizabeth Álvarez Vélez
14838542
31 ene/2022.

Proceso: Documentos Procedimiento: Mecanismo de Comunicaciones		I.E. GIMNASIO DEL CALIMA Cód. DANE: 1761260058 NIT: 805006757-4 Calima el Darién	Código: CE-01 F04 PR: 05/03/2018 Versión: 002
--	---	--	---

Calima El Darién, enero 31 de 2022

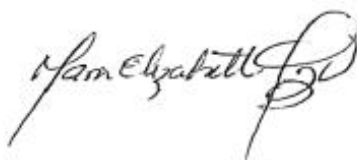
Docente:
VIVIANA GUTIERREZ GIRALDO
 I.E. Gimnasio del Calima
 Calima El Darién
 Valle del Cauca

ASUNTO: Autorización para manejo de datos de la I.E. Gimnasio del Calima.

Cordial saludo.

Como Rectora de la Institución Educativa Gimnasio del Calima del municipio de Calima El Darién (Valle del Cauca) y atendiendo a su solicitud, autorizo la utilización del nombre de la Institución Educativa y la referencia de los documentos oficiales (PEI, plan de área de inglés, actas de reunión y evaluación institucional) en virtud, exclusivamente, de su trabajo académico como parte de los estudios de postgrado que adelanta en la Universidad Católica de Manizales.

Atentamente,




MARIA ELIZABETH ALVAREZ VELEZ
 Rectora

Sede Principal Gimnasio del Calima Cra. 7 No. 5-11 Telefax 253 3045
 Sede María Inmaculada Cra 7 No. 6-53
 Sede Gabriela Mistral Cra 7 No. 5-56
 E-Mail: gimnasiocalima@sedvalledelcauca.gov.co



Universidad[®] Católica de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co