



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL  
ESTUDIANTE**

AUTOR: Msc. Omaira Chacón de Dos Santos

TUTOR: Dra. Morella Acosta Rodríguez

Valencia, Abril, 2014



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL  
ESTUDIANTE**

**AUTOR:** Omaira Chacón de Dos Santos

**TUTOR:** Dra. Morella Acosta Rodríguez

Tesis presentada como requisito de mérito ante la Ilustre y Magnífica Universidad de Carabobo para optar por el Título de Doctor en Educación.

Valencia, Abril, 2014



DOCTORADO



## ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación, consideró que el Proyecto de Tesis Doctoral titulado: **"HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL ESTUDIANTE"**, presentado por el (la) alumno(a):

**Omaira Chacón**

Cédula de identidad: **7.926.222**

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

La Dra. Morella Acosta realiza la tutoría de este trabajo.

En Valencia, a los 04 días del mes de Abril de dos mil once.

**LA COMISIÓN COORDINADORA**

Dr. José Tadeo Morales



JTM/Yoleida  
Actas del Doctorado/Actas de Aprobación

*Luz de una tierra inmortal*

## AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Dra. Morella Acosta**, titular de la cédula de identidad N° **7.035.996**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Doctorado titulado: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL ESTUDIANTE**, presentado por : **Omaira Chacón de Dos Santos**, titular de la cédula de identidad N° **7.926.222**, para optar al título de **Doctora en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil \_\_\_\_\_

C.I: \_\_\_\_\_

Firma

**Nota:** Para la inscripción del mencionado trabajo, el doctorante consignará la relación de las reuniones periódicas efectuadas durante el desarrollo del mismo, suscritas por ambas partes

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Participante: Omaira Chacón De Dos Santos C.I: 7.926.222.

Tutor: Dra. Morella Acosta C.I: 7.035.996

Título del Trabajo: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL ESTUDIANTE**

Línea de Investigación: “currículo y didáctica en las ciencias”.

<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Hora</i>	<i>Asunto Tratado</i>	<i>Observaciones</i>
1	Mayo 10-2012	10:00 am	Lectura del proyecto para aclarar metas investigativas	Orientaciones para la iniciación del capítulo I
2	Junio 10-2012	11:00 am	Revisión del capítulo I	Correcciones respectivas
3	Noviembre 10-2012	11:00 am	Revisión de correcciones capítulo I y entrega de capítulo II	Correcciones respectivas
4	Enero 11-2013	11:00 am	Revisión capítulo II	Corregido
5	Junio 11-2013	11:00am	Presentación del capítulo III. Trayecto metodológico	Correcciones
6	Octubre 11-2013	10:00am	Entrega del capítulo III	Corregido
7	Noviembre 11-2013	10:00am	Revisión capítulos IV y V	Sugerencias, orientaciones y correcciones
8	Diciembre 11-2013	10:00 am	Revisión de correcciones capítulos IV y V y presentación capítulo VI	Orientaciones y correcciones del capítulo VI
9	Abril 12-2014	10:00 am	Revisión general, correcciones y entrega final	Orientaciones y correcciones finales

Tutor

Participante



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DV  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**VEREDICTO**

Nosotros, los miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral Titulada: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL ESTUDIANTE**, presentada por la: MSc. Omaira Chacón de Dos Santos, V- CI.7.926.222, para optar al grado de Doctora en Educación, estimamos que la misma reúne todos los requisitos suficientes para ser considerado como:

---

Nombre y Apellido C. I. y Firma del Jurado:

Dr. \_\_\_\_\_ C.I. \_\_\_\_\_ . Firma: \_\_\_\_\_

Dr. \_\_\_\_\_ C.I. \_\_\_\_\_ . Firma: \_\_\_\_\_

Dr. \_\_\_\_\_ C.I. \_\_\_\_\_ . Firma: \_\_\_\_\_

Valencia, Abril 2014

## **DEDICATORIA**

Agradezco a Dios, quién me otorgó la gracia de la vida;  
a mis hijos, frutos de un amor sin igual; a mis padres,  
a quiénes les debo mi formación;  
a los que ya partieron,  
pero quedarán eternamente guardados en lo más profundo de mi ser  
y a todos los que han estado,  
de diversas maneras,  
presentes en la elaboración de este texto.

## **PREFACIO**

Actualmente, se reconoce que la sociedad<sup>vii</sup> se encuentra cada vez más globalizada e irónicamente, más fragmentada. Los constantes cambios que ha venido atravesando el hombre, especialmente en las últimas décadas, han instaurado una urgente necesidad de profesionalización, en la cual el conocimiento ha adquirido un nuevo estatus privilegiado. En este sentido, el hombre ha logrado avanzar a pasos agigantados en aspectos tecnológicos, científicos y comunicacionales; no obstante, en lo que se

refiere a sus relaciones sociales, afectivas, ambientales y hasta aquellas que se direccionan al campo educativo, sea éste formal o informal, se ha visto un marcado quiebre, estancamiento y en el peor de los casos, hasta en un retroceso.

Si bien no podemos culpar a nadie, tampoco podemos retirarnos del campo sin resolver el conflicto. Históricamente, hemos estado marcados por formas estructuradas de hacer ciencia conocidas como “positivistas”, donde la rigidez del método científico ha venido dictaminando, hasta hace poco, todo aquello que podía ser objeto de estudio. Sin embargo, todos conocemos cómo de los mismos nudos de la ciencia las verdades encontradas, que en algún momento se habían demostrado como absolutas se han visto vulneradas, hasta tornarse en verdades cada vez más relativas. Este tipo de situaciones ha permitido propiciar el pensamiento crítico, lo que ha generado la necesidad de repensar, evaluar y redimensionar nuevas formas de hacer ciencia. Es por ello, que ahora podemos contar con metodías distintas, que propician analizar y encontrar el conocimiento desde una multiplicidad de factores, que bien pueden converger en el estudio de cualidades y características propias de individuos, grupos étnicos, entre otros, que anteriormente eran impensables.

Por esta razón, ahora nos podemos enmarcar en los estudios cualitativos, de los que algunos señalan como post-modernos, para diferenciarlos de los estudios propios de las ciencias duras. Al tomar este camino, debemos estar claros y conscientes que el mismo requiere de un arduo trabajo, pero que a su vez no deja de ser regocijante para el que lo hace. Cuando nos sumergimos en la necesidad de analizar, comprender y reflexionar acerca de las complejas dinámicas que involucran al ser humano, esto nos lleva a un nivel que propicia la constante búsqueda del conocimiento y ésta ha sido la tarea trazada en la elaboración de este *te*viii

Involucrarse en temas que te son afines, te interesan y te preocupan ha sido el primer paso. Sumergirse en situaciones y relatos de vida de distintas personas, pero con actividades afines, ha permitido orientar este trabajo con la fe absoluta de que sólo presentaré, parcialmente, el hallazgo de realidades relativas, que corresponden a unas personas, en un tiempo, en un momento y en unas circunstancias únicas e irrepetibles.



En este sentido, el lector encontrará una serie de capítulos divididos sistemáticamente, con la intención de hacerlo participe en la rigurosidad del estudio en sí, pero a su vez, permitiéndole tomar sus propias conclusiones, una vez que él podrá, de alguna forma, revivir los encuentros con las personas entrevistadas, a través de los relatos extraídos de las mismas.

## ÍNDICE GENERAL

ix	pp.
Acta de aprobación del proyecto.....	iii
Aval del tutor .....	iv
Veredicto .....	vi
Dedicatoria .....	vii
Prefacio .....	viii
Índice de cuadros.....	xii
Índice de gráficos .....	xiii

Índice de códigos de redes del Atlas ti.....	xiv
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvi
Introducción.....	17

## **CAPÍTULO I. RETOS LINGÜÍSTICOS DE LA GLOBALIZACIÓN**

Globalización y lenguaje.....	21
Desarrollos lingüísticos.....	25
Currículo Básico Nacional venezolano y sus tribulaciones.....	34

## **CAPÍTULO II. RETROSPECCIÓN PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Influencia de las teorías de aprendizaje en la enseñanza del idioma Inglés.....	43
Aprendizaje de lenguas extranjeras.....	48
Estudios del idioma inglés como lengua extranjera.....	56
La pedagogía en el contexto epistemológico.....	61
El tejido de nuevos horizontes del conocimiento desde la realidad social.....	70

## **CAPÍTULO III. DESAFIOS DE LA METÓDICA INVESTIGATIVA**

Matriz epistémica que orienta la investigación.....	77
Sujetos de la Investigación.....	83
Criterios de selección de los informantes.....	84
Reflexiones éticas.....	85
Criterios de Transferibilidad, credibilidad, confianza y confirmabilidad en los estudios cualitativos.....	85
Uso de programa tecnológico, Atlas ti.....	88
Procesamiento de datos.....	90

## **CAPÍTULO IV. SISTEMATIZACIÓN DE LAS VIVENCIAS**

Reflexiones de la infraestructura educativa.....	96
Reflexiones de la concepción Pedagógica y el Diseño Curricular.....	100
Reflexiones de la Rutina de Clases.....	107
Reflexiones de la Concepción de Aprendizaje del Inglés.....	115
Reflexiones de la Motivación.....	118
Reflexiones del Estatus del Aprendizaje.....	122
Reflexiones de concepción de Cursos Prx.....	128
Reflexiones de la Planificación Curricular.....	132

## **CAPÍTULO V. PEDAGOGÍA DEL CONSENSO Y LA AUTO REFLEXIÓN**

¿Para qué el consenso educativo en el aprendizaje?.....	137
La concepción pedagógica del docente de inglés venezolano.....	139
El docente de Inglés y su nueva cosmovisión desde la auto reflexión.....	140
Directrices curriculares desde el consenso y la auto reflexión.....	144

**REFERENCIAS** .....148

**ANEXOS** .....158

### ÍNDICE DE CUADROS

xi

pp.

1. Cuadro N.1 Aprendizaje del idioma inglés en el contexto Suramericano .....27

02. Cuadro N.2 Contraste entre CBN y el CNB en relación al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera .....35

03. Cuadro N.3 Matriz de propósitos de la investigación .....40

04. Cuadro N.4 Teorías de Aprendizaje.....46

05. Cuadro N.5 Evolución de los métodos y enfoques de aprendizaje del

idioma inglés .....	49
06. Cuadro N.6 Los principios de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua.....	51
07. Cuadro N.7 La pedagogía social y sus componentes.....	67
08. Cuadro N.8 Resumen de Profesores entrevistados .....	84
09. Cuadro N.9 Resumen de Estudiantes entrevistados.....	85

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

xii

	pp.
01. Gráfico 1. El círculo hermenéutico adaptado al contexto investigativo .....	79
02. Gráfico 2. Organigrama del trabajo investigativo.....	81
03. Gráfico 3. Informantes claves .....	83
04. Gráfico 4. Pasos del Atlas Ti para la organización de los datos .....	90
05. Gráfico 5. Matriz general de códigos.....	133
06. Gráfico 6. Visión prospectiva del ser en su praxis como docente .....	142
07. Gráfico 7. El consenso pedagógico desde la auto reflexión.....	145
08. Gráfico 8. El consenso y la reflexión, desde su visión pragmática.....	146

## ÍNDICE DE CÓDIGOS DE REDES DE ATLAS TI

	pp.
	xiii
01. Código 1: Infraestructura educativa.....	94
02. Código 2: Concepción pedagógica .....	97
03. Código 3. Rutina de clases.....	102
04. Código 4. Concepción de Aprendizaje del inglés.....	109
05. Código 5: Motivación .....	116
06. Código 6. Estatus del Aprendizaje.....	120
07. Código 7: Concepción de Cursos Privados.....	125
08. Código 8: Planificación Curricular .....	130



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



xiv

**HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA: DESDE LA PRAXIS DEL DOCENTE Y LA VIVENCIA DEL  
ESTUDIANTE**

AUTOR: Omaira Chacón de Dos Santos  
TUTOR: Dra. Morella Acosta Rodríguez  
Año: Abril, 2014

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal desarrollar una aproximación teórica hacia una pedagogía del idioma inglés como lengua extranjera, desde la praxis del docente y de las vivencias de los estudiantes de Educación Media General. En este sentido, se revisaron los aportes fundamentales de las teorías de aprendizaje, el origen y evolución de la pedagogía y los diferentes métodos y enfoques que han caracterizado el aprendizaje de dicha lengua. La investigación se enmarcó bajo el paradigma cualitativo. Los relatos de vida y la investigación acción constituyeron parte de los elementos de la metodología de la investigación, ya que se deseaba conocer no sólo las opiniones y experiencias de los profesores y estudiantes en relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino que además se esperaba conocer la praxis pedagógica del docente. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la utilización de varias técnicas como son: las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante y el uso del software Atlas ti, como procesador de datos. Finalmente, los hallazgos demostraron una necesidad sentida y vivida por los actores educativos que permitieron desarrollar una aproximación teórica en relación a una pedagogía del consenso y la autoreflexión, capaz de promover cambios significativos que propicien la autogestión del conocimiento en el quehacer educativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso del idioma inglés. Este estudio se encuentra adscrito a la línea de investigación del Doctorado en Educación titulado “currículo y didáctica en las ciencias”.

**Palabras Claves:** aprendizaje, pedagogía del consenso, lengua extranjera inglés, autoreflexión.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



## TOWARDS A PEDAGOGY OF ENGLISH LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THE TEACHER'S PRAXIS AND STUDENTS' EXPERIENCES

AUTHOR: Omaira Chacón de Dos Santos  
TUTOR: Dr. Morella Acosta Rodríguez

Year: April, 2014

This investigation had as a main goal to develop a theoretical approximation towards a pedagogy of English language as a foreign language from the teacher's praxis and high school students' experiences. In this sense, methods, learning theories, origin and evolution of the pedagogy and different methods and approaches which have characterized the learning of that language were reviewed. Life's stories and action research constituted part of the elements of the methodic of the research, since it is desired to know not only teachers and students' beliefs and experiences related to learning English as a foreign language, but also it is wished to know the teachers' pedagogical praxis. The data were obtained through the use of several techniques like: semi-structured interviews and participant observation, the use of the Software Atlas ti, as a data processor. Finally, findings showed a felt and vivid need by the educational actors that reinforces the necessity for reflection about a consensual pedagogy and the self-reflection that promotes significant changes that promotes knowledge and self-management in educational work of the foreign language teaching, in this case, the English language. This study belongs to the research line of Doctorate in Education, called "Curriculum and Didactics in Science"

**Keywords:** Learning, consensual pedagogy, English Foreign Language, self-reflection

## INTRODUCCIÓN

xvi

Históricamente, se reconoce el valor de la educación como un baluarte para la sociedad. A través de ella en el tiempo, se han logrado avances significativos en varias de las áreas tecnológicas, culturales, económicas, entre otras. Sin embargo, aún persisten serias dificultades en cuanto al logro de sus seis principales objetivos y metas contentivos en la UNESCO y en directa relación para garantizar una educación para todos, de calidad, idónea, sin exclusión de ningún tipo, liberadora y que sea capaz de garantizar los aprendizajes a la población para una vida activa y plena.



En las últimas décadas, el estudio del lenguaje se ha convertido en un tema esencial en las investigaciones científicas. Independientemente del paradigma bajo el cual se haya circunscrito el estudio de las lenguas, su pertinencia ha estado enmarcada por el creciente impacto comunicacional que las mismas han ejercido en las diferentes comunidades lingüísticas a nivel mundial. Es por ello que las distintas comunidades hablantes de los diversos idiomas, han incorporado en sus currículos el estudio de aquellas lenguas, tanto propias como extranjeras, que conforman la base piramidal de relaciones comunicacionales entre naciones. En este sentido, el idioma inglés se ha perfilado por largos años como la lengua de uso común entre naciones, para establecer un contacto comunicacional de los diferentes aportes y avances tecnológicos, científicos, sociales y culturales. Por estas razones, el proceso de aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en materia obligatoria en casi todos los currículos educativos a nivel mundial.

En los actuales tiempos de la globalización, se requiere que el aprendizaje, principalmente de las lenguas, adquiera una hegemonía reivindicadora para el logro de las comunicaciones a nivel mundial. En este sentido, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera suscita una plataforma de constante discusión. Hoy más que nunca, nuestras sociedades necesitan el manejo de dicha lengua en sus cuatro destrezas, comprender, hablar, leer y escribir. Nuestro país, al igual que varios países del hemisferio, ha entendido esta necesidad lingüística y por ello, el aprendizaje del idioma inglés está incorporado en sus planes de estudio. No obstante, existe aún una gran disparidad entre sus objetivos trazados a nivel curricular y sus logros obtenidos, lo que conlleva a un exhaustivo estudio que ha servido de principal interés en la elaboración de este trabajo.

La investigación se presenta en función de ofrecer un aporte epistémico hacia la construcción teórica en el área de la pedagogía del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo cual, se dividió el trabajo en cinco capítulos. En el primer capítulo, se presenta un recorrido que parte de las necesidades lingüísticas, se revisa brevemente, a través de la educación comparada los países suramericanos que

contemplan el estudio del idioma en sus planes curriculares y finalmente, se ofrecen los objetivos del presente estudio.

En el segundo capítulo, el lector tendrá la oportunidad de hacer un recorrido que contempla el estudio asincrónico de las principales teorías de aprendizaje, enmarcadas en la evolución del aprendizaje de las lenguas como lenguas extranjeras. Igualmente, se encuentran estudios internacionales que han abordado el tema con aportes epistémicos, en sus diferentes áreas de estudio.

El tercer capítulo presenta la metódica diseñada para la elaboración del presente trabajo. En la misma se presenta el enfoque cualitativo, que reivindica la pertinencia de este tipo de estudios para las ciencias sociales, donde el sujeto es su principal objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, se muestran los hallazgos que han de estructurar la conformación teórica, proveniente de los informantes clave. Se ha desarrollado la sistematización de las vivencias. En las mismas, a través de la utilización del atlas ti como software organizador de datos, el lector tiene acceso a revisar los comentarios esgrimidos por los informantes clave. Posteriormente, a través de la utilización y combinación de varias herramientas que permitieron el estudio, análisis y reflexión del trabajo, se conformó el acercamiento teórico.

Finalmente, el quinto capítulo conforma la oferta pedagógica, en él se reflejan las diversas formas que permitieron reconstruir una nueva plataforma pedagógica en el área del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en nuestro país.

## **CAPÍTULO I**

### **RETOS LINGÜÍSTICOS DE LA GLOBALIZACIÓN**



*“Por la ignorancia se desciende a la servidumbre,  
por la educación se asciende a la libertad”.*

Diego Luis Córdoba

## RETOS LINGÜÍSTICOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Antes de iniciar este apartado, debemos señalar que, en relación a las ciencias sociales, Popper (1978) advierte que: *“el conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con problemas. No hay conocimiento sin problemas -pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento”* (pág.10). En este sentido, el autor establece que cuando se descubre que existe una crisis en algo, es decir, que algo no está conforme a ciertos

patrones que se consideran “normales”, se busca saber el porqué de esta situación, originándose así la búsqueda del conocimiento, partiendo desde el reconocimiento mismo que se desconoce algo. Es por ello, que en este capítulo el lector podrá reconocer la problemática en materia educativa, que en este caso alude a la rama de la lingüística. En este sentido, es importante destacar que no es un capricho propio del que investiga, sino todo lo contrario, atiende a una necesidad particular y a la vez colectiva en materia educativa de tratar de acercarnos al conocimiento, al detectar que algo se encuentra con serias dificultades o problema. Por lo tanto, el lector podrá constatar, a través de su propia visión la importancia de la problemática que se presenta a continuación.

### **Globalización y lenguaje**

Cada vez más, se reconoce que el creciente auge de las transformaciones en el área de las telecomunicaciones, a nivel mundial, y el desarrollo de las economías, alrededor del mundo, ha propiciado un nuevo estatus social que retan a los sistemas educativos en forma general. En este sentido, estos sistemas tienen la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, de manera que le sea útil para resolver gran parte de los problemas inherentes a su comunidad local, regional, nacional e internacional.

No podemos negar que actualmente, según Riquelme y León (2003), nuestras sociedades han estado viviendo un fenómeno complejo denominado “globalización”, el cual ha estado haciendo grandes cambios en todas las esferas que conforman nuestra sociedad. Antes de profundizar un poco más del tema, iniciaremos nuestro recorrido, tratando de acercarnos a su definición. La Real Academia Española la define como: “Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”. Por otra parte, el portal de mercadeo, (2013), la define como: “un proceso de interacción e integración entre las personas, las empresas y los gobiernos de diferentes naciones. Es un proceso impulsado por el comercio y las inversiones internacionales, con la ayuda de las telecomunicaciones”.

Antes de seguir analizando la globalización, es importante destacar el origen etimológico de la palabra. La misma proviene de *global* del idioma inglés, que en castellano significa mundial. Esto sugiere que globalización en nuestra lengua materna significa mundialización. En relación a sus orígenes, Según Friedman y Friedman (1993) el fenómeno denominado globalización ha sido el producto de las diferentes transacciones, principalmente comerciales, que se han establecido entre los diferentes países a nivel mundial. Aunque su desarrollo y evolución nos pudiera parecer de reciente data, diversos autores, entre los que se destacan Smith (1976), Friedman (2002), entre otros, sugieren que el mismo se ha ido gestando a través de la historia, más específicamente desde finales del siglo XIX, cuando las transacciones de productos y bienes comerciales se realizaban entre las diferentes naciones.

Actualmente, existen dos fuertes posturas que esgrimen argumentos a favor y en contra de la globalización. Según Romero (2002), existen un grupo identificado como los detractores, quienes señalan que el mismo es una nueva forma más refinada de opresión y hasta esclavitud económica, en donde las desigualdades y la pobreza han alcanzado niveles desbordantes, incluso en los países denominados como desarrollados. Por otro lado, para los partidarios, al contrario, el mismo ha reivindicado y favorecido otras áreas adyacentes a la economía, como las relaciones interculturales, sociales, educativas y hasta políticas del mundo entero, situándolo como una nueva fórmula esperanzadora para acabar con dichas desigualdades y la miseria a nivel mundial. Los adversarios como Stiglitz (2004), han abordado el tema con bastante escepticismo y satanizan la instauración del libre mercado como el victimario de las profundas crisis económicas que ha generado el empobrecimiento de las naciones, creando beneficios en las más ricas.

Como hemos podido observar, son variados los argumentos que podemos encontrar a favor o en contra de este fenómeno, que aunque muchos lo consideran de data remota, el mismo ha venido desarrollándose y creciendo de forma continua. Sin embargo, muchos aún se hacen las siguientes preguntas: ¿qué es globalización?, ¿cuándo surgió?, ¿cuáles son sus ventajas y cuáles sus desventajas? entre otras.

Aunque no pretendemos dar respuestas a todas las posibles interrogantes, trataremos de ofrecer las respuestas más puntuales del fenómeno. Conforme al Banco Mundial (1997) y el Fondo Monetario Internacional (2000), la globalización no es reciente, ya que es producto del intercambio económico de mercado entre las distintas naciones desde épocas remotas. De tal forma, que a través de los años, la misma ha ganado así un sitio importante de intercambio financiero entre los países a nivel internacional, logrando incrementar otros tipos de actividades relacionadas directa o indirectamente con la economía. Sin embargo, ha sido precisamente este tipo de definición que ha encarnado en muchos de sus oponentes la idea de relacionarla con una nueva forma más sofisticada de esclavitud económica.

Los que se identifican como partidarios de la globalización han logrado reivindicar el proceso situándolo en un nuevo estatus, más sólido, menos negativo y más esperanzador. La razón principal es que según Romero (2002), no se puede seguir adoptando una cultura reduccionista del concepto, ubicándolo en un simple intercambio económico entre naciones. Muy por el contrario, en la globalización existen relaciones muy complejas en las que el ser humano, a través del uso primordialmente del lenguaje, ha podido establecer lazos comunicacionales con sus semejantes.

Por esta razón, actualmente, se reconoce que el lenguaje, conocido como la facultad humana que poseen los seres humanos para comunicarse, es el principal medio de comunicación e interacción entre las personas desde épocas remotas. Sin embargo, ha sido a través del desarrollo y evolución de las lenguas que el hombre ha podido, de cierta forma, impregnar su impronta cultural en cada grupo social al cual pertenece. Exponentes que dan cuenta de la importancia del lenguaje como Halliday (1975), han permitido caracterizar su uso, desarrollo y evolución, a través de sus estudios, en los cuales asumen la importancia de su uso como medio “fundamentalmente comunicacional de la humanidad”

En este sentido, el mismo autor recalca que en el uso del lenguaje existen macroestructuras o macrofunciones que lo caracterizan. La primera es la función

ideacional, la cual establece que el lenguaje es un medio o vehículo que permite la transmisión de la información. La segunda es la función interpersonal, en la que se señala que el lenguaje es un sistema simbólico de signos y significantes que permite la interacción y la comunicación entre las personas y los objetos que se encuentran en su entorno. Por último, pero no menos importante, se señala la función textual, en la que se advierte la capacidad del hombre para crear, organizar y producir los mensajes.

Es importante señalar que para Halliday (Ob. Cit.), el lenguaje no se traduce en una simple condición innata del hombre. Al contrario, este sociólogo concuerda con los teóricos cognitivistas y afirma que el lenguaje es un producto de interacción del hombre con el hombre y con su entorno social. Igualmente, señala que el aprendizaje de una lengua está íntimamente relacionado con las etapas de desarrollo biológico del hombre.

Ahora bien, si desde épocas remotas el hombre ha ido desarrollado todo un sistema complejo de relaciones sociales, culturales, económicas, entre otras, a través de la utilización de la lengua, se puede afirmar que el llamado término globalización, tal como lo conocemos, es un fenómeno que ha estado íntimamente relacionado con el lenguaje. En este sentido, globalización y lenguaje son dos términos que se interconectan y entrelazan, pues este último ha sido el medio comunicacional por excelencia que ha interactuado para el desarrollo del otro.

### **Desarrollos lingüísticos**

Según Elman (1999), la especie humana es la única que posee un sistema comunicacional tan rico y tan completo como lo es la lengua. Éste ha sido la herramienta fundamental que el hombre ha utilizado, a través de los siglos, para comunicar, expresar, analizar, plantear y hasta resolver sus conflictos con sus semejantes. No obstante, por la diversidad de lenguas existentes en el mundo, el mundo globalizado ha tenido que homogeneizar sus puentes comunicacionales a través del uso de una lengua común, entre las diferentes naciones, como el inglés. Aun cuando, en el marco de las Naciones Unidas, se ha oficializado el uso de seis



lenguas como: español, chino, inglés, ruso, francés, árabe; conforme al artículo publicado por Phillipson (2002), el inglés se ha distinguido, en las últimas décadas, por su carácter hegemónico a nivel mundial. Igualmente, Crystal, (2003) y Evans (2006), establecen que aunque el inglés no es el idioma más hablado por una comunidad nativa, el mismo se distingue como el lenguaje mayormente utilizado por las comunidades multilingües, con el propósito de establecer puentes comunicacionales entre sí.

Por otro lado, Pérez (2011) ha enmarcado la necesidad para los estudiantes Taiwaneses en aprender inglés como lengua extranjera, ya que es el idioma por excelencia mayormente usado en las comunicaciones a nivel mundial. Del mismo modo, Valdiviezo y Hunter (2013), señalan en su artículo que, últimamente, ha habido un auge, cada vez más acentuado, en los estudios que conforman el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera por ser el idioma de la globalización.

Indudablemente, todos debemos reconocer que para los diferentes países que cuentan con una lengua materna distinta al inglés, el desconocimiento de este idioma podría representar una barrera de tipo lingüística. Las consecuencias de no manejar este idioma, en la mayoría de los casos, no sólo inhibe, sino hasta imposibilitan el inmediato intercambio comunicativo entre algunas naciones a nivel mundial. En este sentido, la mayoría de los países, que no cuentan con el inglés como su lengua oficial, han tenido que incorporar este idioma dentro de sus planes de estudio para que sus comunidades, en general, puedan establecer libres puentes comunicacionales.

Es importante destacar que, aun cuando la evolución de la educación comparada ha sido un poco atropellada, por enfoques y metodologías propias del positivismo, su principal objetivo es ofrecer, a través de los contrastes, un estado de profunda reflexión que permita programar planes de acción que conjuguen lo humano, lo tecnológico y lo científico, con lo social. En este sentido, el portal en línea Ecured (2013), la define como: “Ciencia de la educación que estudia las relaciones que se establecen entre la sociedad y la educación escolarizada a través de la proyección,

organización, puesta en práctica y valoración de las políticas y los sistemas educativos. Esta disciplina se ocupa de los sistemas educativos actuales. Trata de encontrar las semejanzas y las diferencias en determinadas esferas y modelos de la educación, o en su conjunto, en diferentes contextos históricos y nacionalidades”.

Según Altbach (1990), es preciso destacar que la utilidad de realizar estudios comparativos en materia educativa y en cualquier otra área del saber, se justifica y reivindica cada vez más, ya que a través de éstos, se pueden hacer diversos tipos de análisis, que puedan privilegiar aspectos complejos, en donde lo multidisciplinario y multifactorial corresponden a sus ejes investigativos. Igualmente, García (1991) y Cowen, (2000), señalan que por medio de los contrastes, no sólo entre naciones, sino también entre regiones, entre otros, se pueden comprender y afinar nuevos planes de acción a corto, mediano y a largo plazo que optimicen el desarrollo transdisciplinar y multifactorial de esta ciencia. A continuación, se expondrá un cuadro resumen para visualizar brevemente la situación educativa en los países sudamericanos, que al igual que Venezuela, cuentan con el castellano como su lengua oficial y distinguen la incorporación del idioma inglés como lengua extranjera en sus planes de estudio.

**Cuadro N. 1 Aprendizaje del idioma inglés en el contexto suramericano**

	Educación preescolar	Educación Primaria	Educación Secundaria	Planes de formación docente permanente	Alianzas y convenios estratégicos con organismos extranjeros	Evaluación continua de docentes y estudiantes
<b>VENEZUELA</b>	Parcial, solo en algunas regiones del país	Parcial, solo en algunas regiones del país	Obligatorio	Parcial, solo en algunas regiones del país	Sin convenios	Sin efecto desde 1999
<b>COLOMBIA</b>		Obligatorio	Obligatorio	Poseen planes de formación	Tienen convenios	Realizan evaluaciones
<b>CHILE</b>		Obligatorio	Obligatorio	Poseen planes de formación	Tienen convenios	Realizan evaluaciones
<b>ARGENTINA</b>		Obligatorio	Obligatorio	Poseen planes de formación	Sin convenios	Realizan evaluaciones parcialmente

<b>URUGUAY</b>		Obligatorio	Obligatorio	Poseen planes de formación	Sin convenios	Realizan evaluaciones
<b>PERÚ</b>			Obligatorio	Poseen planes de formación	Tienen convenios	Realizan evaluaciones
<b>PARAGUAY</b>					Sin convenios	Realizan evaluaciones parcialmente.
<b>ECUADOR</b>			Obligatorio	Están planteando crear planes de formación	Están planteando crear convenios	Realizan evaluaciones parcialmente
<b>BOLIVIA</b>		Instaurado recientemente en el año 2010	Obligatorio	Están planteando crear planes de formación	Sin convenios	Realizan evaluaciones

Fuente: Autora, 2014

En este cuadro N 1, se puede visualizar, a través de cortas descripciones, cómo los demás países hermanos abordan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en sus planes de estudio. Si observamos el cuadro, podemos ver que países como Colombia, Chile, Argentina y Uruguay cuentan con la enseñanza del idioma inglés desde la primaria, mientras que Bolivia recientemente ha tomado la iniciativa. Los demás países como Perú y Ecuador lo contemplan en sus planes de estudio desde secundaria, principalmente. Algunos países cuentan con alianzas estratégicas con el extranjero y han incorporado, como en el caso de Chile que es el pionero, el programa “Inglés Abre Puertas.” Otros países como Colombia y Uruguay han creado alianzas con el British Council, con el propósito de lograr que sus estudiantes de bachillerato obtengan al menos un nivel intermedio comunicativo en el idioma. Igualmente, podemos observar que varios países cuentan con programas de formación constante, mientras que Venezuela lo hace de manera parcial. Asimismo, varios países realizan evaluaciones periódicas a sus estudiantes y profesores, con el propósito de hacer seguimiento a los logros obtenidos y poder planificar planes de acción efectiva que minimicen la problemática en relación a la calidad educativa. A través de este cuadro comparativo hemos podido configurarnos un esquema de acción llevado a cabo por algunos de nuestros países hermanos.

En relación a la enseñanza del inglés en el contexto latinoamericano, Bachelet (2009) destaca que a través de los informes de la OREALCE, Oficina Regional de Educación

de la UNESCO para América Latina y el Caribe, algunas de las naciones suramericanas han podido integrar esquemas de acción efectivas con vistas a solucionar problemas inherentes a la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera. Países como: Chile, Ecuador, Colombia y hasta Uruguay están aplicando un proyecto Inglés Abre Puertas. Este proyecto, con ayuda internacional, ha logrado instaurar un sistema de intercambio entre docentes y alumnos con los cuales aspiran lograr que sus estudiantes al egresar como bachilleres dominen el idioma en sus cuatro destrezas (comprender, hablar, leer y escribir), al menos en un nivel intermedio comunicativo.

Es necesario mencionar que para la UNESCO, entre sus seis principales objetivos, particularmente el sexto, destaca la importancia de la calidad educativa, para lo cual la evaluación periódica entre las naciones que conforman la organización es imprescindible. En relación a América Latina y el Caribe, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) se han logrado revelar resultados de dos, de los tres reportes realizados en la región. El primer reporte fue llevado a cabo en el año 1997. En este primer reporte, Venezuela participó develando cifras un tanto alarmantes en relación al dominio del lenguaje y a las matemáticas por la población de estudiantes venezolanos. Posteriormente, entre los años 2004 y 2008 este mismo organismo realizó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, denominado: SERCE, en el cual Venezuela no participó. Finalmente, en 2012 se realizó el TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, para el cual Venezuela tampoco participó.

Es importante destacar que el objetivo de esta evaluación comparativa, conforme a los principios propios de la educación comparada, como se mencionó anteriormente, es buscar medidas de solución viables, para lo cual el uso de contrastes entre naciones, en este caso, es esencial. No obstante, ya desde el año 2006 hasta la actualidad, Venezuela no ha estado participando en dichos estudios. Por este motivo, se hace difícil diseñar medidas de acción a corto y a mediano plazo que favorezcan

una educación para todos, en donde la calidad pueda ser medida conforme a los objetivos de la UNESCO.

Atendiendo a la necesidad educativa de los tiempos actuales, todos reconocen la importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estos procesos. En este sentido, conforme a Delfín (2007), el aprendizaje del mismo se ha convertido en un importante referente comunicacional, ya que es la lengua que mayormente se usa para establecer todo tipo de relaciones comunicativas a nivel mundial. Es por ello que se enseña en la gran mayoría de los diferentes niveles y modalidades educativas a nivel mundial, lo que la ha convertido en el idioma clave de las comunicaciones en general. Su presencia en los planes educativos no es al azar y responde paralelamente a una necesidad de orden social, cultural, educativa, tecnológica, entre otras; en casi todos los países del mundo.

Al no poder alcanzar las metas y objetivos, planteadas en el aprendizaje de esta lengua, como lo muestran en estudios nacionales y extranjeros en el Capítulo II de este apartado, se genera un doble problemática. Por un lado, inhibe cristalizar las proyecciones y planes a nivel educativo de la UNESCO. Por el otro, imposibilita, que países como el nuestro, que poseen el idioma inglés como lengua extranjera, puedan avanzar en sus planes nacionales y regionales, en cuanto al dominio del idioma en sus cuatro destrezas comunicativas.

Consciente de esta necesidad de orden educativo, nuestro país intenta hacer algunos esfuerzos, pero conforme se pudo observar en el cuadro comparativo N 1, estos esfuerzos son aún insuficientes por varias razones. Primeramente, el idioma está implantado en el currículo solo al segundo nivel de Educación Media General, mientras que la mayoría de nuestros países hermanos lo poseen desde la primaria. Segundo, nuestro país no cuenta con alianzas, ni convenios estratégicos con otras naciones, a fin de desarrollar planes de acción que promuevan el desarrollo comunicativo de dicha lengua por parte de nuestros estudiantes. Tercero, no existen datos estadísticos recientes que de alguna forma puedan establecer un parámetro de acción para coordinar las posibles soluciones que se desarrollen a corto, mediano y

largo plazo en materia educativa. Cuarto, nuestro país prácticamente no cuenta con cursos permanentes de formación en el área del aprendizaje del idioma para sus docentes.

Solo algunas instituciones privadas y Estadales, que entre sus planes de estudio cuentan con la implementación del aprendizaje del inglés, brindan y apoyan algunos cursos para sus docentes como el TESOL, en sus siglas en inglés que significa: Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas. Esta institución internacional tiene un periodo de existencia de más de cincuenta años en el mundo y su principal objetivo es brindar apoyo asistido a los profesores y estudiantes a través de talleres, cursos, intercambios, entre otros. Es importante destacar que como asociación internacional estos cursos son de índole privado y nuestros docentes no cuentan con el patrocinio del Gobierno para sustentar los costos de los mismos, que se ofrecen una vez al año en diferentes localidades del país y a nivel internacional.

Al revisar la organización de nuestro Sistema Educativo Nacional, recientemente, con la promulgación de la LOE (2009), conforme al artículo N. 25, este sistema está organizado en:

El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente.

Con intenciones de responder a la calidad educativa, Venezuela ha adoptado, conforme a los informes del Ministerio del Poder Popular para la Educación en 2013, la supervisión educativa como mecanismo de acción permanente. Ya sea a que tal adopción responda a planes netamente políticos o no, su instauración responde a uno de los artículos propuestos en la Ley Orgánica de Educación del año 2009, la cual

establece en su artículo N. 43, que es potestad del estado desarrollar las políticas de supervisión educativa.

El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, acorde con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se realizará en las instituciones, centros, planteles y servicios educativos dependientes del Ejecutivo Nacional, Estatal y Municipal, de los entes descentralizados y las instituciones educativas privadas, en los distintos niveles y modalidades para garantizar los fines de la educación consagrados en esta Ley. La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico.

Si bien no se está claro por qué nuestro país ha quedado a los márgenes de las organizaciones como la UNESCO para evaluar la calidad educativa, esta situación podría crear una plataforma frágil en relación a la calidad educativa; ya que no se cuenta con suficiente información que pueda dar cuenta del estado real de los problemas educativos. Ya en los reportes del año 1997 había quedado desvelada que un alto porcentaje de estudiantes tenían dificultades en relación al aprendizaje de la lengua.

Actualmente, los esfuerzos en el aprendizaje de las lenguas siguen cobrando vigencia y en lo que respecta al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, el país sigue haciendo su esfuerzo en tratar de responder a la demanda educativa global, para lo cual en sus planes curriculares ha contemplado el estudio del idioma inglés en sus dos vertientes. Por un lado, se establece el estudio de esta lengua con propósitos comunicativos, lo cual supone el dominio de sus cuatro destrezas: comprender, hablar, leer y escribir; y por el otro, se establece con propósitos netamente instrumentales; es decir, con el propósito de comprender y reflexionar sobre los textos escritos en dicha lengua. No obstante, Ramirez y Chacón, (2006) y Silva (2008) han señalado en sus investigaciones que un gran número de estudiantes que culminan sus estudios de Educación Media Y Diversificada no manejan las destrezas comunicativas de inglés (comprender, hablar, leer y escribir). Una vez que

Venezuela, al igual que otros países, se ha tenido que ajustar a la necesidad cultural y tecnológica de incorporar este idioma en sus planes de estudios, el problema sigue latente; ya que actualmente en materia educativa los liceos no han podido dar respuesta ante la gran demanda de estudiantes que buscan perfilarse hacia estos nuevos aprendizajes. Por otra parte, aun cuando se ha tratado de incorporar, a través de la masificación, a un gran número de personas al sistema educativo, aún existen problemas graves de deserción escolar, que involucra a todos los estudiantes del país, creando así un problema nacional educativo, donde todas las áreas del conocimiento, al igual que el aprendizaje del idioma inglés necesitan ser asistidas.

Los índices de esta deserción en nuestro país siguen siendo alarmantes, a pesar de las políticas adoptadas recientemente. Al respecto, Rivas (2007), afirma que de cada 100 niños que ingresaban al primer grado de educación básica en Venezuela, para el año 2000, tan sólo 18 llegaban al segundo año de Educación Media y Diversificada. El mismo autor agrega que en esa misma fecha alrededor de cinco millones de ciudadanos no había cumplido el bachillerato y medio millón no podía ingresar a las universidades. Para el año 2008, las cifras según la Oficina de Planificación del Sector Universitario OPSU, indican que la demanda de ese año era de trescientos ochenta mil quinientos noventa y seis aspirantes (380.596) y la oferta real sólo alcanzaba para albergar ciento diecinueve mil novecientos nueve aspirantes. (119.909).

El Gobierno venezolano tomando en cuenta estas cifras alarmantes desde 1999, ha tratado de fortalecer todo el sistema educativo venezolano y hacer realidad el ejercicio de la educación como derecho humano, para lo cual ha sido indispensable rescatar la iniciativa del Estado como garante de oportunidades educativas de calidad para todos, tal y como lo señala el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que refiere:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y



como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad..

De tal forma que, desde el año 1999, ha sido política de Gobierno incorporar algunas nuevas instituciones educativas en Educación Básica, Diversificada y Universitaria tratando de incluir un alto porcentaje de estudiantes, pues la tasa demográfica crece anualmente. En este sentido, se ha visto el surgimiento de misiones, aldeas universitarias e institutos universitarios que garanticen la inserción, prosecución y culminación de estudios en los niveles superiores. No obstante, estas medidas no bastan, por lo que se requiere de la incorporación de otras medidas que puedan, en un lapso prudencial, acabar con dos fenómenos que constantemente ponen en jaque la educación venezolana. Por un lado, persiste el tema de la llamada exclusión educativa, y por el otro, el problema de la calidad.

Si analizamos la propuesta gubernamental, establecida en el artículo de la Constitución ya citado, nos preguntamos: ¿cómo hacer para incorporar a todos al sistema educativo, sin socavar las bases de la calidad educativa que tanto deseamos?, ¿cómo diseñar un esquema de trabajo que incorpore a todos los agentes que directa o indirectamente hacen parte del acontecer educativo, como la familia, la comunidad, el gobierno, los medios, la empresa, entre otros?, ¿qué debemos ajustar en nuestro currículo venezolano, para que la formación para la paz, el progreso, la convivencia, el desarrollo industrial y tecnológico y ecológico se desarrollen en correspondencia con los valores de la ética y la humanidad que anhelamos?. ¿Qué debemos hacer para lograr que nuestros estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para comunicarse en el idioma inglés como lengua extranjera y así tener un contacto directo con la aldea global?. Son muchas las interrogantes que anhelan prontas respuestas.

### **Currículo Básico Nacional venezolano y sus tribulaciones**

Actualmente, la realidad curricular en nuestra nación, en relación al aprendizaje del inglés como otra disciplina del currículo, está dirigido, oficialmente, tanto en el Currículo Básico Nacional de los ochenta como en el nuevo Diseño Curricular Bolivariano, a la segunda etapa de Educación Media General, lo que significa que los

docentes de Inglés están capacitados para trabajar, primordialmente, con adolescentes y adultos. Es precisamente en este aspecto que se encuentra la primera incongruencia, sin mencionar otras, pues a nivel nacional, a excepción del Estado Carabobo que promueve el aprendizaje del idioma inglés desde el subsistema de Educación Inicial desde el año 1999, al igual que las instituciones de carácter privado, el estudio del idioma sólo se desarrolla en el subsistema de educación secundaria.

Bien como se mencionó antes, actualmente en Venezuela coexisten dos realidades curriculares. Por un lado, gran parte de las instituciones privadas del país rigen sus planes de estudio conforme al CBN, que data de los ochenta. Por el otro, los planteles de carácter público, principalmente, hacen esfuerzos para adoptar el nuevo Diseño Curricular Bolivariano, pues el mismo se sustenta de los planes de acción emanados a través de los planes septuanales de la nación. A continuación se presenta un cuadro que contrasta algunos de los principales objetivos que contempla el Currículo Básico Nacional de los ochenta y algunos de los contenidos del área de lengua idioma y sociedad del proyecto de Diseño Curricular Bolivariana correspondiente al subsistema de Educación Media General.

**Cuadro N.2 Contraste entre CBN y el CNB en relación al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera**

<b>Currículo Básico Nacional</b>	<b>Currículo Nacional Bolivariano</b>
<b>7mo grado. Tercera etapa de educación básica</b>	<b>1er año del subsistema de Educación Media General.</b>
<p><b>Objetivo general: al culminar el 7º grado de Educación Básica, el educando demostrará haber adquirido la competencia, tanto oral como escrita, para:</b></p> <p>Utilizar “formulas apropiadas de interrelación personal en situaciones de la vida diaria.</p>	<p><b>El discurso en el desarrollo histórico de la humanidad:</b> Estructuras gramaticales y expresiones sencillas, en inglés u otro idioma, relativas a la familia, días de la semana, abecedario, meses del año, la hora, los colores, entre otros. <b>La comunicación y la convivencia:</b> sin especificar</p>

8 vo	2do año
Utilizar “fórmulas” apropiadas de interrelación personal en situaciones de la vida diaria.	<b>El discurso en el desarrollo histórico de la humanidad.</b> Incorporación de expresiones más complejas para la identificación, descripción y ubicación de personas, animales, cosas y lugares. <b>La comunicación y la convivencia:</b> sin especificar

Fuente: Aurora, 2014

**Cuadro N.2(Cont.)**

9no	3er año
Utilizar “fórmulas” apropiadas de interrelación personal en situaciones de la vida diaria.	<b>El discurso en el desarrollo histórico de la humanidad:</b> Expresar preferencias. Describir personalidades. Ofrecer y aceptar ayuda. Describir lugares y experiencias. Vocabulario y realizaciones lingüísticas con verbos en presente y pasado perfecto. Estructuras gramaticales. <b>La comunicación y la convivencia:</b> sin especificar
1er año de Educación Media Diversificada y Profesional	4to año
1. Comprender el idioma hablado, dentro de las limitaciones de estructuras y vocabulario contemplados en cada curso. 2. Expresarse en forma oral, con pronunciación y entonación satisfactoria. 3. Comprender el idioma escrito. 4. Expresarse en forma escrita, dentro de las limitaciones de estructuras y vocabularios.	<b>El discurso en el desarrollo histórico de la humanidad:</b> Producción de un cuento, leyenda, teatro poema o canción personal o colectiva que se constituya en un testimonio de la realidad en la que viven los estudiantes. Vocabulario y expresiones relacionadas con: pedir y dar razones
2do año de Educación Media Diversificada y Profesional	5to año
1.0 Usar expresiones de interrelación personal apropiadas a situaciones de la vida diaria.	<b>El discurso en el desarrollo histórico de la humanidad:</b> Expresar preferencias. Expresar acuerdo y

<p>2.0. Usar expresiones para dar y solicitar información de acciones y hechos, y entienda a información recibida.</p> <p>3.0 Comprender textos humanísticos o técnicos.</p>	<p>desacuerdo. Expresar desacuerdo con alguien y algo. Vocabulario. Traducción de poesías y análisis del discurso.</p> <p><b>El lenguaje como instrumento de cambio y desarrollo:</b> Traducción de textos, fundamentalmente técnicos y científicos. <b>El lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo:</b> Traducción de boletines, folletos, instructivos, entre otros.</p>
--	---

El CBN del año 1987, según normativa emanada del Ministerio de Educación de la época, orientaba la planificación de los contenidos en términos de objetivos generales y específicos. Aun cuando en el mismo manual se podía encontrar comentarios, los cuales afirmaban que la adquisición de una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés, no era fácil, se hacía un llamado a los docentes para que con su vocación y entusiasmo ayudaran a consolidar los objetivos propuestos en el manual. Además, hacían un llamado a realizar ajustes y recomendaciones para alcanzar las metas trazadas para el momento, para el cual apelaban a la creatividad del docente.

En el manual, además de los objetivos y contenidos previstos, se proponían estrategias metodológicas y la forma de evaluación sumativa y formativa. En este sentido, la evaluación tenía estrecha concordancia con el logro de los objetivos propuestos. En el mismo se establece como eje central las necesidades e intereses de los educandos. Una nota interesante es que a pesar de cierta flexibilidad en los contenidos y enfoques que se utilicen, siempre se debía culminar con el logro de los objetivos programáticos.

Es importante destacar que en la ejecución de los objetivos, que se puede visualizar en el cuadro anterior, se enfatiza en el uso de estructuras, vocabulario y expresiones lingüísticas básicas. Es decir, el criterio de competencias comunicativas, el cual aparentemente estaba implícito en el manual del docente, aparecía sólo en el objetivo

general, en un título insipiente de “el estudiante habrá adquirido la competencia, tanto oral como escrita”. Esta declaración, obviamente, no salvaguardaba el dominio de las destrezas comunicativas del idioma, una vez que las mismas respondían al logro de los objetivos específicos con las características propias de un aprendizaje netamente conductual. En este sentido, los estudiantes debían aprender y reproducir la cantidad de estructuras y vocabulario, conforme al diseño curricular programado, el cual en ningún momento corresponde a los logros de las cuatro destrezas comunicativas (comprender, hablar, leer y escribir).

Por otra parte, en relación al Diseño Curricular Bolivariano (2007), el mismo contempla que la educación debe apoyarse en cuatro pilares básicos: “se establecen cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar” (p.15).

Si se observa con detenimiento este proyecto de reforma curricular bolivariana, se puede visualizar como a pesar de haber tratado de incorporar nuevos elementos en el currículo, como son los pilares fundamentales para el desarrollo del ser humano y haber substituido los objetivos por componentes, se repite el mismo esquema conductual del currículo del 1987. En este sentido, se utilizan una mezcla de verbos en infinitivos y otros en forma de sintagma nominal, para finalmente destacar que los estudiantes al culminar el nivel debían elaborar traducciones.

Al comparar ambos planes en materia curricular, a pesar de los cambios estructurales, el estudio del idioma inglés propone el desarrollo de las cuatro competencias. Sin embargo, tanto en un currículo como en el otro persiste un énfasis acentuado en la traducción de textos, sobre todo en los últimos años de formación, aunado al estudio estructural de las oraciones. Ahora surge la pregunta; ¿qué hacer al respecto, rediseñamos un currículo nacional que resuelva todos los problemas en materia educativa?

La respuesta obvia es que tal vez, pues estamos conscientes que el cambio deseado de la sociedad no puede provenir exclusivamente bajo el esquema de un rediseño curricular. Cada vez más, entendemos que es un trabajo colaborativo, donde todos los entes involucrados como: docentes, escuela, comunidad, gobierno, medios, entre otros, trabajen fusionados en pro de un mismo fin, la formación integral, académica, ecológica y moral de un ciudadano que desarrolle sus potencialidades en beneficio de un bien individual y colectivo.

Tal como lo señala Morin (1986), en las crisis y conflictos paradigmáticos se generan los bucles resolutivos, dando a lugar un nuevo esquema paradigmático. Es por ello, que debemos entender que la respuesta curricular está en incorporar “realmente” y no sólo en el papel, a todos los que conforman el llamado núcleo social para que reúnan esfuerzos mancomunados y creen, a través de la reflexión y del análisis, soluciones viables que puedan permitir el desarrollo sustentable de una sociedad progresiva, justa, emancipadora, que respete su medio ambiente y capaz de convivir en paz.

Pretender que el currículo nos resuelva todo es caer un estado simplificado de la realidad. Hemos sido testigos como el esquema tradicional y positivista ha enmarcado nuestro acontecer educativo hasta nuestros días, creando abismos que nos separan de la realidad tecnológica. Nuestra tarea es romper con los viejos esquemas y abrir la mirada hacia nuevos horizontes. De lo contrario, seguiremos estancados en un esquema de aprendizaje fosilizado y básicamente conductista, en donde el estudiante siga copiando fórmulas y no sea capaz de establecer enlaces comunicacionales necesarios para su día a día; sólo por mencionar un ejemplo. El reto que nos queda es comprender que siempre necesitaremos revisar nuestra praxis educativa y participar activamente en las discusiones que se realicen en torno a los cambios necesarios para generar novedosos sistemas de aprendizaje, cónsonos con la realidad.

Es por ello, que más que nunca, es imperante reflexionar en torno al origen del problema, y nos conduce principalmente al área de la pedagogía, entre otras. En esta área existen varias aristas que involucran, no sólo al docente, sino que además, tiene relación con los programas de estudio, el rol del estudiante, con los materiales

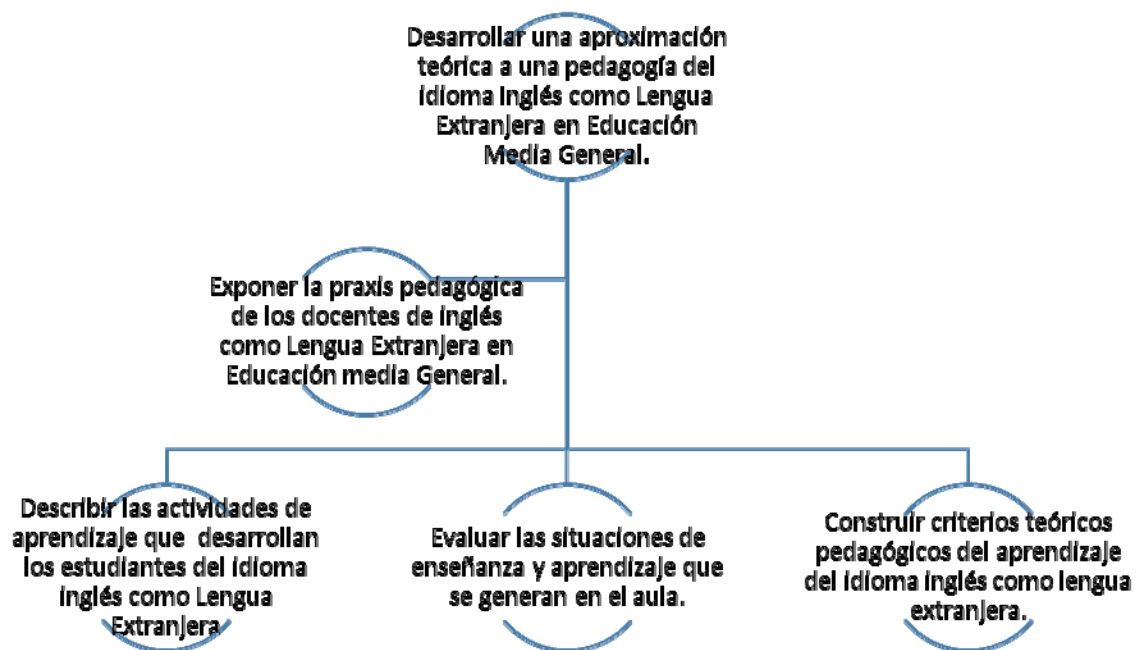
didácticos, entre otros. En este sentido, podemos darnos cuenta que necesitamos estudiar la problemática desde esta área, con el propósito de indagar, analizar, reflexionar el porqué de la situación para poder generar conocimiento que nos pueda brindar posibles soluciones a nuestra sociedad venezolana. De esta forma, nuestros egresados del subsistema de Educación Media General podrían responder a las exigencias lingüísticas provenientes del fenómeno de la globalización.

De acuerdo a lo antes expuesto, la presente investigación se desarrolla con la finalidad de buscar respuestas a las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Cuál es la práctica pedagógica que se lleva a cabo en Educación Media y Diversificada en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- 2.- ¿Las prácticas pedagógicas están en concordancia con las necesidades e intereses de los estudiantes y con los objetivos del programa de estudios en vigencia?
- 3.- ¿Cuáles elementos están involucrados en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- 4.- ¿Cuál es la praxis pedagógica que debe ejecutar un docente de inglés para que los estudiantes puedan demostrar dominio en las cuatro destrezas comunicativas del idioma inglés?

Con aras de encontrar las respuestas a dichas interrogantes, partimos con los siguientes propósitos presentados en el cuadro N. 3:

### **Cuadro N 3 Matriz de propósitos de la investigación**



Fuente: Autora, 2014

En el cuadro anterior, tal como se presenta en el objetivo general de la investigación, se puede decir que la misma cumple con una labor socio-educativa, ya que como hemos podido constatar a lo largo del capítulo, el dominio del inglés como lengua extranjera es herramienta esencial en la sociedad actual. Hemos podido evidenciar como el mismo proceso de globalización demanda, cada vez más, que las personas dominen las destrezas comunicativas de esta lengua. En este sentido, Moreno (2001) señala que el fenómeno de la globalización, producto del auge a nivel tecnológico, ha propiciado la necesidad de acceder a través de este idioma, casi de forma inmediata, a nuevas informaciones provenientes de diferentes áreas del conocimiento, tanto a nivel científico, cultural, como político. Por lo tanto, más que necesario, es urgente que se realicen estudios en el área, donde el análisis y la reflexión de los diferentes escenarios educativos en el área, comprendidos principalmente por la praxis del docente y las vivencias de los estudiantes sean unas de las posibles plataformas de consulta más confiables para generar conocimiento. De esta manera se pueden



generar nuevos constructos teóricos, logrando así, que nuestras sociedades puedan ir avanzando al mismo ritmo de sus avances educativos, humanísticos, tecnológicos y sociales.

Finalmente, se puede afirmar que solo a través de la constante búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, se asegura no solamente una formación integral del individuo, sino que además se le facilita los conocimientos que necesitan para alcanzar el éxito, no sólo a nivel personal y profesional, sino también a nivel social que le permitan el desarrollo armónico de su ser con su entorno.

## **CAPITULO II**

### **RETROSPECCIÓN PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**



“El modo de conocer propio de la llamada “cultura occidental”, en cuyo seno ha nacido y vive nuestra ciencia, constituye una episteme histórica que, en sentido general, puede llevar un nombre: la modernidad”. Moreno, A (2008)

## **RETROSPECCIÓN PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

El presente capítulo presentará los aspectos más sobresalientes, en torno a los estudios realizados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido, haremos un viaje documental que partirá desde las teorías del aprendizaje. Seguidamente, revisaremos aquellos elementos que se conjugan en la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego, dirigiremos nuestra mirada hacia los estudios nacionales y extranjeros que conjugan este tipo de aprendizaje, situándolos en tiempo y espacio con sus hallazgos más relevantes con sus respectivas conclusiones. Posteriormente,

detendremos nuestra mirada en relación a la pedagogía, su definición y su evolución histórica. Finalmente, y no por ser menos importante, abordaremos la tesis de Berger y Luckman (2001), donde la praxis de la vida cotidiana es visualizada como una fuente inagotable de conocimiento. Es importante destacar, que estas miradas corresponden a lo que Moreno (2008) expone en su tesis, con relación a la importancia de conocer el ayer, como una forma enriquecedora que nos permite tratar de comprender el mundo de hoy.

### **Influencia de las teorías de aprendizaje en la enseñanza del Idioma Inglés**

Antes de sumergirnos en este tema, es importante destacar que el aprendizaje o la concepción del mismo han variado a lo largo de la historia. Ya sea porque sus concepciones estuvieron marcadas por la forma de hacer ciencia para la época, desde los conductistas hasta los constructivistas, los mismos han marcado un hito en el quehacer educativo, principalmente. Al respecto, Reigeluth (1983) señala que las teorías del aprendizaje tratan los procesos de adquisición del conocimiento y que éstas buscan de alguna forma sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible que el aprendizaje se lleve a cabo. En este sentido, Rojas (2001) señala que tanto los enfoques conductistas y cognoscitivistas visualizaban el aprendizaje desde un punto de vista objetivo; es decir, el aprendizaje era evidenciado a través de alguna respuesta externa del hombre proveniente de algún estímulo; es decir era considerado como un condicionamiento estímulo-respuesta que podía ser de dos tipos clásico e instrumental. En el condicionamiento clásico no existe reforzamiento sino que es una constante repetición de “estímulo-respuesta”. De acuerdo con Rojas (2001), en el condicionamiento instrumental existe un reforzamiento o retroalimentación que sigue a la respuesta. Entre los principales exponentes del enfoque conductista se encuentran Thorndike, Watson, y Skinner, mientras que en el cognoscitivismo se encuentran Piaget, Ausubel, Ganhe y Bruner entre otros.

Los cognoscitivistas como Piaget (1976), conciben al aprendiz como un ser orientado hacia la acción, la exploración, la actuación, entre otros. En este sentido, el autor

establece que el niño aprende a través de la interacción que el mismo establece con el ambiente y con las demás personas que lo rodean. Su aprendizaje está caracterizado por la secuencia de tres etapas o períodos, los cuales se subdividen en sub-etapas. Estas etapas están básicamente divididas conforme a su edad, la primera es denominada *Sensoriomotor*, de los 0 a los dos años de vida; posteriormente viene la etapa de *Operaciones Concretas*, de los dos a los once años aproximadamente, y finalmente, la última etapa, denominada como el período de *Operaciones Formales*, a partir de los once años de edad hasta llegar a la edad adulta.

Es importantes destacar que la diferencia principal entre el primer enfoque y el segundo es que hubo algunos estudiosos cognoscitivistas que afirmaban que el aprendizaje no era producto de condicionamiento clásico e instrumental sino que era producto de la experiencia del hombre; y que la mente cumplía un importante rol, ya que la misma era capaz de captar y almacenar los diversos elementos del entorno en un todo. El aprendizaje bajo este enfoque es más que una conducta observable: es conocimiento, es significativo, son sentimientos, es creativo, son pensamientos, Rojas (2001).

Vygotsky (1997), al igual que Piaget, se interesó en explicar el proceso de desarrollo del individuo. Este autor señala que el individuo más que un ser biológico es un ser social y agrega que toda su vida está “mediatizada” por prototipos de orden social, de los cuales el más importante es el lenguaje. No obstante, es preciso señalar que no se descarta la importancia del desarrollo biológico del individuo, pero sí se establece, que su desarrollo está directamente relacionado con el medio ambiente y sobre todo con las personas que sirven de mediadores en su proceso de aprendizaje.

En cualquiera de los casos, tanto la concepción conductista como la cognitivista brindaron los principales puntos de partida para tratar de entender en qué consistía realmente el aprendizaje para posteriormente ayudar al hombre a vislumbrar los procesos de adquisición del mismo. Más adelante, siguen los estudios y poco antes de surgir el enfoque constructivista, cuyos principales exponentes se encuentran Piaget y Vigostky (1974), surge el humanismo. Esta teoría, cuyo exponente principal fue

Rogers (1997), centraba al aprendizaje como una necesidad inherente del ser humano. La misma surgió como un rechazo al conductismo y promovía la necesidad de libertad del individuo a través del aprendizaje. El humanismo consideraba las necesidades individuales, las experiencias previas y la motivación como elementos esenciales para el logro de dicho aprendizaje.

Poco después del humanismo surge la teoría constructivista la cual perfila el desarrollo del aprendizaje del hombre casi paralelo a su desarrollo biológico y lo divide en etapas. En las primeras etapas parece haber una gran incidencia del aprendizaje conductual y cognoscitivista, mientras que en las etapas avanzadas se afirma que el hombre construye su aprendizaje a través de un proceso más complejo ya que intervienen varios elementos. Es un proceso más complejo, ya que el hombre construye su aprendizaje a través de la reorganización, la priorización, y el redimensionamiento del mismo. Para los constructivistas la mente y la memoria siempre están en continua construcción donde hay un ensamblaje complejo de diferentes conocimientos que se aprenden y se adecuan a nuevas situaciones de aprendizajes. A continuación un breve esquema que resume las principales teorías de aprendizaje.

#### Cuadro N.4 Teorías de Aprendizaje

TEORÍA	CONDUCTISTA	COGNITIVISTA	CONSTRUCTIVISTA
<b>Principales exponentes</b>	Thorndike, Watson,y Skinner	Bruner, Ausubel y Rogers	Ausubel, Piaget, Vigostky
<b>Aprendizaje</b>	Es el resultado de la relación de estímulo respuesta y de la aplicación de las contingencias de refuerzo.	Es captar la estructura confrontando situaciones nuevas con anteriores, para transformar los aprendizajes. Se adquirieren y retienen los nuevos conocimientos de	Es desarrollar las potencialidades del estudiante. El conocimiento previo del estudiante es el factor más importante que influye en el desarrollo continuo de su aprendizaje.

		<p>manera significativa. Es un proceso de búsqueda, fortalecimiento y desarrollo de las potencialidades del aprendiz</p>	
<b>Objetivos</b>	<p>Son establecidos por el docente. Deben ser detallados y expresar la conducta observable del aprendiz. Se enfatiza en el logro de los objetivos</p>	<p>Son un factor motivante y de orientación para el aprendiz. Deben estar en concordancia con el comportamiento que se quiere lograr. Se establecen por el grupo en función de sus necesidades.</p>	<p>Se fijan en función de los pre-saberes de los aprendices. Los objetivos son principalmente organizados con la participación activa de los estudiantes y sus necesidades e intereses.</p>

Fuente: Rojas, 2001

**Cuadro N.4 (Cont.)**

<b>Objetivos</b>	<p>Son establecidos por el docente. Deben ser detallados y expresar la conducta observable del aprendiz. Se enfatiza en el logro de los objetivos</p>	<p>Son un factor motivante y de orientación para el aprendiz. Deben estar en concordancia con el comportamiento que se quiere lograr. Se establecen por el grupo en función de sus necesidades.</p>	<p>Se fijan en función de los pre-saberes de los aprendices. Los objetivos son principalmente organizados con la participación activa de los estudiantes y sus necesidades e intereses.</p>
<b>Estructura</b>	<p>Es racionalista e intencional.</p>	<p>La programación es</p>	<p>Existen dos grandes posibilidades:</p>

	<p>Concibe un proceso racional de identificación de objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación</p>	<p>flexible.                  Concibe un proceso activo donde la información debe estar relacionada con la estructura cognitiva.                  Se opone a los conocimientos adquiridos de manera automática y memorística.</p>	<p>Aprendizaje receptivo, en cuyo caso se presenta de manera totalmente acabada el contenido final que ha de ser aprendido.                  Aprendizaje por descubrimiento, en cuyo caso no se entrega al estudiante el contenido final acabado, sino que este tiene que ser descubierto.</p>
--	---	---	--

Es importante destacar que las teorías aquí expuestas en el cuadro anterior impactaron todas las áreas del saber y las mismas se vieron reflejadas en las diferentes formas de impartir la enseñanza en el aprendizaje de las lenguas. Así por ejemplo, la teoría conductista consideraba que el desarrollo del lenguaje estaba sujeto a los diferentes estímulos externos que se le presentaran a un aprendiz. En este sentido, se pretendía que los estudiantes aprendieran los patrones de estructuras gramaticales y vocabulario de memoria para posteriormente poderlos reproducir eficazmente, obteniendo así una suerte de premio o sanción en la realización de los ejercicios gramaticales.

En relación a la teoría cognitivista, la situación era distinta. Para los cognitivistas el desarrollo del lenguaje estaba estrechamente ligado a la evolución de la mente, es decir, su aprendizaje no era el resultado de un simple estímulo y respuesta. Esta teoría sostenía, básicamente, que era a través de la estructura mental que se podían desarrollar las habilidades lingüísticas para comunicarse. En este caso, tal como lo señala Chomsky (1975), a través de la capacidad mental del aprendiz, el mismo por medio de substituciones de estructuras oracionales puede crear un número infinito de nuevas estructuras lingüísticas. Para este autor, el ser humano tiene una predisposición innata para aprender una lengua.

En el caso de los constructivistas, el aprendizaje está directamente relacionado con la interacción del sujeto y su medio. En este sentido, se establece el lenguaje como

principal medio comunicacional, en donde las funciones comunicativas enmarcan la pertinencia del aprendizaje de la lengua.

### **Aprendizaje de lenguas extranjeras**

Antes de abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se hace necesario distinguir las concepciones entre el aprendizaje del idioma como segunda lengua y como lengua extranjera. En este sentido, Howatt (1988) establece que aprender una segunda lengua, implica una necesidad de orden cultural y social para quien manejando una lengua materna, necesita comunicarse e interactuar en una segunda lengua, ya que está conviviendo e interactuando en una comunidad ajena a la suya.

Aprender una lengua extranjera, al contrario, implica una necesidad personal, institucional o profesional de comunicarse en una lengua diferente a la materna. En este caso, la persona está conviviendo e interactuando con su comunidad nativa y el contacto con la lengua extranjera es ocasional. Por lo tanto, es necesario recrear situaciones comunicativas que permitan recrear en el aprendiz una posibilidad de comunicarse efectivamente en la lengua extranjera, aún sin el contacto directo y físico con dicha comunidad extranjera.

Según Richards y Rodgers (2001) casi un sesenta por ciento de la población mundial actual es multilingüe. Por esta razón, los estudios en relación al aprendizaje de las lenguas extranjeras se han convertido en una norma en la gran mayoría de los países a nivel mundial. Actualmente, el idioma inglés se ha perfilado como la lengua extranjera más estudiada a nivel mundial, ya que la mayoría de las transacciones económicas, culturales, tecnológicas y científicas se realizan en esta lengua. Su estudio en la mayoría de los casos ha estado influenciado con los aportes de las diferentes teorías de aprendizaje y con los aportes de otras ciencias como la lingüística y la psicología, entre otras.

Es importante destacar que a mediados del siglo veinte, el mundo comienza a sufrir un conjunto de transformaciones en todas las áreas del saber producto de una serie de revoluciones que se suscitan en el ámbito político, social, económico, cultural y



tecnológico. Estas revoluciones también impactan los estudios de los idiomas y se suscitan varios eventos que dan lugar a una gran conjugación de métodos y enfoques que se van desarrollando con la intención de direccionar el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. A continuación se presentará un cuadro resumen con los métodos y enfoques propuestos con sus objetivos principales, adaptado y traducido de Brown (1994).

**Cuadro N.5 Evolución de los métodos y enfoques de aprendizaje del idioma inglés**

Enfoques y métodos	Teoría de aprendizaje	Objetivos
El Método Gramático-Tradicional	Conductismo	Aprender y memorizar reglas gramaticales con el propósito de comprender y traducir los textos literarios.
Método Directo	Conductismo	Desarrollar el lenguaje oral de los estudiantes para comunicarse. El énfasis estaba en la expresión oral.
El Método Silencioso	Humanismo	Desarrollar una correcta pronunciación que se aproxime al de un hablante nativo. Se realiza un estudio sistemático de la gramática de la segunda lengua para aprender el idioma.

**Cuadro N.5 (Cont.)**

Aprendizaje del Lenguaje en Comunidad	Constructivismo	Desarrollar el lenguaje oral lo más cercano posible a un hablante nativo.
El Enfoque Natural	Constructivismo	Ofrecer las herramientas necesarias, tanto a los estudiantes principiantes como a los avanzados, para comunicarse efectivamente de forma oral y escrita.
El Método de la Sugestión	Humanismo	Ofrecer competencia comunicacional avanzada a los estudiantes de forma

		efectiva y rápida a través de la sugestión.
Enseñanza del Lenguaje Comunicativo	Cognitivismo	Ofrecer al aprendiz las herramientas para comunicarse en la segunda lengua o lengua extranjera conforme a sus necesidades. En este enfoque el aprendizaje está dirigido conforme a las funciones del lenguaje así como a sus objetivos lingüísticos.

Traducido de Brown (1994)

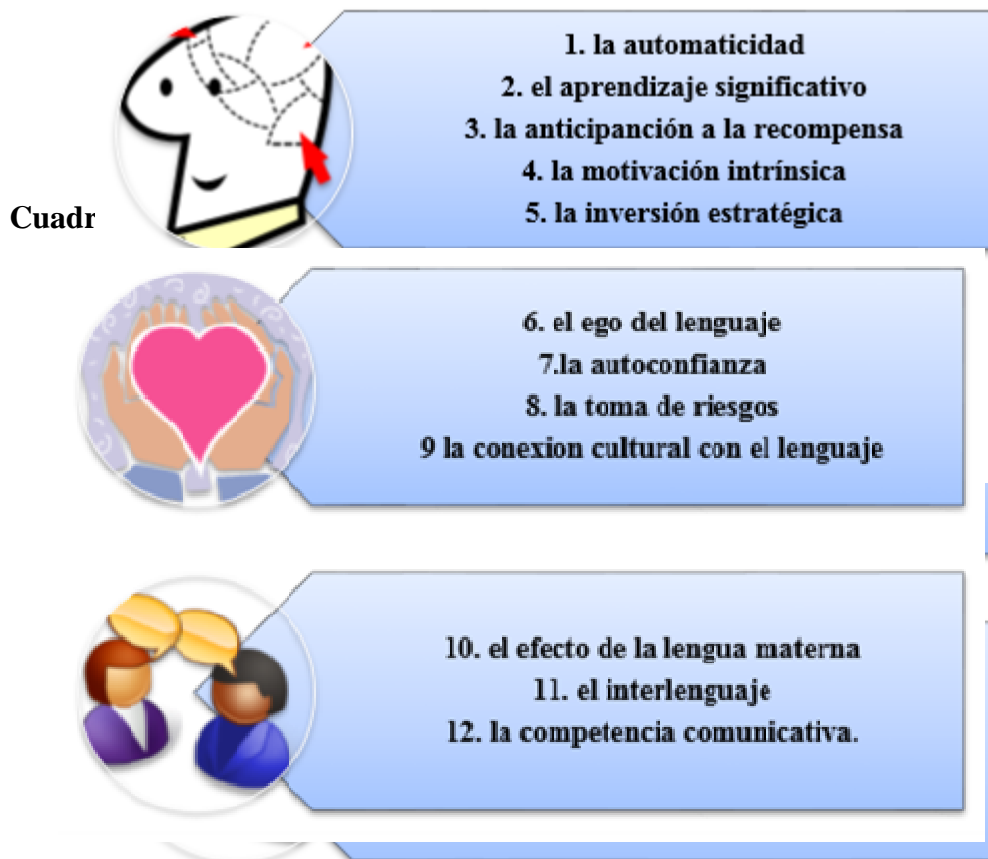
Cada método surgió como un rechazo al método o enfoque del anterior con la intención de redireccionar el aprendizaje del idioma de una segunda lengua o lengua extranjera. Actualmente, conforme a los objetivos propuestos en los programas de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, el enfoque comunicativo es el que se ajusta a las nuevas necesidades comunicacionales. Este enfoque, al contrario de los anteriores, no surge como un rechazo, sino que propicia a la reutilización de elementos y aspectos útiles que fueron desarrollados por los otros métodos o enfoques para lograr una comunicación efectiva en la lengua extranjera en forma oral y escrita.

Actualmente, existe una nueva tendencia en los estudios de lenguas extranjeras en acudir al enfoque ecléctico como una forma de llevar a cabo la enseñanza de las lenguas extranjeras. Según, Salazar y Batista (2005), y Delmastro y Salazar (2007), el aprendizaje de una lengua extranjera no puede estar limitado a una sola metodología o enfoque, una vez que la era de las comunicaciones hoy en día está caracterizada por su multiplicidad de saberes. Es por ello que la incorporación de variados métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras propicia el aprendizaje como un nuevo ente dinámico y acogedor, donde la variedad de enfoques ayuda a alcanzar las metas comunicacionales, que es su principal objetivo. Las autoras enfatizan que el carácter ecléctico de los diferentes métodos a utilizar tiene correspondencia a los momentos actuales, caracterizados por la postmodernidad. En este sentido, en una clase se

pueden hacer prácticas de diálogos situacionales, donde se pueden entremezclar diferentes estrategias de tipo conductual y cognitivas, por señalar un ejemplo. No obstante, siempre el eje principal recaerá en las necesidades e intereses del estudiante y no en el contenido programático. Es por ello que establecer prácticas comunicacionales significativas es de suma importancia.

Por otra parte, según Brown (2001), en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua se deben tomar en cuenta doce principios básicos. Estos principios están orientados bajo la perspectiva cognitiva, en donde se hace referencia a las funciones mentales e intelectuales del individuo. El autor establece dichos principios situándolos en los aspectos cognitivos, afectivos y lingüísticos, y al mismo tiempo aclara que entre los mismos no existen barreras de interconexión que los separe. Es por ello que se presentan de forma aleatoria. A continuación se nombraran y explicaran brevemente en que consiste cada uno de ellos, en el cuadro N. 6:

**Cuadro N.6 Los principios de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua.**



Traducido de Brown (2001)

1. El primer principio de *automaticidad* está relacionado con la capacidad inconsciente que tanto el adulto como el niño poseen a la hora de aprender un idioma. Captan la nueva información en la cual van almacenado y acomodando de forma natural sin apelar a esquemas sistemáticamente estructurados.
2. El segundo, tiene estrecha relación con la *significancia del aprendizaje* en donde la memorización per sé no tiene cabida, ya que más tarde queda desplazada a la memoria a corto plazo, cayendo en pronto olvido. Es importante que el estudiante utilice el lenguaje conforme a las funciones que éste vaya a utilizar para comunicarse.
3. En relación a la *anticipación a la recompensa*, tanto niños como adultos están dispuestos a actuar o hacer algo con la esperanza de obtener una gratificación, ya sea esta tangible o intangible a sus actos. Es por ello que este tipo de refuerzo positivo que es un tanto conductista, surte efecto positivo en el aprendiz de una nueva lengua.
4. En relación a la *motivación intrínseca*, el autor establece que es el tipo de motivación propia del aprendiz en realizar sus tareas y cumplir con los objetivos propuestos, son sus propios deseos y necesidades internas que orientan su aprendizaje. Sin embargo, el autor destaca que existe una división entre motivación y orientación del aprendizaje. Entendiéndose éste último como el interés de socializar con una comunidad u obtener un mecanismo de ascenso profesional y esto tiene que ver con el contexto del aprendizaje.
5. Por otro lado, continuando con los principios señalados anteriormente, el que refiere a la *inversión estratégica*, el mismo señala la importancia que tiene el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje, es decir, que la inversión está directamente relacionada en torno a las necesidades e intereses del aprendiz, por eso se habla de inversión estratégica. En este aspecto, se hace alusión a los

estilos de aprendizaje de los estudiantes y por ende a las variadas técnicas de aprendizaje que deben ser usadas en un salón de clase.

6. En relación a los principios de tipo afectivo, el que refiere al *ego del lenguaje* señala que como los estudiantes normalmente se sienten muy vulnerables, necesitan un refuerzo muy afectivo que los entusiasme y no los haga sentir desventajados e incapaces a la hora de intentar comunicarse. Todo esto se debe a que el sentimiento de autosuficiencia de la lengua nativa, ahora está en desventaja con respecto a la extranjera, pues el estudiante ya no se siente con el mismo ego de seguridad y confort que siente con su lengua materna. y hasta cierto punto desmoralizada.
7. En relación a la *autoconfianza*, este es un sentimiento que hay que reforzar en los que aprenden una segunda lengua, pues los lleva a sobrepasar tareas que antes consideraban insuperables.
8. El octavo principio tiene que ver con la *toma de riesgos*. En este sentido, la toma de riesgos está directamente relacionada con los dos principios mencionados anteriormente. Los que aprenden necesitan estar como apostando que lo harán bien, tanto al comprender como al intentar comunicarse. Son desafíos que el estudiante se va estableciendo y en el cual tanto el desarrollo de la autoconfianza como el ego del nuevo lenguaje son sus plataformas de base.
9. *La conexión cultural* con la lengua establece que todo el que aprende una lengua extranjera, no sólo aprende un vocabulario nuevo y formas de expresión propias del idioma; además, aprende aspectos peculiares y particulares de la lengua en sí como: costumbres, hábitos, valores y diversas formas de actuar, pensar y hasta de sentir. En este sentido, los estudiantes deben sentir una sensación de aculturización, es decir, se sentirán apropiados de las nuevas formas culturales, aun cuando las identifiquen como distintas a su propia cultura. No obstante, este principio destaca como eje fundamental el contexto donde se dé el aprendizaje. En este sentido, todo estudiante ganando a una conexión cultural tendrá un éxito garantizado en la adquisición de la lengua que se traducirá en su desempeño comunicacional.

10. En relación a los principios de orden lingüísticos, el efecto de *la lengua materna* ejerce una influencia que se cataloga como interviniente, pues la mayoría de los errores que produce un aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera provienen de la influencia de la lengua materna. No obstante, paradójicamente, esta interferencia puede ser también catalogada como facilitadora del aprendizaje en sí, pues se ha demostrado que en ese traslado de componentes de una lengua a otra, también hay concordancias gramaticales de ambas lenguas, que en último caso suelen ser muy positivas.
11. Principio de *interlenguaje*. Tal cual como los niños van aprendiendo el lenguaje en fases muy características, el adulto también va pasando por etapas de aprendizaje en las cuales se va apropiando de la lengua extranjera sistemáticamente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en ese proceso de formación, al igual que los niños, los adultos cometerán errores de tipo normal, que deben ser corregidos sistemáticamente, pero con mucho cuidado para no herir susceptibilidades. Es por ello que el docente debe estimular constantemente a los aprendices para que se comuniquen y a la vez, fortaleciendo su aprendizaje con frases de aceptación y motivación para que éstos se sientan cómodos a la hora de comunicarse, aceptando sus errores como parte del proceso de aprendizaje.
11. Finalmente, el objetivo principal de las clases de una lengua extranjera o segunda lengua es lograr la *competencia comunicativa* y para este fin las clases deben integrar todos los componentes de tipo: organizativos, pragmáticos, psicomotores, entre otros. Es decir, se debe potenciar las inteligencias múltiples de los aprendices. Estos objetivos se logran si se dan prioridad al uso del lenguaje en contextos significativos y no a su estructura gramatical o a su perfeccionamiento en la pronunciación. Es necesario que los estudiantes puedan recrear en el aula situaciones reales que les permitan comunicarse efectivamente.

En este apartado, hemos logrado visualizar como los estudios en lenguas extranjeras han incorporado una serie de elementos que, de cierta forma, han logrado ofrecer una

nueva dimensión al aprendizaje de lenguas extranjeras, circunscribiéndolo a la necesidad comunicativa actual. En este sentido, han sido muchos los métodos o enfoques, que influenciados por estudios propios de las teorías de aprendizaje, se han diseñado con la intención de dar respuestas a las necesidades sociolingüísticas de cada época.

Es importante destacar, tal como lo señalan los principios expuestos anteriormente, que en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del idioma inglés, existen ciertas condiciones especiales que no se pueden obviar. Si nos detenemos en cada una de ellas, podremos visualizar, por ejemplo como el primer principio se circunscribe a la teoría cognitiva, ya que menciona que el ser humano tiene la facultad inconsciente de aprender un idioma. Por otro lado, el segundo advierte que el aprendizaje debe darse conforme las funciones que tiene el lenguaje y no simplemente de forma memorística a corto plazo. En relación al tercero, acuñando lo positivo del conductismo, se señala la importancia de premiar al aprendiz. El cuarto da cuenta de la importancia de la motivación, ya sea esta intrínseca o extrínseca. En el quinto, se toma en cuenta la importancia de reconocer los estilos de aprendizajes de los estudiantes, fortaleciendo así su aprendizaje, conforme a sus necesidades e intereses. El sexto, séptimo, octavo y noveno señalan los aspectos afectivos que conectan al aprendiz con el aprendizaje de la lengua. Por último, el noveno, decimo, onceavo y décimo segundo principio señalan que en al aprendizaje de la segunda lengua hay que destacar las situaciones de aprendizajes significativas, en contextos reales o creados, donde la comunicación efectiva entre los aprendices se lleve a cabo.

### **Estudios del idioma inglés como lengua extranjera**

Las últimas décadas se han caracterizado por un creciente auge en el estudio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Las investigaciones han abordado diferentes temas que han visualizado la problemática de la praxis pedagógica de los docentes en los diferentes niveles educativos, confundiéndola en muchos casos con problemas netamente didácticos. Se han estudiado temas como: los materiales de enseñanza, las estrategias metodológicas aplicadas, el rol del docente, entre otros. A continuación se presentan algunos artículos e investigaciones en

relación a la temática expuesta. Se presentarán estudios internacionales y nacionales, los cuales serán presentados tomando en cuenta un orden cronológico ascendente.

Cruz (2013) realizó una investigación en Portugal con el propósito de conocer el trabajo llevado a cabo para enriquecer las actividades curriculares del idioma inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje de los niños. La autora, a través de un estudio de caso llevado a cabo en el año lectivo del 2011 y 2012 con metodología cualitativa, determinaron que debe existir una articulación estrecha entre los programas y actividades de aprendizaje que se ejecutan en los diferentes años de escolaridad. Las autoras, igualmente, abordaron la importancia del aprendizaje de esta lengua desde los primeros años de escolaridad. Estimaron la importancia del desarrollo pedagógico curricular, como mecanismo para aislar las barreras que puedan interferir en el aprendizaje de esta lengua.

Guedes (2012), en su tesis doctoral llevada a cabo en España, con referencia documental del estudio en Portugal, reafirmó la existencia de una problemática educativa que enfrentan tanto docentes como los estudiantes del idioma inglés en relación a su aprendizaje. Fue un estudio con metodología cuantitativa para poder evidenciar la necesidad de docentes y estudiantes en incorporar las nuevas tecnologías como mecanismo alternativo para poder comunicarse efectivamente en dicha lengua. La autora señala que existe una realidad proveniente del mundo de las telecomunicaciones y por ende de la globalización de incorporar las TIC'S como una herramienta para lograr establecer lazos comunicacionales con el mundo global.

En el mismo orden de ideas, Carballo (2011) realizó una tesis doctoral en Cuba en donde señaló varias de las problemáticas encontradas en relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En la investigación se destacó la excesiva dependencia de los estudiantes hacia los objetivos propuestos por el profesor, como un direccionador del aprendizaje y principal ejecutor de las programaciones de tareas que se debían ejecutar en las clases. Adicionalmente, el autor señaló una grave tendencia marcada al logro de objetivos por parte de los estudiantes, en base a ejercicios estructurados lingüísticamente, y no a la prosecución del aprendizaje del



idioma como un instrumento de gran valor comunicacional. Igualmente, quedó evidenciado el carácter pasivo de los estudiantes, una vez que la clase estaba en atención a los logros de contenidos académicos y se prestaba muy poca atención a los intereses y necesidades de éstos en el aprendizaje. Es por ello que, a través de un diseño de orden cognoscitivo, se dio la tarea de abordar el aprendizaje desde los ejes principalmente afectivos como mecanismo de abordar y sobrepasar la problemática establecida.

Igualmente, Pico (2009) realizó en Argentina un estudio dirigido a 44 (cuarenta y cuatro) profesores de inglés, quienes estaban atendiendo un curso de idiomas en nivel IV en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. El propósito del estudio era determinar hasta qué punto la lengua materna interfería en la redacción de ensayos argumentativos en la lengua extranjera inglés. La autora señaló que era un reto escribir en una lengua extranjera, y destacó que ese reto se intensificaba con la escritura de un ensayo argumentativo en ese idioma. Consciente de la importancia del manejo comunicativo de este idioma en el mundo, agregó que la lengua materna representaba en muchos casos un factor de interferencia positivo en los alumnos ya letrados, pues éstos usualmente trasladaban sus nociones y conocimientos de la L1 a la L2. Se dividieron dos grupos alternados para recibir inducción de escribir ensayos argumentativos en L1 y en otro grupo recibió la inducción en L2. Los resultados mostraron que los grupos que recibieron la inducción en español obtuvieron mejores calificaciones y que el efecto de la lengua materna había sido un factor positivo en el proceso de escritura de la lengua extranjera. Finalmente, la autora señaló la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enfatizando que era el idioma por excelencia de las comunicaciones a nivel mundial.

Garnica (2011) escribió un artículo donde aseveraba la importancia del aprendizaje del idioma inglés en el mundo global. En el mismo recalcó que la mayoría de las transacciones a nivel mundial se hacían en esta lengua. El autor explica que cada vez más, en los entornos virtuales, en las diferentes redes de tipo social y educativas, el

manejo del idioma se hace necesario, ya que es la lengua de uso internacional entre la diversidad de lenguas que conviven en el mundo. En los diferentes entornos académicos y universitarios la exigencia del conocimiento del idioma es notable, ya que el manejo de la información al corriente presupone el conocimiento de la lengua, pues normalmente todas las investigaciones son primeramente editadas en ese idioma.

Chacón (2006) en su artículo acotó que los docentes actualmente están enfrentando retos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En este sentido, señaló la necesidad de promover en los docentes la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. En su artículo señaló que los docentes observados, durante un seminario de metodología de la enseñanza del inglés que fue dictado como parte de los cursos de actualización ofrecidos a través de la unidad de postgrado de la Universidad de Los Andes Táchira, centraban la enseñanza del inglés en los aspectos gramaticales y en la traducción de oraciones frecuentemente descontextualizadas. Igualmente, observó la carencia de estrategias efectivas para controlar la disciplina por parte de algunos docentes, quienes constantemente se veían en la necesidad de interrumpir la clase para mantener la disciplina.

Latuff (2005) señala en su artículo que actualmente el currículo de la universidad Experimental de Guayana está diseñado para desarrollar solamente la comprensión de textos escritos en el idioma inglés. De tal forma, que el desarrollo de las destrezas comunicativas del idioma quedan a un lado. En este sentido, el autor ha observado, a excepción de pocas instituciones, que tanto en educación Media y Diversificada al igual que en la Educación Profesional el estudio de las competencias comunicativas del idioma no se lleva a cabo, y generalmente sólo se desarrollan ejercicios no muy elaborados que favorecen únicamente la práctica escrita. En general, los profesionales venezolanos presentan la misma dificultad que les imposibilita comunicarse efectivamente en el idioma inglés como lengua extranjera. Esta situación, pareciera deberse principalmente a problemas detectados en la práctica pedagógica de muchos docentes de esta área y en otros casos, como en varias universidades, que dirigen su enseñanza hacia al manejo instrumental de la lengua.

En el mismo orden de ideas, Magni (S/F) expone en su artículo que el docente es una figura de gran importancia en el proceso educativo pues guía al estudiante a descubrir nuevos saberes con el fin de elevar su calidad de vida. De tal forma, el docente se transforma en un portador de vida durante el proceso de enseñanza, y mientras más y mejor enseñe, su actuación será pilar fundamental para el pleno desarrollo del estudiante. Por otro lado, el estudiante también ejerce un rol de suma importancia, pues se apropia de los saberes en forma activa, transformándolo, incrementándolo y mejorándolo de forma continua para tornarse en un ciudadano cada vez más libre. Igualmente, es importante mencionar que ambos protagonistas en el proceso educativo deben desarrollar valores no sólo intelectuales, sino también morales que garanticen un desarrollo equitativo cultural y moral de las generaciones que participan en dicho proceso.

Ballester y Padrón (2007) realizaron una investigación en el Zulia con el objetivo de estudiar las características del profesor de inglés instrumental, es decir con propósitos específicos y las características de un profesor ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras. La metodología fue de tipo documental, descriptiva, situándose en el paradigma positivista. La muestra fue de trece (13) profesores en el área pertenecientes al subsistema de Educación Superior. La investigación demostró que más del sesenta por ciento de los profesores no había hecho maestría o cursos de especialización del cuarto nivel. Aunado a esto, más del noventa por ciento de los profesores seguían métodos anclados hacia prácticas netamente conductistas con un mínimo porcentaje de constructivismo. En este sentido, el estudio reveló la urgente necesidad de prosecución de estudios y/o cursos de capacitación, pues estos les brindarían la posibilidad de ampliación de horizontes en sus clases. Las autoras concluyen que la incorporación de un enfoque ecléctico en las sesiones de clase podría brindar nuevas situaciones de aprendizajes significativas, más dinámicas y acorde a los tiempos de cambio que se están viviendo.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile fundó en el año 2003 *El programa de inglés Abre Puertas*, este programa fue creado con el fin de fomentar en el país el idioma inglés como lengua extranjera. En tal sentido, Michelle Bachelet, en el año 2006, impulsó dos medidas gubernamentales para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma ya mencionado. De tal forma, que el sistema educativo chileno está desarrollando proyectos a nivel público, pues la recién electa en su primer mandato señaló que el aprendizaje de este idioma no sólo se realizaba por alcanzar objetivos técnicos y curriculares, sino que además se realizaba con el propósito de mejorar la calidad de vida de la comunidad chilena en general.

Tal como lo podemos observar, existe una necesidad palpable y sentida, en la mayoría de los países del mundo que contemplan en sus planes de estudio el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, buscar las fuentes de conocimiento que puedan, de alguna manera, brindar aportes epistémicos que materialicen posibles soluciones educativas en esta área. En este sentido, la presente investigación en su afán de ir más allá en esta búsqueda de nuevos conocimientos, autóctonos a nuestras formas de vida, pretende a través de las vivencias de los estudiantes y la praxis de los educadores, encontrar nuevas formas de conocimientos que brinden novedosas fuentes epistemológicas en el área.

Si fijamos nuestra atención en los reportes que señalan las investigaciones antes abordadas, podemos distinguir una marcada preocupación en desarrollar diversos estudios que tratan de abordar la problemática del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde diversos ángulos y para la cual se ofrecen diversas soluciones, conforme a sus objetos de estudio. En este sentido, nos damos cuenta que, tanto a nivel internacional como nacional, existe una problemática que alude primordialmente a la pedagogía, puesto que es la ciencia por excelencia que se ha desarrollado para crear sistemas metódicos en la formación educativa del ser humano.

El abordaje de la temática educativa, dirigido al aprendizaje del idioma inglés, tal como hemos podido evidenciar, responde a una necesidad global de comunicación, en donde esta lengua se ha perfilado como la lengua “franca” de comunicación entre

naciones. En este sentido, hemos podido abstraer que existe una problemática educativa a la cual no podemos hacer caso omiso. Al contrario, debemos encarar el reto, donde nuestra formación científica en las ciencias sociales nos permita reorientar la búsqueda de posibles ejes resolutivos del problema.

### **La pedagogía en el contexto epistemológico**

Es importante advertir que la intención de este apartado no es desarrollar un tratado histórico que dé cuenta de la pedagogía, en relación a sus hechos y doctrinas, ya que el mismo distorsionaría el propósito de la investigación. En este sentido, se ha trazado la tarea de brindar una reseña que distinga, principalmente, su evolución hasta nuestros días, de modo que el lector pueda comprender su evolución y la importancia que reviste su constante estudio, al tratar de buscar nuevos horizontes que la redimensionen y la redefinan, conforme a las necesidades e intereses de los actores sociales a la que se encuentra direccionada.

En cuanto a su definición, el origen etimológico de la palabra pedagogía proviene del vocablo griego *paidagogos*, compuesto por la palabra *paidos* que significa (*niños*) y por la palabra *gogía* que significa llevar o conducir. En épocas remotas se hacía referencia al esclavo que llevaba a los niños a la escuela. Al propósito, Abbagnano (1964) señala que desde la antigüedad la tarea de enseñar y transmitir conocimiento fueron abordados de forma racional y consciente por la filosofía. Con el paso del tiempo, el término comenzó a redefinirse hasta llegar a la concepción científica actual que hace referencia al conjunto de saberes del cual se ocupa de la educación y la enseñanza.

La pedagogía surge como saber científico, gracias al desarrollo de otras ciencias como la Psicología y la Sociología que le brindaron importantes aportes. Flórez (1999) señala que la pedagogía tiene como objeto de estudio analizar las experiencias culturales que puedan guiar al individuo hasta alcanzar un pleno desarrollo social en su formación humana. Es por ello, que agrega que la pedagogía es en esencia humanista, pues la misma no sólo busca el desarrollo del individuo, sino que además,

que ese mismo individuo pueda generar un bien común a la sociedad. De tal forma, que la pedagogía constantemente plantea y evalúa la práctica educativa tomando en cuenta una serie de criterios que posibiliten una enseñanza acorde a las necesidades e intereses de los individuos en condiciones reales y que garanticen su formación. En este sentido, esta investigación en su carácter humanista busca, a través de los actores sociales involucrados en el estudio, nuevas fuentes de conocimiento que dinamicen el sistema educativo en relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Actualmente, existe aún una confusión entre el término pedagogía con el de didáctica. En este sentido, la mayoría de las investigaciones buscan resolver los problemas de orden pedagógico a través de la incorporación de nuevas estrategias metodológicas que tiene que ver más con la didáctica. La palabra didáctica proviene del griego “*didaktike*” que significa “*enseñar*”. Entre las definiciones encontradas podemos mencionar la propuesta por Klingberg (1972) quien la define como el tipo de relaciones que existen entre el acto de enseñar y el aprendizaje y el mismo está directamente relacionado con la instrucción. Igualmente, Alves (1973) la define como una disciplina de la pedagogía que se encarga de establecer una serie de normas y de reglas con el propósito de dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, Vadillo y Klingler la definen como una materia que hace parte de la pedagogía que se dedica al estudio de nuevas metodologías y estrategias que propician la enseñanza en un marco de nuevos aprendizajes significativos para el estudiante. De igual forma, para Herran et al (2008) la didáctica está relacionada con la comunicación de conocimientos que se adquiere a lo largo de la vida. En este sentido, afirman que: “la didáctica es la forma de concretar diferenciada y privilegiadamente que conduce a la educación” (p.13). Para estos autores la figura del docente es trascendental, ya que es el encargado, de cierta forma, en la transmisión de los conocimientos hacia sus estudiantes, pero en una realidad que debe incorporar prácticas humanísticas y comunicativas que difieran de las prácticas dogmáticas tradicionales, basadas en la simple instrucción.

Herran et al (2008) establecen una conexión directa entre la didáctica y la significación de los aprendizajes. En esta tarea, el docente es un mediador que optimiza, facilita y comunica significativamente el conocimiento hacia los aprendices. Para estos autores existe una necesidad existencial del hombre en comunicar los conocimientos adquiridos. Al respecto afirman:

Los conocimientos fluyen del docente investigador al alumno en un fluir que no es sólo transmitir, sino comunicar en el que lo comunicado es un mero pretexto educativo, un incentivo para que el alumno crezca como ser humano, crecimiento que supone un deseo practicado se seguir conociendo, de mejorar el conocimiento y el conocer. (p.14)

Se concibe entonces la didáctica como una triada de elementos que comprende al docente, a los estudiantes y al método o estrategias de enseñanza para lograr los aprendizajes. En apariencia es una conjugación simple, pero en realidad comprende una amplia diversidad de fuentes que se interrelacionan y propician el acceso al conocimiento, entendido éste como un capital fundamental del individuo.

Evidentemente, hemos podido distinguir que las concepciones de los términos pedagogía y didáctica son totalmente distintos, pues la didáctica es un rama de la pedagogía, mientras la pedagogía en esencia abarca toda una serie de elementos que están presentes en el proceso de aprendizaje del ser humano. Al respecto Flórez y Tobón (2001) señalan:

El campo disciplinar de la pedagogía se configura por series de conceptos, teorías y principios generales, modelos y estrategias de enseñanza, condiciones de enseñabilidad y diseños de enseñanza de las ciencias en sus aspectos macro y microcurriculares; también por aquellas experiencias de enseñanza en las que se aplica algún concepto o teoría pedagógica, y por supuesto por métodos de

construcción de nuevo conocimiento pedagógico teórico o aplicado.  
(p.23)

Del mismo modo, Flórez y Tobón (Op. cit) señalan que la pedagogía está sumergida en constante proceso de elaboración. En dicho proceso no se anula la posibilidad de poderla conceptualizar, de establecer sus parámetros cognoscitivos, sus métodos investigativos y sus múltiples campos de acción y relación con otras disciplinas. Todo lo contrario, la misma se va rediseñando conforme las dinámicas propias del tiempo y las circunstancias socio- educativas que así lo ameriten.

Antes de continuar, es necesario hacer un breve recorrido en relación a la evolución de la pedagogía hasta nuestros días. En este sentido, Hubert (1949) nos advierte que por ejemplo en la Grecia antigua el objetivo de la educación era primordialmente desarrollar el cuerpo, instaurar un orden cívico y avocarse a lo estético. Más adelante, con el advenimiento de la edad media, la preocupación se vierte en otra dirección, se instaura un sentimiento espiritual, donde la salvación del alma y la conservación del espíritu son sus ejes primordiales. Básicamente, esto sucede tras las invasiones bárbaras, donde solo la institución eclesiástica logra su supervivencia. Por lo tanto, se instala una necesidad religiosa que es impartida en la escuela, de ahí la importancia del aprendizaje del latín.

Más tarde, con la llegada del renacimiento, se trata de rescatar un poco los valores del ideal griego y el ideal religioso de la edad media, pero posteriormente estos valores pierden su esencia cuando los efectos de la reforma enaltecen la necesidad de satisfacer los intereses de la población por encima de los intereses religiosos y feudales. En este período, la figura de Comenio (1995), con su obra *Didáctica Magna*, en su octava edición, al igual que Piaget, proponía que la educación debía estar organizada y planificada conforme a las edades de desarrollo de los niños. Este célebre autor fue reconocido como el precursor de la pedagogía moderna. Fue uno de los pioneros que tomaba en cuenta las necesidades de los estudiantes.



Más adelante, a finales de los siglos XVIII y a principios del XIX, se vuelven las miradas en torno al ideal humanístico. En esta época, el abordaje científico entra en su mayor efervescencia. Hubo un marcado movimiento de ideas científicas, que favorecida por hechos políticos, como la Revolución Francesa y la Industrial, situaron al hecho pedagógico como una necesidad tangible que debía reestructurarse y reorganizarse para dar respuestas a las necesidades educativas y sociales de la época. Al propósito Hubert, (1949) expone: “A decir verdad, todas las doctrinas contemporáneas confiesan que son las transformaciones del medio las que hacen necesaria una renovación pedagógica radical.”(p.328)

Es importante destacar que al igual que otras ciencias, la pedagogía ha ido evolucionando con influencias provenientes de los modelos de aprendizaje. En tal sentido, la misma ha sido caracterizada de acuerdo a los diferentes modelos: tradicional, conductista, constructivista, hasta llegar al modelo social. A continuación se describirán brevemente las características de cada modelo pedagógico.

La pedagogía tradicional se caracteriza por poseer una metodología verbalista, memorística y de transmisión de saberes divididos en disciplinas. El modelo educativo de esta pedagogía se basa en la memoria con el fin de transmitir los conocimientos de los clásicos. La relación entre el maestro y el alumno es completamente arbitraria, ya que es el docente quien es dueño de la razón, es decir, del conocimiento. El diseño del currículo está caracterizado por estar presentado por materias o disciplinas. Por último, la evaluación de este modelo es básicamente cuantitativa.

En relación a la pedagogía conductista, la misma se caracteriza por poseer una metodología basada en el refuerzo positivo o negativo de un estímulo. El modelo educativo se caracteriza por la acumulación y asociación de saberes. La relación entre el maestro y el alumno es distinta a la anterior, pues ya el docente es más bien un intermediario, el docente es el programador del aprendizaje. El diseño del currículo está caracterizado por estar presentado por objetivos de aprendizaje. En cuanto a la

evaluación, sigue siendo cuantitativa pero con una enseñanza modeladora de conductas.

La pedagogía constructivista posee una metodología basada en la creación de ambientes y experiencias que posibiliten el pleno desarrollo del aprendiz. El modelo educativo se basa en la construcción de conocimiento que parte del alumno. La relación entre el maestro y el alumno es bidireccional, pero sigue siendo vertical. El docente es un facilitador del aprendizaje y estimula el desarrollo de los estudiantes. El diseño del currículo está caracterizado por experiencias de acceso a estructuras de orden superior o cognitivos, es progresivo y secuencial y existen estructuras jerárquicamente diferenciadas. En la evaluación surge un cambio ya que se evalúa por criterios cualitativos, es decir, es más personalizada y netamente descriptiva.

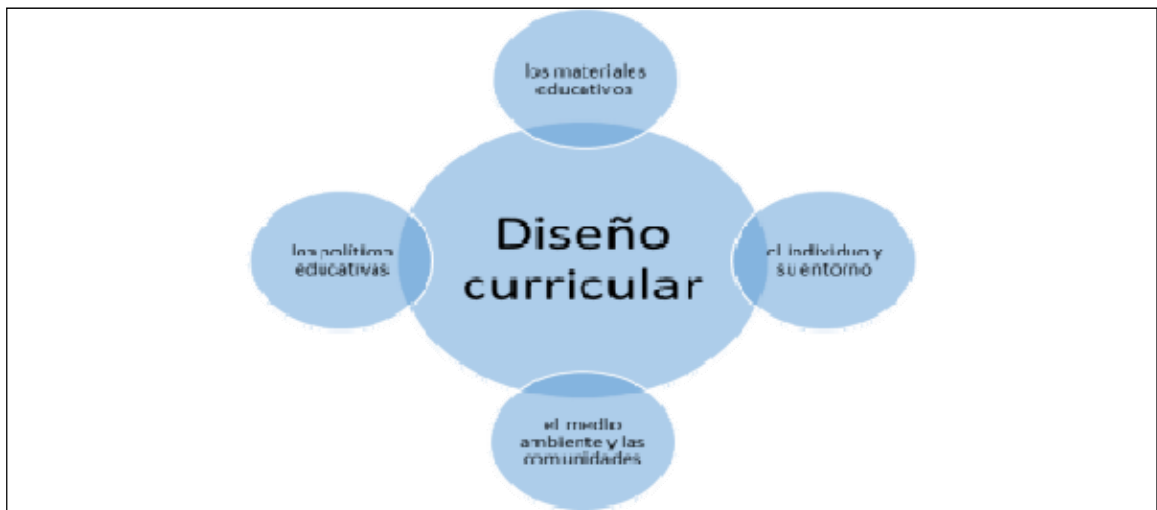
Por su parte, Hubert (1949) hace el llamado a lo que él denominaría una pedagogía humanista, entendiéndose como aquel tipo de pedagogía que se ha de adaptar a su tiempo a su presente. Establece que al individuo debe acogersele en todos los aspectos que lo caracteriza, es una sinergia entre el ser afectivo, el ser corporal y el ser cognoscente. Igualmente, señala que dicha pedagogía debe ser liberadora, capaz de redimensionar todo su ser, otorgándole las herramientas necesarias para su vida plena.

Por último, la pedagogía social cuenta con una metodología variada según el nivel de desarrollo y el contenido. En esta pedagogía existe un énfasis en el trabajo productivo colectivo. El contenido curricular es científico-técnico polifacético y politécnico. La relación entre el docente y el estudiante es bidireccional horizontal, es decir, los conocimientos son compartidos desde un mismo nivel. El diseño curricular está enmarcado por una serie de acuerdos en donde todos los entes involucrados participan activamente. La evaluación es integral, cualitativa, dialógica y colectiva. Aunque el concepto de teoría social no es nuevo, en la actualidad esta concepción ha cobrado mayor vigencia por sus repercusiones de origen epistemológico, educativo y profesional. Pérez (2002) en su artículo expone:

La pedagogía social hace referencia a la ayuda para remediar los problemas y necesidades humanas creadas por la sociedad industrial y la marginalización. El fin último del trabajo sociopedagógico no es la sociedad ni la comunidad propiamente dicha sino el individuo en ellas. Pero, sin la comunidad, no resulta posible la educación del individuo, (p. 219).

Tal como lo expresa Pérez (2002), es importante primero educar al individuo, pues éste mismo será el agente transformador de toda su comunidad. Es preciso aclarar que partir del individuo no traduce una negación de lo colectivo. Al contrario, el beneficio individual que se logra con la educación del hombre repercute directamente en un beneficio colectivo; ya que el hombre es un ser que se relaciona en un contexto social, familiar y cultural. Es por ello, que la presente investigación, enmarcándose en una sinergia individual que a su vez reivindica lo colectivo, busca encontrar entre sus principales actores sociales, como docentes y estudiantes, en el área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, un abordaje epistémico que reoriente el valor sistémico de lo individual y lo colectivo. En el siguiente cuadro N.7, se puede visualizar los componentes que interactúan sinérgicamente en la llamada pedagogía social:

**Cuadro N.7 la pedagogía social y sus componentes**



Fuente: Autora, 2014

Así como lo establece Pérez (2002), si bien debe existir una sinergia entre individuo y sociedad como elementos esenciales en el proceso educativo, tal sinergia debe reivindicar la necesidad de establecer plataformas que dinamicen, a través del aprendizaje, planes de acción pedagógica innovadora donde los principales actores educativos, como docentes y estudiantes, configuren nuevos espacios de reflexión a manera de potencializar sus aprendizajes. En lo que se conoce como pedagogía social, el aprendizaje lingüístico de las lenguas extranjeras, en este caso el idioma inglés se conjuga como unos de los aprendizajes más urgentes de nuestras sociedades globalizadas. En este sentido, es importante potencializar el aprendizaje del idioma, ya que es la principal plataforma de comunicación entre naciones con diferentes lenguas.

Actualmente, existen marcados esfuerzos en diferentes países de abordar el aprendizaje del inglés, ya sea desde el área que comprende a la didáctica o aún más allá, desde la pedagogía. En este sentido, autores como Estébanez (1992) con su propuesta basada en un modelo pedagógico renovado y Chacón (2003) en su plan pedagógico reflexivo dirigido hacia docentes del área de inglés buscan, de alguna forma, abordar la problemática inherente al aprendizaje del inglés a través de diversas propuestas teóricas. En este sentido, los autores insisten en que se debe reorientar las directrices epistémicas que desarrollen un nuevo plano pedagógico en el área de las lenguas, adaptados a las características propias de la dinámica de la temporalidad y del entorno actual, marcado por las necesidades propias en el área de las tecnologías y la comunicación, y a los grupos socio educativos que atiende.

El modelo pedagógico de Estébanez (1992) está basado en una serie de principios. En este caso, se alude al principio de practicidad el cual implica que el currículo y sus objetivos programáticos deben seguir una corriente lógica y práctica que conlleve a la comunicación en un proceso gradual de los aprendizajes. El otro principio es el interlengua, en el cual el docente debe estar claro en la serie de procesos cognitivos que atraviesa el estudiante para la adquisición del idioma. Igualmente, está el principio de generación de hipótesis en el cual el estudiante, a través de la lectura y la

comprensión pueden administrar el proceso de adquisición de la lengua por medio del análisis y la reflexión. Finalmente, el principio metodológico consiste en desarrollar el lenguaje como un método para resolver problemas inherentes no sólo a la comunicación, sino que además el estudiante debe estar en la capacidad de utilizar la lengua como instrumento para resolver problemáticas en diversas áreas del saber. Es por ello que el autor define su modelo pedagógico de la siguiente forma:

Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés postula la formación de un estatuto epistemológico de base interdisciplinar, con las aportaciones de la Lingüística Aplicada y los principios de la Ciencias de la Educación. Se entiende el aprendizaje de la Lengua Inglesa como un proceso dentro de un marco institucional de objetivos o metas direccionales, donde lo que importa son los procedimientos, haciendo énfasis inicial en la adquisición de la lengua , para continuar después por un período de tareas y terminar en un estadio de conocimiento planamente reflexivo. (p.180).

Por otro lado, en relación al modelo pedagógico reflexivo de Chacón (2003), la misma establece la necesidad de incorporar la reflexión en la práctica educativa del docente de inglés, mediado a través de los cursos de actualización permanente. Para la investigadora, el docente como figura que facilita, promueve, propicia y gestiona los ambientes de aprendizaje del idioma, debe estar en constante formación para reflexionar en los procesos de adquisición, necesarios para el dominio de la lengua. Este facilitador debe estar en sintonía con los nuevos avances tecnológicos y las necesidades inherentes al mundo globalizado, evitando así quedarse en un estado fosilizado de la enseñanza que sólo alude a técnicas tradicionales de elementos gramaticales.

Hasta ahora, hemos podido constatar que la evolución de la pedagogía no ha sido un fenómeno al azar y la misma ha estado enmarcada por situaciones de diversa índole, políticas, económicas, sociales, culturales, religiosas, entre otras. Su devenir histórico nos revela la importancia de ubicarla como una ciencia que necesita ser siempre ser reestructurada y redefinida, pero no desde un laboratorio de ideas. Al contrario, hay que ir a terreno donde se encuentran sus principales actores sociales, ya que a través de sus experiencias y vivencias se pueden tejer nuevos conocimientos, que de alguna

marera puedan redimensionar, acorde a la realidad vivida, un nuevo sistema pedagógico en el cual el principio de reflexión debe prevalecer.

Es por ello que durante todo el capítulo, hemos podido evidenciar que existe una necesidad sentida y generalizada de buscar nuevos horizontes epistémicos que puedan responder a una inquietud de orden pedagógica, en el área del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Por esta razón, más que urgente, se nos hace necesario indagar en relación a las experiencias vividas y sentidas por los principales agentes involucrados (docentes y estudiantes), ya que los mismos nos permitirán desarrollar un novedoso constructo teórico, proveniente de la inmersión en su praxis cotidiana y la interpretación de sus voces.

### **El tejido de nuevos horizontes del conocimiento desde la realidad social.**

El quehacer científico, tal como lo conocemos, ha estado signado por la búsqueda del anhelado conocimiento. Tal como lo señalan Berger y Luckman (2001), para los filósofos la búsqueda del mismo estaba suscrita, primordialmente, por un descifrado epistémico y ontológico que supuestamente daban cuenta de la verdad, en donde la razón era su base piramidal. Para los sociólogos, al contrario, esta búsqueda esta orientada por la correspondencia social del hombre con su medio.

En este sentido, estos mismos autores advierten que “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (p.13). Aquí se sitúa la concepción de realidad y conocimiento como una simbiosis que desencadena un nuevo descifrado de orden primordialmente social, donde sus interrelaciones están sujetas a sus enlaces comunicacionales, temporales y hasta culturales. Es por ello que los sociólogos encuentran que existe una conexión entre la realidad y el conocimiento y la misma está dada por lo que han denominado “relatividad social”. Este término responde a que las relaciones sociales entre los individuos siempre van a variar en correspondencia a sus necesidades, características culturales, idiosincrasia, temporalidad, entre otros.

Si bien el lenguaje es el medio para comunicarse, el mismo ejerce un papel trascendental que descifra significados importantes en el medio social que se circunscribe. Por esta razón, Berger y Luckman (Op. cit) señalan que la vida social cotidiana está compuesta por “objetivaciones”, término que acuñan para implicar que lo expresado a través del lenguaje es capaz de ser materializado por medio de la simbología que el mismo representa. Por otro lado, estos sociólogos advierten que también existen las subjetivaciones, es decir, la intencionalidad de uso que se manifiesta de formas distintas por los individuos, ya que le imprimen al signo una variedad de significados que no necesariamente corresponde al significado original.

Para estos investigadores, los signos se encuentran organizados por un complejo sistema, compuesto por las gesticulaciones corporales, los movimientos kinestésicos, entre otros. En relación al lenguaje, los mismos advierten que éste es un sistema compuesto de signos vocales de mayor importancia para la especie humana. Al respecto señalan: “la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”. (p. 55).

En este apartado, se puede visualizar, claramente, una triple importancia que se le imprime al lenguaje, no solo como medio de comunicación humana, sino que además, propicia el desarrollo del conocimiento. Otra de los aspectos relevantes que se mencionan, es que a través del uso del mismo el ser humano puede acceder a temporalidades remotas, en una especie de recursividad temporal, que permite su trascendencia en el espacio, el tiempo y en las relaciones sociales.

La versatilidad del lenguaje posibilita que a través del mismo se puedan categorizar situaciones de la vida diaria, es decir, se pueden usar como unas frases tipo etiquetas que de alguna manera simbolizan las situaciones encontradas en la vida cotidiana. Para Berger y Luckman (Op. Cit) estas categorizaciones son entendidas como “tipificar las experiencias”. Al respecto señalan: “El lenguaje también tipifica las experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos

adquieren significado para mí y para mis semejantes. A la vez que las tipifica, también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión”. (p. 57).

Aquí, se traduce que existen experiencias que pueden ser catalogadas de forma general por diferentes sujetos. No obstante, dependiendo de la temporalidad y de otros elementos esas categorías generales pueden sufrir cambios substanciales en su apreciación simbólica. A través del lenguaje, no sólo se pueden configurar una serie de elementos con gran significancia de uso social, sino que además, el mismo permite su transmisión en diferentes momentos generacionales.

En el mundo de vida de las personas existe un conocimiento general de las cosas, que han sido denominados como conocimiento tipo “receta”. Este tipo de conocimiento universal de las cosas no implica que el ser humano lo conozca todo. Existe un conocimiento más especializado, por el cual también se accede a través de la interacción social. Al igual que Moreno (2006), Berger y Luckman (Op. Cit) establecen que el individuo conoce la realidad que proviene de su propia experiencia, pero advierten que esto no necesariamente implica que se conozcan las realidades de otros individuos. No obstante, se puede, a través de la interacción social con otras personas, conocer, de cierto modo, otras realidades ajenas a las propias.

Una vez que se está conforme con el conocimiento que se posee, es decir, conforme a la realidad social proxémica, se establece un estado de confort que para nada obliga al individuo indagar en otras experiencias de vida. Sin embargo, cuando la situación es adversa, es decir, cuando se desconoce algo que necesita ser develado se entra en un estado de conflicto que modifica la conducta y que conlleva a un estado de búsqueda de la resolución del problema, en donde la práctica dialógica es su base piramidal.

Hay que reconocer, tal cual lo exponen los investigadores ya citados, que no todos los seres humanos, que hacen vida en una cultura particular, tienen los mismos conocimientos. Esto implica que existe una propiedad distributiva del mismo. Al respecto señalan: “En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido



socialmente, vale decir que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes. No comparto en la misma medida mi conocimientos con todos mis semejantes, y tal vez haya cierto conocimiento que no comparto con nadie”. (p. 65).

Lo que aquí se expone es un cierto tipo de diferenciación social que los individuos establecen en sus diferentes entornos sociales. Los conocimientos que se integran en el ámbito familiar no son los mismos que se desarrollan en el esquema laboral, por ejemplo. Para cada situación de la vida común existe una realidad claramente diferenciada, ya sea por sus relaciones de tipo social, laboral, cultural, religiosa, entre otras.

En este aspecto, la denominada distribución social puede converger en sistemas muy complejos. En este punto, el reconocimiento de la ignorancia sobre algún tema nos reconduce a la búsqueda precisa y directa a resolver el problema planteado con las personas idóneas. Esto solo puede darse porque de partida se reconoce que no todos los individuos poseen los mismos conocimientos de determinados saberes. Es decir, tal como lo afirma Morín (1999) no hay un conocimiento enciclopédico.

Ahora nos preguntamos ¿cuál es la importancia de tomar como punto de referencia el estudio de la vida común experimentada y vivenciada en sociedad? La respuesta es que a través de los actores sociales se obtiene un caudal de conocimientos que redimensionan lo dado, lo conocido en una nueva plataforma, que si bien está afectada por la temporalidad, la misma puede brindar posibles núcleos resolutivos en un momento dado.

Sin embargo, es importante advertir que no se pueden encontrar las respuestas en cualquier grupo social, pues tal como se ha señalado no existe un saber enciclopédico en la sociedad. A lo largo de este capítulo I y II, hemos podido evidenciar la existencia de una problemática educativa en el área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Si bien se han mostrado los alcances de ciertos estudios a nivel nacional e internacional, los mismos han respondido a una necesidad de orden estratégico para divisar otras realidades.

En nuestro caso particular, las respuestas a nuestras interrogantes solo pueden estar direccionadas al grupo social que vive y experimenta la misma problemática en su praxis de vida. Por lo tanto, solo podemos encontrar a través del grupo social conformado por docentes y profesores, en el área del inglés como lengua extranjera, la comunidad idónea para encontrar las posibles respuestas a nuestras interrogantes, ya formuladas en el capítulo I.

Por otro lado, se ha señalado con gran importancia el poderío que representa el lenguaje como medio, no solo de comunicación entre personas, sino que además representa un medio por excelencia que nos aproxima al conocimiento y al encuentro con el otro. Esta aproximación esta signada por los signos lingüísticos que el lenguaje representa en su versatilidad recursiva.

### CAPITULO III

## DESAFIOS DE LA METÓDICA INVESTIGATIVA



“Lanzarse a investigar hoy, en ciencias sociales sobre todo, después que en la década de los sesenta se han replanteado en forma crítica todas las bases epistemológicas de los métodos y de la ciencia misma, hace ineludible la reflexión descarnada en torno a los fundamentos que han de soportar todo el trabajo que el investigador se dispone a efectuar” Moreno, A (2008)

### **CAPITULO III**

#### **DESAFIOS DE LA METÓDICA INVESTIGATIVA**

En este capítulo, caracterizado por encontrar, más que un método, pues según Moreno, (2008) un método alude a un camino, una sola vía o tránsito, de carácter positivista. Al respecto, Gadamer (1998) señala: “Frente al concepto clásico de método, desde Descartes se entiende método como vía de confirmación y en este sentido el método resulta, a pesar de toda la posible variedad de métodos, siempre uno” (p. 15). Muy al contrario, nos hemos trazado la tarea de diseñar la metódica que ha de transitar, sobre todo quién estudia en ciencias sociales, un carácter multidisciplinario, en donde se conjugan varias aristas del saber. Es por ello que al referirnos a la metódica, la misma sugiere una variedad de rutas que el investigador ha de diseñar en su propio tránsito investigativo para producir conocimiento, desde su propia realidad y adaptándose a su objeto de estudio. En este sentido, se reivindica el valor de las ciencias sociales, ya que las mismas han enmarcado la pertinencia de los estudios del comportamiento humano como un hecho esencialmente social.

Actualmente, se reconoce que la necesidad de investigar, indagar, descubrir nuevas y mejores formas de acceder al conocimiento desde el propio sujeto ha permitido que el hombre con sus aciertos y desaciertos haya revisado el objetivo fundamental del quehacer de la ciencia; sobre todo en estas épocas de cambios tan frecuentes. Es por ello que, según Moreno (2008), actualmente, comprendemos que no ha sido un fenómeno casual, sino más bien un fenómeno de orden social e histórico, que el ser humano haya desarrollado diferentes paradigmas con la intención de dar respuestas a aquellas interrogantes no resueltas en algún momento dado de la historia. Morín (1999) afirma que ante la incertidumbre de cual camino o “método” tomar para producir conocimiento se debe partir de la idea que no hay método para obtener conocimiento. El mejor camino que debemos trazarnos es aquel donde el reconocimiento de nuestra ignorancia, de nuestra incertidumbre, y de nuestras confusiones son los pasaportes más confiables para alcanzar dicho conocimiento. En

este sentido, se ha trazado en esta investigación la tarea de buscar los nodos epistémicos, a través de la praxis de los docentes y las vivencias de los estudiantes, desde su mundo de vida, como lo denomina comúnmente Morin (1999), para lo cual el desconocimiento de la realidad fue nuestra brújula.

Es por ello que más que paradigma, en este trabajo se hablará de *enfoque cualitativo*, pues según Barrera (2007), el término paradigma alude a un método y a una forma de pensar para hacer ciencia en un momento dado de la historia. En este caso, retomando las palabras de Guba y Lincoln (1994), se hará alusión al enfoque cualitativo, ya que el mismo hace referencia a la necesidad imperante de la utilización de varios elementos presentes en diferentes metodologías, pues los mismos responden a la dinámica multifactorial y multidisciplinar que caracterizan al ser humano y sus circunstancias cotidianas. Los enfoques cualitativos, a diferencia de los paradigmas tradicionales, toma al individuo no como un objeto de estudio, sino como un sujeto que es único, dinámico y que atraviesa constantemente una serie de procesos producto de su evolución física y mental.

Retomando las palabras de Hurtado y Toro (1999), el enfoque cualitativo acepta los hechos o acontecimientos de los seres humanos tal cual como suceden, es subjetiva, y flexible ya que no adopta un único método de investigación, y es estructuralista ya que establece que existe una relación de interdependencia e interacción entre el sujeto y el objeto. Por ello se afirma que este tipo de enfoque privilegia la subjetividad, la individualidad y la contextualidad. En este sentido, al introducirse en el mundo de vida de los sujetos de estudios investigados, en su entorno educativo, el investigador pudo tomar nota de los sucesos tal cual se presentaron durante las clases y las entrevistas llevadas a cabo, así como las circunstancias o alguna situación fortuita que posteriormente quedaron registradas en los diarios de campo.

### **Matriz epistémica que orienta la investigación**

Al rescatar las palabras de Husserl (1997), pionero del método fenomenológico a mediados del siglo XX, nos encontramos con su visión humanista, que distante de la

visión cartesiana, ubica en el ser humano y en sus realizaciones sociales con sus subjetividades una fuente inagotable de conocimiento. Así, el método fenomenológico sobrepasa la simple explicación objetiva, de orden positivista, y sitúa las experiencias vividas a través de lo cotidiano como fenómenos ocurrientes que trasciende a cualquier explicación simplificada de la razón.

Este método busca, a través de dos vías superar las barreras epistémicas que inhiben la búsqueda del conocimiento. En la primera vía, el investigador se deslustra, se desconecta de los juicios de la razón, lo que se conoce como “epojé”. En la segunda vía, a través del encuentro con los actores sociales en su contexto, es decir, en su mundo de vida, que en nuestro caso son los docentes y estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera en el subsistema de Educación Media General, se busca interpretar los fenómenos que dan cuenta de su realidad en torno al aprendizaje del mismo y a su concepción pedagógica, lo que se conoce como reducción “eidética”.

Nos valemos del método fenomenológico como un instrumento que nos permite acceder a la problemática, en su contexto social, vivido y experimentado por sus actores principales. Ahora bien, según Gadamer (Ob. Cit), la hermenéutica debe ser concebida como una herramienta para acceder al fenómeno del conocimiento, en donde la interpretación de éste lleva a cabo. En esta tarea, el hermeneuta devela el mundo de vida, puesto en práctica por los interlocutores a través del uso de los códigos lingüísticos, utilizados en todo acto comunicativo.

Buscar un entramado dialógico entre la realidad y los hechos tal como ocurren en el mundo de vida de los docentes y estudiantes de inglés como lengua extranjera ha impulsado este trabajo, para el cual las relaciones sociales en su contexto situacional, es decir, en su praxis y en su vivencia, son los que darán cuenta del actual estado de conocimiento. Para Berger Y Luckman (Ob.cit.), en las prácticas sociales se encuentra el conocimiento y el mismo se expresa a través del lenguaje. Así, pues las construcciones sociales están signadas por la doble función del lenguaje, ya que no solo es un medio de comunicación, sino que además, el mismo propicia el desarrollo del conocimiento.

Ahora nos preguntamos: ¿Qué debemos hacer en primer lugar para acceder a ese conocimiento que esta enraizado en el interior del ser y que esta expresado por sus relaciones sociales? ¿cómo conocer su realidad mostrada en su praxis de vida y en sus experiencias con su entorno? Para ello, evidentemente, tenemos que poner de manifiesto nuestra episteme de cómo acceder al conocimiento. Entonces, debemos tomar en primer lugar la investidura de un hermeneuta. Aludiendo a las palabras de Gadamer (1998), acudimos a la hermenéutica, no cómo un simple método para abordar el conocimiento, distinto al de las ciencias naturales; por el contrario, es una concepción más amplia que conlleva en sí el estudio de la comunicación humana, donde se encuentran esencialmente dos mundos, el del sujeto interprete y el del sujeto interpretado.

En el siguiente gráfico, se ilustrará de qué forma el método hermenéutico-fenomenológico se configura para llegar a la reflexión. De este modo, se comprende el fenómeno, se explica y se interpreta, logrando llegar a la etapa de reflexión y creación de conocimiento que configura nuestro estudio.

**Gráfico 1. El círculo hermenéutico adaptado al contexto investigativo.**



Fuente: Autora, 2014

Conservar la circularidad es, quizás a la vez, abrir la posibilidad de un conocimiento que reflexiona sobre sí mismo: en efecto, la circularidad física → antro-po-sociológica y la circularidad objeto → sujeto deben llevar al físico a reflexionar sobre los caracteres culturales y sociales de su ciencia, sobre su propio espíritu y conducirlo a interrogarse sobre sí mismo. Como nos lo indica el *cogito* cartesiano, el sujeto surge en por el movimiento reflexivo del pensamiento sobre el pensamiento”. Morin (1999). (p. 32).

Tal como lo expone Morín (1999), la idea de círculo es abrir sistemas de comprensión, donde precisamente la recursividad va otorgando nuevos esquemas mentales que se van rediseñando, reanalizando y reinterpretando, en un continuo estudio en la búsqueda de respuestas, que en ningún momento serán axiomáticas. En este sentido, asumiendo la propuesta del autor, se emplean sistemas complejos de análisis, donde la constante reflexión es la guía segura para desarrollar un pensamiento más complejo. Es por ello, que la simplicidad de los escenarios queda abolida por un pensamiento que no se queda anclado en la búsqueda de elementos superficiales, sino que busca asumir nuevas esferas de conocimiento desde la constante reflexión.

Al construir episteme, quien investiga, debe obedecer al principio señalado por Popper (1978) acerca del carácter transitorio de los hallazgos, pues los mismos pueden ser más tarde ser refutados, por la misma dinámica del tiempo y las circunstancias que no siempre son las mismas. En este sentido, queda claro que hacer ciencia social no radica es buscar respuestas axiomáticas, sino más bien, procurar constantemente soluciones que suelen ser transitorias y provisionales en un momento dado. Los constructos de esta investigación son puestas en escena como realizadas descifradas, analizadas y sentidas en una dinámica de un tiempo y circunstancias específicas irrepetibles. Es por ello que se especifican los momentos, período lectivo del 2012-2013 con docentes y estudiantes del subsistema de Educación Media General, provenientes de las dos realidades: pública y privada.

Como toda metódica sugiere organización, se presentará a continuación un esquema organizativo que, en este caso, se ha diseñado para orientar el camino. Es por ello,



que más que necesario, es imprescindible valerse de la idea de la espiral de Morín (1999), que a continuación se presenta en una variante de bloques hexagonales. Al igual que una espiral, los bloques representan la posible recursividad del estudio, en un ir y venir que no tienen directrices marcadas como sesgo, sino más bien son las puestas en escena de los diferentes instantes que se llevaron a cabo en el estudio. La denominación de instante es un sentido de continuidad recursiva, que a la vez se retroalimenta constantemente, surgiendo así nuevos instantes que van avanzando paulatinamente.

### Gráfico 2. Organigrama del trabajo investigativo



Fuente: Autora, 2014

Una de las características de la fenomenología es permitir que emerja la realidad del sujeto, tal como es concebida, a través del diálogo. Es por ello que una de las técnicas utilizadas fue la “entrevista informal” o “semiestructurada” que aun cuando no se

establece un patrón rígido de preguntas con respuestas cerradas, fue necesario crear un esquema semi-estructurado de preguntas para orientar la entrevista, permitiendo así la libre espontaneidad de opiniones por parte de los informantes, pero al mismo tiempo asegurando que no se extendiera en temas o asuntos no pertinentes al estudio. Durante las entrevistas, los informantes tuvieron plena libertad de emitir sus juicios en relación a su concepción pedagógica del idioma inglés, las rutinas de las clases, sus opiniones en relación al aprendizaje del idioma en el mundo globalizado, sus ideales de aprendizaje en relación al idioma inglés en nuestro contexto venezolano, así como las dificultades encontradas en el aprendizaje del mismo.

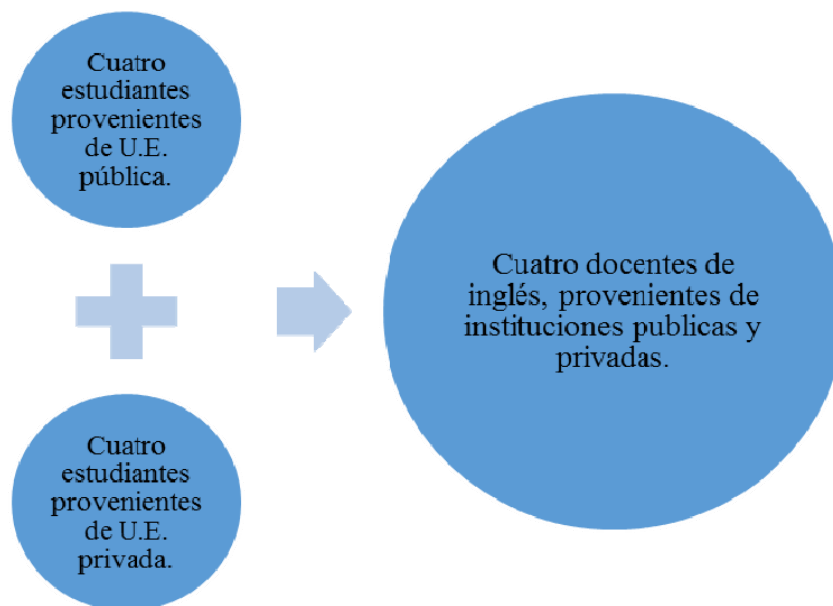
Otro instrumento utilizado fueron los diarios de campo. En éste se incluyeron los acontecimientos y eventos más sobresalientes de las clases, tanto los sentimientos como las acciones más significativas. Sin embargo, por características propias del estudio, tales acontecimientos quedaron incluidos en su conjunto al inicio de los registros observacionales y de las entrevistas llevadas a cabo que posteriormente fueron procesadas a través del programa Atlas ti. .

Por otro lado, se buscó develar qué aspectos del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se desarrollaban en el contexto educativo venezolano. De esta manera, se hizo necesario conocer tanto la praxis del docente como la vivencia de los estudiantes. En este sentido, a diferencia de las historias de vida que según Moreno (1999) se utilizan para conocer la historia completa vivida y sentida de una persona, los relatos de vida se utilizan con la finalidad de conocer sólo algunos aspectos de interés de ese mundo de vida de las personas. Por lo tanto, se realizaron una serie de encuentros programados con docentes y estudiantes del subsistema de educación secundaria de dos instituciones educativas nacionales, pertenecientes al Estado Carabobo, una privada y otra pública. Dichos encuentros quedaron registrados y grabados con el propósito de poder posteriormente analizar los comentarios o referencias realizadas por los informantes clave.

## Sujetos de la Investigación

Según Moreno (2008), en las historias de vida tan sólo un informante es suficiente para dar cuenta de los mundos de vida de toda una sociedad. En los relatos de vida, la situación es distinta. Dicha diferencia radica en la diversidad de opiniones o juicios que tanto docentes como estudiantes puedan esgrimir en cuanto a sus experiencias vividas en relación al aprendizaje del idioma inglés. En este sentido, se utilizó el criterio de saturación de la muestra de Bertaux (1986). Este criterio establece que la cantidad de informantes necesarios sólo se puede determinar cuando un nuevo informante ya no aporte nada novedoso para el estudio. En este caso, se entrevistaron un total de cuatro (4) docentes del área de inglés y ocho (8) estudiantes provenientes del Subsistema de Educación Media General, provenientes de instituciones públicas y privadas. Es importante destacar, que aun cuando la muestra se saturó rápidamente con un total de seis informantes, entre docentes y estudiantes, se incorporaron más entrevistas, una vez que ya habían sido programadas con los informantes. De este modo, existen un total de doce entrevistas realizadas.

### Gráfico 3. Informantes clave



Fuente: Autora, 2014

### Criterios de selección de los informantes

Los criterios de selección de los estudiantes y profesores entrevistados, sujetos de esta investigación, tienen directa relación con el propósito de la misma, el cual se ha expresado en el capítulo 1. En este sentido, una vez que los estudiantes del Subsistema de Educación Media General venezolana son los que, tanto en el currículo básico nacional y en el currículo nacional bolivariano, deben alcanzar y dominar las destrezas comunicacionales del idioma, una vez que egresan como bachilleres, se han seleccionado por ser los participantes de los últimos años de estudio en esta modalidad, específicamente los de cuarto y quinto año, provenientes del sistema público y privado. En relación a los docentes seleccionados, los mismos fueron escogidos por dedicarse al área y ser licenciados en idiomas modernos, además de conformar la plantilla de educadores de las instituciones educativas públicas y privadas que hicieron parte del estudio.

### Cuadro N.8 Resumen de Profesores entrevistados

PROFESORES	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PERÍODO ACADEMICO	HOBBY
<b>Profesor 1</b>	Lic. Educación Mención Idiomas Modernos	Privada	Tercer lapso 2012-2013	Leer, hacer ejercicios, escuchar música
<b>Profesor 2</b>	Lic. Educación Mención Idiomas Modernos. Magister en Planificación Curricular	Privada	Tercer lapso 2012-2013	Ver películas de terror, ir al cine, dormir.
<b>Profesor 3</b>	Lic. Educación Mención Idiomas Modernos. Magister en Desarrollo Curricular	Pública	Tercer lapso 2012-2013	Leer
<b>Profesor 4</b>	Lic. Educación Mención Idiomas Modernos. Magister en Desarrollo Curricular	Pública	Tercer lapso 2012-2013	Leer y cuidar a sus hijas

Fuente: Autora 2014

**Cuadro N.9 Resumen de Estudiantes entrevistados**

ESTUDIANTES	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PERÍODO ACADEMICO	HOBBY	ASPIRACIÓN PROFESIONAL
Estudiante 1	Privada	4to año/ Tercer lapso 2012-2013	Leer	Ser Abogado
Estudiante 2	Privada	4to año/ Tercer lapso 2012-2013	Los video juegos, la computación, las matemáticas	Trabajar con Microsoft
Estudiante 3	Privada	5to año/ Tercer lapso 2012-2013	Bailar	Estudiar medicina y tomar postgrado en dermatología
Estudiante 4	Privada	5to año/ Tercer lapso 2012-2013	Los deportes	Estudiar Psicología
Estudiante 5	Privada	5to año/ Tercer lapso 2012-2013	Escuchar música	Ser médico o bioanalista
Estudiante 6	Público	5to año/ Tercer lapso 2012-2013	Salir, beber, trabajar, todo lo que sea emocionante	Ser ingeniero eléctrico
Estudiante 7	Público	4to año/ Tercer lapso 2012-2013	Bailar, escuchar música en inglés, cantar y leer	Ser psicóloga o profesora de idiomas
Estudiante 8	Público	4to año/ Tercer lapso 2012-2013	Saber de todo	Estudiar medicina

Fuente: Autora 2014

### Reflexiones éticas

Aludiendo a los términos de la moral, se consideró a petición de los informantes clave omitir cualquier tipo de identificación, ya sea de orden personal o institucional para salvaguardar su identidad. Es por ello, que se substituyeron los nombres de los informantes. Es importante reconocer que la riqueza de la información obtenida no queda solapada por el hecho de que los informantes no hayan sido claramente identificados, muy al contrario, es un principio de respeto a la dignidad humana, al consentir pedidos muy específicos en pro de un bienestar colectivo.

### Criterios de Transferibilidad, credibilidad, confianza y confirmabilidad del estudio

Autores como Goetz y Le Compte (1988) han tratado de redimensionar las concepciones de validez y de confiabilidad, substituyendo a la validez por

“transferibilidad y credibilidad”; mientras que la confiabilidad la substituye por la concepciones de “confianza y confirmabilidad”. En este sentido, según Martínez (2008), en los estudios cuantitativos, los criterios de excelencia son la validez y la confiabilidad; mientras que en las investigaciones cualitativas estos mismos criterios no pueden ser aplicables, pues se estaría reduciendo al hecho social del hombre a paradigmas simplistas y generalizadores, alejado de su naturaleza eminentemente compleja y variable. En las investigaciones cualitativas, a diferencia de las cuantitativas, se estudia al hecho social del hombre donde el individuo surge como sujeto de estudio. En este sentido, el ser humano es un ser que no se puede simplificar ni dividir, sino que debe ser considerado como un ser complejo que convive en una realidad social, histórica, individual y colectiva. Por lo tanto, es inapropiado trasladar los términos de validez y confiabilidad con la misma concepción de la ciencia clásica, pues se estaría incurriendo en el error de concebir ser humano como un simple objeto de estudio.

No obstante, con la intención de enmarcar al hecho social del hombre como sujeto de estudio en las investigaciones cualitativas, se deben reconsiderar varios aspectos que puedan de cierto modo guardar ese grado de “validez y de confiabilidad” definidos por las ciencias clásicas, pero redimensionados, diferenciados y adaptados a la realidad social, compleja y cambiante del hombre.

- Transferibilidad y credibilidad

Para poder obtener los grados de credibilidad y transferibilidad del estudio, se recogieron y se clasificaron los datos en diferentes momentos educativos, tomando en cuenta los cambios que se pudiesen registrar durante la recolección de los datos. Posteriormente, se procedió, no sólo a la triangulación. Conforme Denzin, (1970), el término “triangulación” lo define como: “un principio de regla metodológica para las ciencias sociales, ya que ningún método, por sí sólo, puede evitar combinar varios métodos alternados y debe usarse en toda investigación de carácter social, pues evita, hasta cierto punto que los datos de los registros, observaciones, entre otros, puedan estar hasta cierto punto “contaminados” por el investigador” (p.26). Es importante

destacar que las conclusiones que se obtengan no siempre podrán ser transferibles a otros sujetos debido a diferencias marcadas de personalidad, grado de interés en un momento dado, experiencias particulares, aptitud ante un evento, entre otras.

- *Confianza y confirmabilidad*

La confiabilidad tiene dos caras, una interna y otra externa. En los estudios cuantitativos, la confiabilidad externa consiste en la realización de diferentes estudios en épocas o situaciones distintas en donde sus resultados y conclusiones serán siempre las mismas.

En las investigaciones cualitativas este criterio no se puede aplicar, ya que es imposible que se repitan circunstancias y situaciones idénticas en diferentes grupos de individuos. Es por ello que en las investigaciones cualitativas se requiere precisar el papel que desempeñará el investigador, a su vez, se debe identificar a los informantes, su contexto físico y social al igual que su nivel educativo. De igual modo, es necesario describir las técnicas de recolección de los datos.

En las investigaciones cualitativas, se puede lograr establecer el criterio de confirmabilidad utilizando una serie de categorías que describan de la manera más explícita las situaciones y eventos que han sido registrados. Para garantizar este objetivo, se requiere de la colaboración de otros sujetos que participen como informantes, logrando establecer conjuntamente con sus registros la objetividad de los datos y acontecimientos recolectados por el investigador. Para ello, se puede recurrir a los medios tecnológicos como los videos y las grabaciones de voz. En esta investigación, los criterios de confianza y confirmabilidad se pueden establecer ya que se registraron en su totalidad las observaciones y las entrevistas con los informantes clave. Para tal propósito, en esta labor intervinieron como informantes claves docentes y estudiantes de inglés del Subsistema de Educación Media General venezolana. Al establecer como piedra angular el entorno educativo venezolano, se enmarca su pertinencia socioeducativa desde su realidad local y por ende nacional.

Es importante destacar que además de concebir otros términos como la transferibilidad, credibilidad, confianza y confirmabilidad, Martínez (2008) sugiere tomar en consideración otros procesos en los estudios cualitativos para de cierto modo reforzar la validez y confiabilidad requerida en este tipo de investigación. En este sentido, el autor sugiere realizar triangulaciones de diversa índole, es decir, se deben triangular no sólo los métodos y técnicas de la investigación, sino que además, se debe triangular los datos, las teorías y todos aquellos aspectos que estén involucrados en el estudio.

### **Uso de programa tecnológico, Atlas ti.**

Martínez (2008), en su intento de aclarar lo que es una teoría, aclara que la misma es “una construcción mental” que se aleja al hecho de descubrir, más sí de “inventar”. Como la invención no puede ser al azar, pues no es hecha a través de mecanismos lineales, estandarizados. El autor resume afirmando que no hay forma de obtener “técnicas de la construcción de teorías” (p.301). Agrega que no se puede hacer teoría a través de la manipulación de datos, muy al contrario, sólo se llega a la misma a través de un ejercicio mental en donde la imaginación es un elemento clave. Al respecto señala:

Como ha sido señalado por muchos científicos, sólo se llega a una buena teoría mediante el ejercicio de la imaginación creativa. Tal vez se podría hablar de “descubrir” leyes, pero, si se trata de teorías, solamente se puede decir que son “inventadas” o “construidas”, ya que la formación de una teoría no consiste en descubrir o en destapar un hecho “escondido”; la teoría es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una *nueva red de relaciones* entre sus partes constituyentes. (p.302).

Una vez, que el este mismo autor advierte que uno de los procesos más complicados a la hora de teorizar es la forma de interpretar, analizar y estructurar los nuevos constructos, los programas de computación actualmente brindan una valiosa herramienta tecnológica para lograr este fin. Entre los distintos programas que existen actualmente, el Atlas.ti es un programa que a través de, básicamente, tres etapas se logra categorizar, estructurar y teorizar los nuevos constructos.

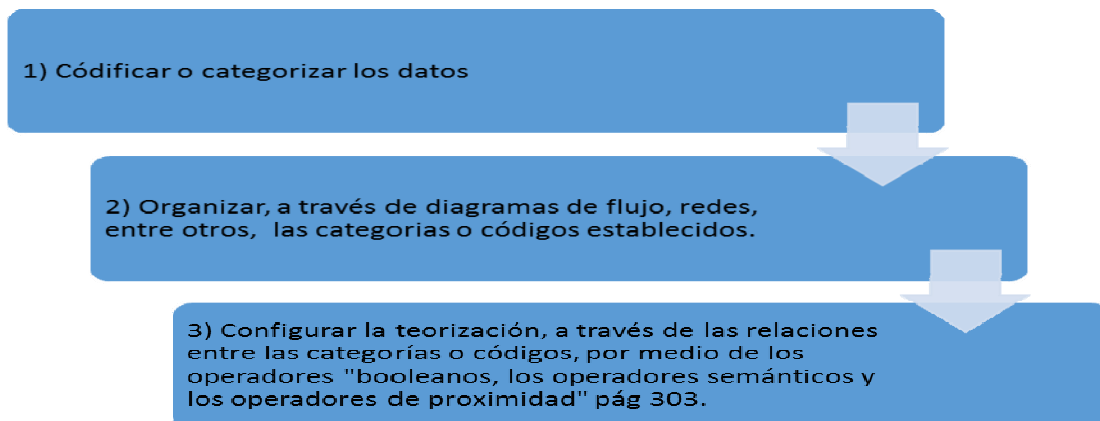


En este sentido, Martínez (2008) agrega que es de suma importancia categorizar los datos obtenidos durante la investigación. Durante las categorizaciones, se sugiere revisar detalladamente cada frase, cada párrafo para evitar obviar elementos cruciales en la investigación. En las investigaciones cualitativas, el que investiga debe someterse a un estado de reflexión que le permita por medio de la creatividad estructurar la información desde el mismo momento que comienza a recaudar los datos. Posteriormente, se debe contrastar las teorías desarrolladas en la investigación a modo de poder discernir, evaluar, corregir o sugerir una nueva teorización que nunca podrá ser considerada como verdad absoluta, sino más bien un aporte realizado en una época determinada, con unos individuos y en unas circunstancias únicas e irrepetibles.

Tal como lo señala Martínez (2008), las categorías en el presente estudio quedaron signadas a través de códigos, conocidos también como palabras clave, ideas o conceptos, que no son otra cosa que abreviaciones interpretadas de las citas. Se entiende por “cita” al conjunto de ideas expresadas textualmente por los interlocutores y que después han sido interpretadas por el investigador asignándole un código, conocido como categoría. Ahora bien, estos códigos no corresponden a anotaciones vacías al azar, corresponden más bien a un conjunto de matrices generadas por los interlocutores y que el investigador ha de signar a través del uso de palabras o pequeñas frases que resuman sistemáticamente las citas.

En este proceso de conformación de los datos a través del programa Atlas ti, conforme a Martínez (2008), se establecen, básicamente, tres pasos, establecidos en el siguiente gráfico:

#### Gráfico 4. Pasos del Atlas Ti para la organización de los datos



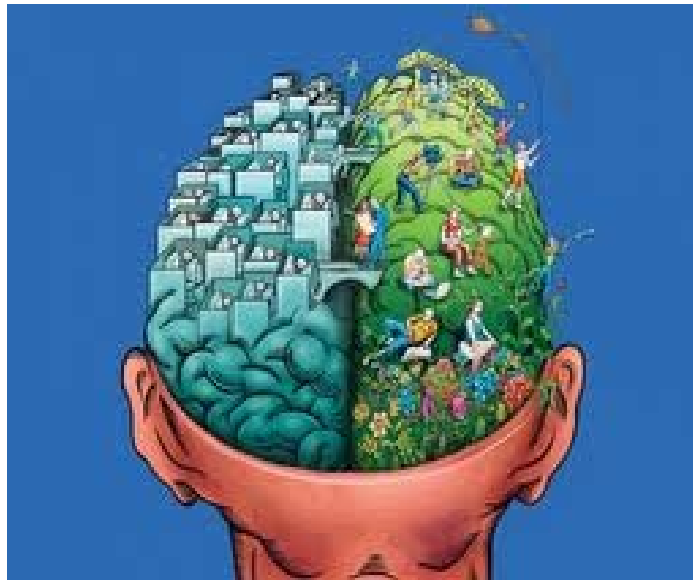
Fuente: Martínez, (2008)

#### Procesamiento de Datos

Una vez depurados los documentos primarios, que pueden ser producto de entrevistas, grabaciones, videos, documentos Word, entre otros. En este caso, los documentos primarios consistieron en entrevistas grabadas y luego transcritas, registros observacionales y los diarios de campo. Una vez que se transcribieron las entrevistas se procedió a seleccionar las citas de los informantes clave, asignándoles un código o categoría, para lo cual se utilizó el programa Atlas ti como procesador de los datos. Al respecto, Martínez (2008) señala que el programa Atlas ti: “ubica las categorías en orden alfabético y le asigna dos números encerrados entre llaves; por ejemplo, [13-5]; el primer número significa el número de citas que han sido codificadas con dicha categoría, y representa la relevancia e importancia de la misma” (p.303). En este sentido, durante la investigación se categorizaron un total de dieciocho códigos con sus correspondientes citas y los códigos co-ocurrentes suscitados de las entrevistas y los registros observacionales llevados a cabo. De este total de códigos, por su relevancia y saturación, resultaron un total de ocho categorías como elementos centrales del estudio. Las categorías que surgieron en el estudio fueron fruto de un intenso análisis, al tratar de interpretar los significados subyacentes de las voces de los interlocutores.

## CAPITULO IV

### SISTEMATIZACIÓN DE LAS VIVENCIAS



“La episteme propiamente dicha no es formulada por nadie, sino que se produce en la actividad de toda una sociedad o de un sector de ella. Es una producción y un producto social histórico”.

Moreno, 2008

## CAPITULO IV

### SISTEMATIZACIÓN DE LAS VIVENCIAS

Este capítulo se centra en exponer, a través de esquemas organizacionales, los datos recogidos durante la investigación. Dichos datos se fueron sistematizando, siguiendo un orden establecido, para lo cual se fueron estructurando categorías y subcategorías, conforme a los datos obtenidos. Según Strauss y Corbin (2002), “las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (p. 124). Tal como lo explica el autor, la denominación que se escoge para una categoría, también señalada como código, es un trabajo minucioso en donde el investigador nombra, después de una exhaustiva interpretación, el fenómeno hallado, para lo cual se utiliza una palabra o frase clave. Al respecto Martínez (2009), señala que: “Las categorías en los sistemas de información, se llaman también “códigos”, “índices” o “palabras clave”; pero en metodología cualitativa son algo más, es decir, son “ideas”, “conceptos” o “interpretaciones” abreviadas de las citas”. (p. 303). En este sentido, a continuación se presentaran las categorías y sus redes semánticas, que aunado al trabajo interpretativo, configura el descifrado semántico de la investigación.

Es importante señalar que la categoría central fue la **concepción pedagógica**, identificada como código 2. La infraestructura escolar aparece como código 1, solamente con la intención de ubicar el espacio físico donde se desarrollaron los hechos. Posteriormente, se presentan las demás categorías, que por su modo de ocurrencia, importancia y saturación fueron emergiendo. En relación a los informantes claves, los mismos se identificaron con la siguiente nomenclatura: E 1, E 2, E 8, corresponde a los ocho estudiantes entrevistados, enumerados aleatoriamente. Las P 1 y P 4, será la distinción para las profesoras, un total de cuatro y los RG 1, RG 2, corresponden a los registros observacionales, llevados a cabo por la investigadora. En relación a los comentarios expresados por los entrevistados, documentados en el Atlas ti como citas, las mismas serán expuestas entre comillas

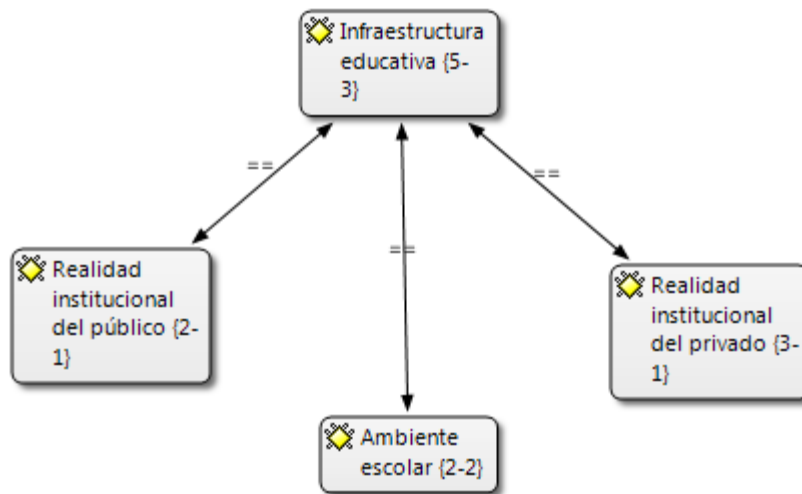
para que el lector las reconozca fácilmente y las diferencie de la interpretación de los significados encontrados en las mismas.

Tomando como punto de referencia a Strauss y Corbin (2002), las codificaciones fueron generadas de tres formas: las abiertas, las axiales y las selectivas. Entendiéndose la primera, como “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). La segunda, consiste en relacionar los códigos o las categorías a otras, transformándose éstas últimas en sub códigos. Finalmente, la tercera es un proceso mediante el cual se pueden integrar, enlazar y definir los componentes, conformando así la teoría. Por otro lado, tomando en consideración la necesidad de interpretar el acto comunicativo que se llevó a cabo, donde se encontraron los significantes, también conocidos como noemas, se procedió a realizar el análisis, interpretación, aunado al componente de revisión teórica, que junto a otros elementos clave, como el contexto situacional y su temporalidad permitieron configurar la triada de elementos que corresponden al círculo hermenéutico, Gadamer (1998). En este sentido, tal como lo establece el autor ya mencionado, se parte del todo a las partes y de las partes al todo, en donde los componentes del círculo hermenéutico, como la comprensión, la interpretación y la aplicación se llevaron a cabo, conformando así los nuevos conocimientos del estudio.

En la fase de comprensión, que para Strauss y Corbin (2002) corresponde a la descripción, el hermeneuta identifica los significantes del discurso que se han producido en el acto comunicativo y que están subyacentes en lo que el actor denomina como superficie profunda del discurso. En esta primera fase, que en estrecha relación con las demás fases del círculo, como ya se mencionó, se encontraron los significantes que dieron lugar a las categorías halladas. La segunda fase, conocida como la de interpretación, que para Strauss y Corbin (2002) es ordenamiento conceptual. En el mismo, el hermeneuta, en este caso la investigadora, a través de un intenso análisis interpretativo pudo explicitar los significantes encontrados, estableciendo las conexiones teóricas correspondientes. Por último, en la

aplicación, que para Strauss (2002) es teorización, la investigadora pudo elaborar el constructo teórico, proveniente de las interconexiones prácticas de las fases anteriores. Dicho constructo teórico se materializa en la propuesta doctoral que aspira direccionarse hacia una pedagogía del idioma inglés como lengua extranjera.

### Código 1. Infraestructura educativa



Fuente: Autora 2014

Esta red grafica la categoría 1, indica que en el caso de la sub-categoría; Realidad institucional del público, al igual que varias instituciones educativas del país, esta institución presenta serios problemas de infraestructura, donde se puede evidenciar el mal estado de la estructura física, falta de lámparas, pintura, pupitres, entre otros, que en muchos casos crea un clima de disconformidad para el correcto desarrollo de las clases.

*R G 1: REGISTROS OBSERVACIONALES.rf - 1:5 [a institución educativa atend..] (23:23) (Super)*

Códigos:[Infraestructura educativa] [Realidad institucional del público]

“La institución educativa atiende desde primer grado hasta quinto año de bachillerato en dos turnos, el de la mañana y el de la tarde. En el turno de la mañana atiende el

subsistema primera, segunda y tercera etapa de Educación Básica. En la tarde atiende cuarto y quinto año de bachillerato. En relación a su infraestructura, tiene una planta, cuyos salones de clase están ubicados de manera aleatoria. La institución tiene un promedio de cuatro secciones por grado académico y atiende un promedio de cuarenta estudiantes por sección, aproximadamente. En relación al aula, la misma cuenta con iluminación insuficiente. Las lámparas están dañadas, al igual que el aire acondicionado, que sólo llegó a funcionar poco tiempo, debido al mal acondicionamiento estructural del aula, pues hay huecos inmensos entre techo y paredes. Tiene pocas ventanas, lo que impide la entrada de la luz natural”.

Al igual que varias instituciones educativas públicas del país, ésta institución presenta serios problemas de infraestructura, donde se puede evidenciar el mal estado de la estructura física, falta de lámparas, pintura, pupitres, entre otros, que en muchos casos crea un clima de desconfort para el correcto desarrollo de las clases.

*R G 2: REGISTROS OBSERVACIONALES.rtf - 1:1* [Primeramente, debo recalcar qu..] (6:6) (Super)  
Códigos:[Infraestructura educativa] [Realidad institucional del privado]

“Primeramente, debo recalcar que es una institución privada que queda en una zona muy fresca. La institución se encuentra con una excelente dotación a nivel de infraestructura”.

*R G 3: Registro observacional privado .rtf - 4:5* [Es un colegio con todas las co..] (11:11) (Super)

Códigos:[Realidad institucional del privado]

“Es un colegio con todas las comodidades lo que permite que el nivel de enseñanza sea óptimo”.

Las instituciones educativas privadas, por lo general, presentan una serie de acondicionamientos de todo tipo, como infraestructura, material didáctico, personal, entre otros, que como en esta institución favorecen un medio óptimo para el desarrollo, no sólo de las actividades académicas, sino las extra muro.

*R G 4: REGISTROS OBSERVACIONALES.rtf - 1:16 [En relación a las característi..] (34:34) (Super)*

Códigos:[Infraestructura educativa]

“En relación a las características propias de aula de clase, el mismo está compuesto de treinta sillas y mesas individuales. Tiene escritorio, aire acondicionado, está muy bien iluminado”.

En el caso de la subcategoría de la Realidad institucional del privado, por lo general, presentan una serie de acondicionamientos de todo tipo, como infraestructura, material didáctico, personal, entre otros, que como en esta institución favorece un medio óptimo para el desarrollo, no sólo de las actividades académicas, sino las extra cátedra.

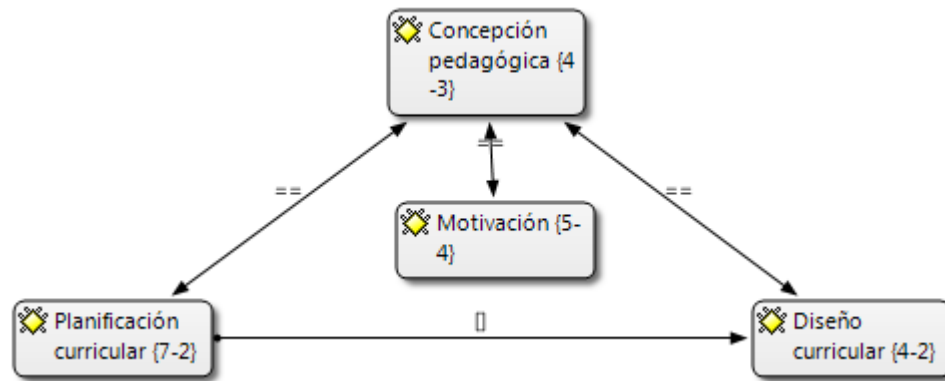
### **Reflexiones de la infraestructura educativa.**

La dicotomía existente en el tipo de infraestructura entre los colegios públicos y privados contrapone en escena una dura realidad. Por un lado, existe una marcada decadencia en materia de infraestructura y dotación escolar en varias de las instituciones públicas del país; mientras que por el otro, las instituciones privadas ofrecen un ambiente enriquecido en lo que respecta a su dotación y mantenimiento en la infraestructura escolar, creando así dos ambientes educativos antagónicos en materia de infraestructura. Una vez que se percibe la problemática en esta área, en el año 1976 se creó la institución FEDE (Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas). Años subsiguientes, hubo un lapso interrumpido y sólo en el año 2008 reabre la fundación, esta vez articulada con el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Según los Datos Mundiales de Educación (2011), dicha fundación fue creada para asistir a una problemática real que ha venido afectando a la población estudiantil venezolana, ya que en muchos casos el marcado deterioro, por falta de mantenimiento, imposibilita el buen desarrollo de las actividades educativas. No obstante, a pesar de los esfuerzos al crear la fundación, el problema aún está latente, afectando gran parte de la población de escasos recursos económicos, que por línea



general son los que acuden a este tipo de instituciones educativas por su carácter de gratuidad.

### Código 2. Concepción pedagógica



Fuente: autora 2014

En esta vista de red, se observa una marcada tendencia de las profesoras entrevistadas en concebir la pedagogía como un agente mediatizado, básicamente, por el docente. Esto permite, según sus comentarios, que los estudiantes puedan aprender las destrezas comunicativas del idioma, para lo cual el aprendizaje de las estructuras gramaticales es el elemento esencial en el proceso educativo.

*P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS 3:10 [bueno, pienso que el inglés es..]*

*(20:20) (Super)*

Códigos:[Concepción pedagógica]

“bueno, pienso que el inglés es una herramienta que todos, o sea, a mí me gusta que todos los chicos la sepan aprovechar. Porque no es solamente enseñarles la gramática como tal. Ellos cuando unos les enseña gramática sola, es como mira, abre el libro y copia lo que dice aquí, o copia lo que dice en el pizarrón, ellos lo ven como que:- aja y, lo hago para qué?, Y el para qué es donde está la clave. Ellos siempre traen que si preguntas:- profe usted sabe que yo vi tal cosa, ¿cómo hago yo?, si yo quiero decir tal cosa?, entonces yo le digo:- ¿ok ustedes se recuerdan cuando vimos en clase la gramática?, para eso está esta estructura”

La concepción pedagógica de la profesora 1 está basada en la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de aprender a comunicarse en la lengua, tomando muy en cuenta los aspectos gramaticales del idioma.

*P 2. ENTREVISTAS DE PROFESORAS- 3:23 [Bueno, mi concepción está basa..]  
(84:84) (Super)*

Códigos:[Concepción pedagógica]

“Bueno, mi concepción está basada en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del idioma como son: listening, writing, Reading y speaking... todo esto enmarcado en situaciones en las cuales el estudiante se vea obligado a hacer uso del lenguaje”.

Igualmente que la profesora 1, la concepción pedagógica de la profesora 2 radica en poder enseñar las cuatro destrezas comunicativas del idioma.

*P 3. ENTREVISTAS DE PROFESORAS - 3:30 [ok, en Educación Media, que es..]  
(139:139) (Super)*

Códigos:[Concepción pedagógica]

“ok, en Educación Media, que es como se denomina actualmente, el subsistema de Educación Media General, el inglés es concebido a nivel de currículo como un inglés instrumental, básicamente. Un inglés que el estudiante va a ir aprendiendo o va a aprender para lograr comunicarse en el idioma. Es decir, lograr aprender las cuatro destrezas comunicativas de la lengua. Así está concebido a nivel curricular. Pero desde un punto de vista estructural, lamentablemente, se pretende que el estudiante pueda ser, estar comunicativamente competente en la lengua inglesa. Y esa es la gran contradicción”.

*P 4. ENTREVISTAS DE PROFESORAS- 3:48 [En el sistema actual, ya no ha..]  
(202:202) (Super)*

Códigos:[Concepción pedagógica]

“En el sistema actual, ya no hay entrada a los profesores egresados de todas las universidades, como la Universidad de Carabobo”.

Al igual que las demás profesoras, esta docente señala que su concepción pedagógica

está relacionada al instructor como direccionador del aprendizaje. Afirma que la ausencia de este tipo de profesional en los sistemas educativos públicos actuales genera una problemática a la hora de organizar los planes de aprendizaje.

**Subcódigo: Diseño curricular**

*P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:8 [eh, guía como tal, bueno, un l.] (8:8) (Super)*

Códigos:[Diseño curricular]

“eh, guía como tal, bueno, un libro, tenemos este unos libros de la Mcmilliam. Sí, hacemos uso de ellos para guiarnos, durante las clases. Por supuesto, no nos salimos de lo avalado en el Currículo Básico Nacional, ok, y tampoco nos salimos”.

La profesora del colegio privado establece que como guía curricular, la institución utiliza lo establecido en el Currículo Básico Nacional del 1987. Adicionalmente, utilizan un libro de inglés de una editorial extranjera.

*P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:26 [No amiga, tú sabes que en el c..] (100:100) (Super)*

Códigos:[Diseño curricular]

“No amiga, tú sabes que en el colegio no quieren nada con el Currículum Bolivariano. Yo antes de hacer la planificación, reviso el contenido programático del Ministerio de Educación para 4to y 5to año y lo comparo con el libro... casi siempre son los mismos objetivos, lo que puede variar es el orden”.

*P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:47 [no, no, para nada, ni siquiera..] (216:216) (Super)*

Códigos:[Diseño curricular]

“no, no, para nada, ni siquiera un entrenamiento como tal. Ni el entrenamiento para usarlo, ni para las planificaciones tampoco. O sea, te dicen esta es la planificación, háganla así”.

### **Reflexiones de la concepción Pedagógica y el diseño curricular.**

La concepción pedagógica de las docentes entrevistadas gira en torno al enfoque conductista, donde el aprendizaje está particularmente direccionado a través de la planificación de objetivos por el docente. Es una organización jerárquica donde la única tarea del estudiante es aceptar pasivamente la organización de los objetivos, así como de las evaluaciones, conforme el plan presentado por la autoridad que ejerce el docente, que a su vez se orienta por un plan educativo ya preestablecido. Es importante destacar, que según Huber (1952), las políticas educativas, por tradición, son producto de su estructura social, la cual atiende principalmente a los postulados científicos de la época.

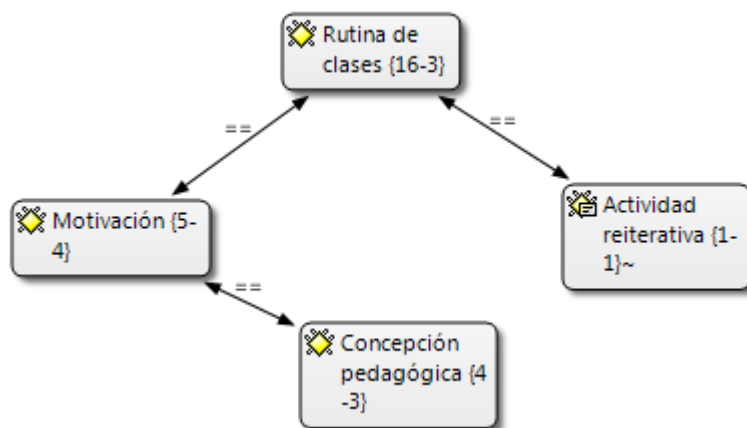
Dicho de otra forma, el quehacer científico, a través de la historia, ha venido enmarcando las formas de aprendizaje, situándolo en un esquema en el cual se han venido heredando las prácticas educativas tradicionales de generación en generación. En este sentido, las docentes conciben la pedagogía como el *arte de dar clases*, donde no se puede percibir que existan otros elementos clave en el proceso educativo. Como ya se destacó en el capítulo dos, la pedagogía es una ciencia que se ha venido reestructurando a lo largo del tiempo y su alcance está estrechamente ligado a los diversos componentes que la integran. Históricamente, su concepción como ciencia ha estado confundido con el de didáctica; por lo cual, frecuentemente ha sido concebida como el diseño de las estrategias metodológicas que posibilitan el aprendizaje y donde el profesor es quien dictamina las pautas de aprendizaje.

Ya sea producto de una marcada tradición educativa, al confundir los términos, o bien por el desconocimiento de la misma como ciencia, las entrevistadas no logran desvincular el concepto de pedagogía al del diseño de las clases llevadas a cabo por el docente. Por este motivo, no logran incorporar una serie de elementos que hacen parte del quehacer pedagógico. En este sentido, lo confunden con la didáctica, que tienen que ver, básicamente, con la instrucción en la ejecución de las clases.

En relación a las subcategorías encontradas en esta red, parte de la programación de las clases tienen estrecha relación con el diseño curricular que las entrevistadas van señalando, a lo largo del discurso. Las profesoras entrevistadas afirman que existen dos realidades curriculares en el país. Por un lado, en el sector público se está aplicando un Currículo Nacional Bolivariano, presentado como proyecto, que data del año 2007; y por el otro, particularmente el sector privado, a nivel nacional, tratan de continuar aplicando el Currículo Básico Nacional que data de los años ochenta. En este sentido, se encuentra un gran abismo en materia curricular que distorsiona los planes del sector educativo, situándolos en una suerte de continua improvisación. Si bien el currículo no lo es todo en materia educativa, el mismo representa una plataforma que, de alguna forma, guía los planes de enseñanza-aprendizaje que se direccionan en el ámbito escolar.

La existencia de una clara dicotomía entre el ser y hacer se encuentran configuradas en este código. El docente, como lo indica Freire (1995) tiene que ser agente promotor del aprendizaje, para lo cual el mismo en su esencia debe reconocer las necesidades del otro, es decir, de sus estudiantes. Al parecer, ya sea por un estado de negación del otro, por agobio o alienación, el educador se convierte en cómplice de las prácticas erradas del estado y escuda su compromiso ético y profesional, aludiendo que solo sigue el manual curricular impuesto por el estado, en el cual se señala que el estudiante debe manejar estructuras básicas de la lengua inglesa y ser capaz de realizar traducciones. Sin embargo, su formación académica lo condena, pues él reconoce que los estudiantes deberían manejar el idioma para poder comunicarse, desarrollando así sus cuatro destrezas comunicativas. No obstante, en la realidad esto no sucede y el aprendiz queda en un estado de desatención, donde se le visualiza como un objeto que hay que incorporar los objetivos programáticos del plan de estudio.

### Código 3. Rutina de clases



Fuente: autora (2014)

Por medio de esta red, se puede visualizar que en relación a la rutina de clases existen varias citas. Estas citas representan la forma reiterativa como se llevan a cabo las clases. Tanto las docentes, como los estudiantes, señalaron que no había cambios muy significativos entre las clases, ya que las mismas se reducían a la realización de ejercicios gramaticales, donde se enfatizaba las prácticas de estructuras oracionales. En relación a las instituciones públicas y privadas, se pudo observar que por sus prácticas curriculares, las privadas afianzaban los ejercicios a través de la utilización de libros textos en inglés, mientras que en el público, se realizaban ejercicios copiados en el pizarrón y en el mejor de los casos, a través de unas guías que las profesoras les proporcionaba en algunas oportunidades.

*E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:64 [A.L: nada, el libro, el libro,..] (12:12) (Super)*

Códigos:[Rutina de clases]

“nada, el libro, el libro, rellenamos el libro y Ángela nos hace las oraciones, pues, como se componen las oraciones. Nos coloca eso y más nada. Bueno, también hace esas actividades especiales que están en el libro”

La estudiante afirma que el tipo de actividades que realizan, normalmente en inglés, están direccionadas a la completación de ejercicios propuestos en el libro texto y que muy eventualmente realizan otra actividad diferente.

*E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:73 [nos mandan a hacer la lectura ..] (129:129) (Super)*

Códigos:[Rutina de clases]

“nos mandan a hacer la lectura que trae el libro. Luego, hacer la parte de gramática. Si ya no la hemos visto, no la explican, cosas que la deberían de explicarlas de nuevo, pero no la explican. Eh.. y ya... no es algo que sea muy interesante o que motive por lo menos. Ya uno no está muy motivado”.

*E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:74 [Y por eso, porque siempre es l..] (133:133) (Super)*

Códigos:[Rutina de clases]

“Y por eso, porque siempre es lo mismo que hacen, siempre es el mismo ciclo. - ¿y hoy que vamos a hacer?, bueno, la lectura del libro, la gramática, las notas las escriben en el cuaderno, sino les caben en el libro”.

*E 3: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:79 [la profesora nos asigna la pág..] (159:159) (Super)*

Códigos:[Actividad reiterativa] [Rutina de clases]

“la profesora nos asigna la página del libro. Ahí nosotros realizamos las actividades. Ella nos explica y luego las respuestas que hagamos en el libro, las decimos abiertamente”.

*E 4: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:85 [ehh, bueno, nos enseñan como q..] (192:192) (Super)*

Códigos:[Rutina de clases]

“ehh, bueno, nos enseñan como que la gramática y tenemos que leer y hacer las actividades del libro. Y eso como que nos ayuda a distinguir que es un verbo, un adjetivo. Hay muchos que se les dificulta, yo porque ya sé, pero a otros se les

dificulta. Entonces, tienen que aprender a ordenar las oraciones”.

*E 5: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:92 [No le veo emoción. A mí me gus..]*  
(230:230) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“No le veo emoción. A mí me gusta más las materias prácticas. O sea, algo que sea algo que no tenga tanta explicación y más práctica”.

*E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:97 [bueno, ella primero, ella copi..]*  
(274:274) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“bueno, ella primero, ella copia en el pizarrón. Más que todo ella copia en el pizarrón, nos explica.- que esto es así o asao, los temas que ella da. Por ejemplo, con el verbo to be, que es lo básico, ella nos dio como un cuadro donde estaban todos los pronombres personales. Nos explicó qué significaba cada uno, con su verbo, el to be, cual era para cada uno, que si era singular, que si era plural, cuando se utilizaba y....esto y lo otro y nos coloca ejercicios. Así es la clase”.

*E 7: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:101 [desde que entramos, ella nos v..]*  
(298:298) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“desde que entramos, ella nos va explicando qué hacer, nos explica en la pizarra, nos coloca ejercicios. Nos manda guía de ejercicios para que nosotros practiquemos, hasta que bien el examen”.

*P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:16 [Bueno, generalmente, saludo. G..]*  
(38:38) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“Bueno, generalmente, saludo. Generalmente, ellos tienen una carpeta, el semanero va y busca la carpeta para la asistencia y uno debe anotar, este, la materia, los inasistentes, el tema que se está dando. Bueno, yo paso la asistencia, pero no uno por



uno. Generalmente, veo quien faltó, o si fue alguien que salió y con la lista poco a poco, voy haciéndolo, porque eso quita tiempo. Eh, si la unidad es nueva, siempre comienzo, bueno, no siempre, pero hay veces que comienzo, a veces puedo empezar, así sea en español echándoles un cuento, oh mira qué hicieron, qué hicieron este fin de semana?. Entonces, ellos me lo dicen y yo se los coloco en inglés. Ah, ok, you went to the beach? Or, oh you did this!. Entonces, les digo: ¿de qué creen que vamos a hablar hoy? Ah de lo que hicimos!, por ahí va. Ah, ¿de las cosas que uno hace?, yo les digo: no, yo dije de lo que hicieron. Ah, profe del pasado! Y yo les digo: muy bien, muy bien. Entonces, ya más o menos los ubico un poco en el tema y los puedo hacer abrir el libro en la página”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:17 [Entonces empiezo algunas parte..]  
(38:38) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“Entonces empiezo algunas partes de gramática, ok!. Entonces, si, bueno, hay problemas con las estructuras, con algunas palabras que no entiendan, se las explico y luego pasamos a la parte gramatical, donde les coloco los ejemplos que vimos en la presentación. Y los hago, los desgloso, es decir, haz una formulita! Entonces, esa formulita vamos a colocar el noun, como se hace en forma de preguntas, en forma de respuestas y ejemplos que ellos dan. Dejo anotado las formulas y ellos me van dando ejemplos de acuerdo a lo pautado”

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:24 [Por lo general, de acuerdo a m..]  
(88:88) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“Por lo general, de acuerdo a mi formato de planificación, mi clase consta de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Dependiendo del tema, hay veces que comienzo mi clase con una lluvia de ideas... otras veces, realizo preguntas a los estudiantes para ver lo que manejan del tema que se va a tratar, como siempre, hay algunos que están despistados, pero la mayoría aporta sus conocimientos. Luego, realizo una lectura (del libro) estamos trabajando con Mc Millan (American

Inspiration) y en todas las unidades viene una lectura sobre temas muy buenos (medicina alternativa, aparatos tecnológicos, viajes espaciales) que son muy enriquecedoras, no sólo en vocabulario en Inglés, sino también como conocimiento general en español... Se analiza y después vienen una serie de ejercicios de comprensión y prácticos. Al finalizar, hacemos un resumen de lo visto, hacemos conclusiones y hablamos de lo que se hará en la siguiente clase.

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:27 [como te expliqué anteriormente..]  
(104:104) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“como te expliqué anteriormente, estoy muy pendiente del uso de la gramática, hago que analicen las oraciones y que conozcan las partes de la mismas... a veces les pregunto qué es un noun (sustantivo) y no me saben siquiera dar un ejemplo. En todas las clases, después de la teoría, tienen práctica oral y escrita... pero te repito que es muy difícil lograr los objetivos que uno se propone cuando tienes salones abarrotados de adolescentes (de cuarenta y tres a cuarenta y cinco alumnos por salón) que tienen otras prioridades en sus cabezas”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:33 [por lo general, el docente de ..]  
(157:157) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“por lo general, el docente de inglés llega escribiendo en el pizarrón la clase. Por ejemplo:- vamos a trabajar hoy con, con los animales, pensando que de pronto estamos trabajando con primer año. O sea, el docente, digamos que el docente general de inglés, hay docentes como le digo, que pueden tener más actividades enfocadas a la parte comunicativa, son muy pocos, pero si los hay. La mayoría de ellos, básicamente, colocan los animales, les dan el vocabulario y luego les coloca una o dos estructuras”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:36 [Esa es la idea, pues como te d..]  
(165:165) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“Esa es la idea, pues como te dije, el enfoque comunicativo es el ideal y es como lo plantea el currículo. O sea, tú vas a enseñar a una persona a hablar ese idioma, ¿cierto?, pero la realidad es otra. Entonces, lamentablemente, no trabajas con el enfoque comunicativo, sino con el enfoque estructuralista, ¿sí?”.

P 4: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:39 [Bueno, este... la rutina es prim..]  
(184:184) (Super)

Códigos:[Rutina de clases]

“Bueno, este... la rutina es primero la contextualización de la estructura en español. Es muy difícil uno poder dar estructuras gramaticales completamente en inglés como en los colegios privados, o colegios internacionales, por ejemplo. Eh... , básicamente, es iniciar con la contextualización de la estructura, preguntándoles a ellos de qué va a tratar el texto, eh, del texto no, la clase; y de ahí desarrollar todo lo que es la parte de la estructura gramatical”.

### **Reflexiones de la Rutina de Clases.**

Tal como se pudo observar en el diagrama del código número 3, la rutina de clases tiene estrecha relación con la concepción pedagógica de las docentes, donde se pudo observar que la dirección de las actividades escolares recaía principalmente sobre las mismas. Sin embargo, si bien Vigostky (1978) señala la importancia de la figura del docente en el entorno educativo, no hay que olvidar que esta figura es sólo la de “facilitador” o “mediador” del aprendizaje. Es decir, el educador organiza los aprendizajes en torno a las necesidades e intereses de los educandos; por lo cual, esto sugiere una planificación en conjunto, donde los principales actores sociales, en este caso, los del entorno educativo, participen activamente en tal ejecución. No obstante, esta situación no se evidenció en ninguna de las clases observadas ni en el comentario de los entrevistados. Tanto los estudiantes como las profesoras en sus enunciados jamás acotaron en sus entrevistas que los estudiantes participaban activamente en la planificación de las clases, entendiéndose así un unidireccionamiento que partía

principalmente del docente como planificador y ejecutor de las actividades.

Por otro lado, se pudo observar una realidad con dos caras entre las instituciones públicas y privadas en relación al uso del material escolar. Las instituciones privadas, ya sea con o sin consentimiento de orden institucional o gubernamental, optan por gozar de una libertad plena en la escogencia, selección y manipulación de los materiales educativos. En este sentido, tienen la posibilidad de apoyar los contenidos de enseñanza a través de la utilización de textos escolares, en este caso de editoriales extranjeras para el aprendizaje del inglés. Sin embargo, un uso acentuado o direccionado a un mismo tipo de actividad acaba por ser un elemento desmotivador para el aprendizaje. Las citas de los estudiantes del entorno privado así lo señalan. En sus comentarios, afirman que no “hacen nada”; es decir, que simplemente hacen ejercicios gramaticales a través de los ejercicios propuestos por el libro.

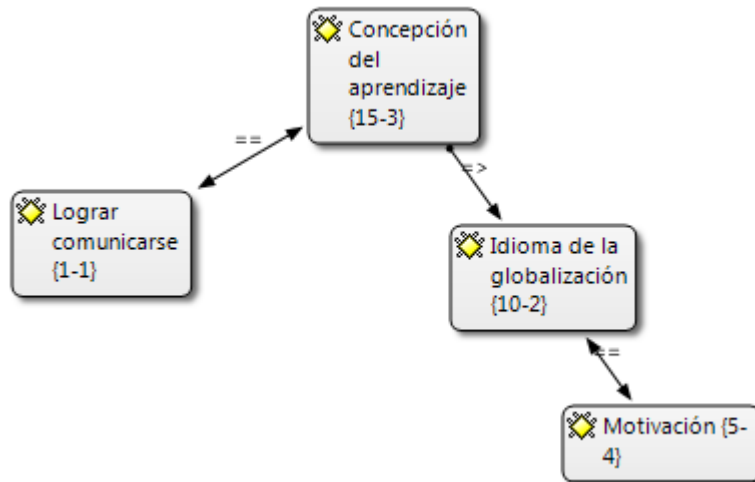
Al igual que los colegios privados, los públicos también realizan actividades monótonas a través de ejercicios copiados en el pizarrón. Es un mismo tipo de práctica repetitiva, en el cual sólo cambia el instrumento de aprendizaje. El uso de un texto en los colegios privados, obviamente, ofrece más oportunidades de interacción con la lengua escrita, ya sea a través de vocabulario, imágenes, entre otras. Sin embargo, este tipo de actividad solo fortalece una de las destrezas comunicativas del idioma, es decir, la lectura. Por lo tanto, este tipo de actividades en los dos tipos de instituciones educativas entorpece el proceso de aprendizaje del idioma, limitando así el desarrollo de otras destrezas, que en su totalidad son las que posibilitan el desempeño comunicativo de los estudiantes.

En ambos escenarios, público y privado los estudiantes reflejan una dura realidad. Aun cuando, el desarrollo de los aprendizajes en la actualidad se circunscribe al enfoque constructivista, se siguen realizando prácticas obsoletas, donde el conductismo es su principal plataforma de apoyo. Esto no quiere decir que el conductismo sea abolido de la esfera educativa, puesto que hay aspectos positivos del mismo que aplicados de forma adecuada; por ejemplo, cuando se quiere corregir la pronunciación de una palabra la misma se repite para que el estudiante la incorpore a

sus esquemas lingüísticos.

Para Halliday (1978), la función primordial del lenguaje es permitir la interacción social entre las personas y el mismo no puede estar reducido a prácticas de fragmentación de tipo gramatical.

#### Código 4. Concepción de Aprendizaje del Inglés



Esta red grafica que tanto las docentes como estudiantes coinciden en su concepción del aprendizaje, al considerar el aprendizaje del idioma como una herramienta valiosa de comunicación. La concepción general es que el aprendizaje del idioma está estrechamente ligado al reconocimiento del mismo como el idioma de la globalización, donde se pueden superar las barreras comunicacionales que impide, de cierta forma, avanzar en la necesidad creciente de la globalización de los conocimientos. A continuación las citas de los informantes:

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:37 [Le tecnología te pide a gritos..] (167:167) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“Le tecnología te pide a gritos que, que manejes un segundo idioma. La misma comunicación con el extranjero y todos los países te hace a ti que busques la manera de ubicar un idioma, un idioma en común, para poder darse a entender”.

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:10 [porque el inglés es un idioma ..]

(22:22) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“el inglés es un idioma mundial, que se habla en todas partes. Y por lo menos, para mí, mi pensamiento es que todo el mundo debería saber por lo menos un básico de inglés. Yo no digo, ay que toda la población debería saber inglés, pero deberían saber, por lo menos, un básico para poder defenderse. Porque en cualquier parte que vas, se supone que debería existir comunicación a través del inglés”.

La estudiante asevera la importancia de aprender el idioma inglés, ya que es el idioma de la globalización. Igualmente, agrega que todos los ciudadanos del mundo deberían, sino aprenderlo en su totalidad, por lo menos tener un conocimiento básico del mismo. Ella considera que su aprendizaje es relativamente fácil al compararlo con el inglés, pues el castellano posee una riqueza lingüística que lo torna más complicado al aprendiz.

E 1 : ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:66 [A.L: bueno, yo considero que

i..] (58:58) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“yo considero que importante aprender hablar inglés porque más adelante en la universidad, los que hacen, los que siguen estudiando, te piden el idioma como una materia, no en todas las carreras. Pero en la mayoría te piden, este, estudian es el inglés, pues”.

E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:71 [considero que es muy important..] (123:123) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“considero que es muy importante, porque es el idioma que te permite, no tanto aquí en Venezuela, sino que si quieres que si hacer un postgrado o estudiar algo, es lo que, es el idioma más utilizado en todas partes del mundo. O sea, el inglés te permite relacionarte más, subir más, estudiar alguna cosa específica en inglés”.

E 3: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:77 [me parece que es muy important..] (153:153) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“me parece que es muy importante porque el ser humano tiene que ser culto y para ello, pues, ya que tienes esa capacidad de aprender muchos idiomas. No, no me gustaría no saberlo, de hecho yo quiero ahorita presentar, entrar a un curso y de inglés intensivo, antes de ir a la universidad”.

E 4: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:84 [es como una lengua universal, ..] (188:188) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“es como una lengua universal, que en cualquier oportunidad que se me pueda presentar, una beca, un viaje o así, ya tenemos esa herramienta. Porque es el inglés que la mayoría de los países hablan, pues, sobre todo en Europa, Estados Unidos y todos esos”.

La estudiante, al igual que sus compañeros, afirma que el aprendizaje del idioma es una valiosa herramienta de ascenso profesional.

E 5: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:90 [te puede servir en un futuro p..] (220:220) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“te puede servir en un futuro para otras cosas, ya que muchos libros.., bueno, yo he leído muchos libros de medicina que aparecen en inglés, pues. Muchas personas para surgir pueden.., se pueden ayudar mucho con el inglés”.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:96 [es el idioma universal. Si uno..] (270:270) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“es el idioma universal. Si uno se propone a viajar o la carrera que tú estudies necesita de viajar, necesitas más que todo el inglés y en un currículo vale mucho. O sea si dos personas con la misma profesión tienen en su currículo una que habla

inglés y la otra no, la que habla inglés tiene muchísima más ventaja”.

E 7: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:100 [bueno, al igual que el español..]  
(294:294) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“bueno, al igual que el español tiene su importancia para comunicarnos con las demás personas y en la medicina, al profundizar más, ¿cómo es que se dice?...las cosas esas... bueno, para profundizar más en la medicina, podría ser muy útil. Los libros casi siempre vienen primero en inglés”.

E 8: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:104 [uno necesita como tener un con..] (76:76) (Super)

Códigos:[Idioma de la globalización]

“uno necesita como tener un conocimiento general. Y eso yo lo considero como conocimiento general. Es necesario, por eso”.

### **Subcódigo: Concepción del aprendizaje**

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:16 [En cambio, yo lo veo más como ..] (26:26) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“En cambio, yo lo veo más como ya eso de una vez en inglés, me entiendes?. De hecho, a mí una vez me dijeron que tú para poder hablar inglés tienes que pensar en inglés, o en cualquier idioma, pues. No es solo, no es que tú vas a pensar en algo y lo traduzco y lo digo. No, yo tengo que pensar eso de una vez en inglés, o en el idioma que lo voy a decir. Así que para aprender inglés, lo poquito que sé, me lo sé así”.

La estudiante concibe el aprendizaje del inglés, como cualquier otro idioma, tiene que ser un proceso natural, donde la traducción no debería existir.



E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:68 [Si estoy en una clase de inglés..] (94:94) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“Si estoy en una clase de inglés es para aprender el idioma, así como tal. O sea, la parte escrita y también la, la hablada. O sea, como el coloquial”.

E 4: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:70 [la interactividad. Que sean m..] (104:104) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“la interactividad. Que sean más interactivas, cosas así”.

E 5: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:72 [bueno, es un idioma más o meno..] (125:125) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“bueno, es un idioma más o menos fácil, pero por ejemplo, ahorita lo que me pasa es que sé cómo decir las cosas, pero por lo menos, me preguntan:- no, ehh.. por ejemplo, participio pasado, o sea lo que es la gramática. O sea, no es algo como que tú digas, no, no sabes esto. Tal vez, si sí que es, pero no sé explicarlo. Tal vez, como de eso de ponerme a leer y darme cuenta, no, si es esto, tal vez así. Pero así que palabras y eso, eh... por lo menos escuchar música, yo escucho, leer no mucho. Pero así que lo vea difícil, no lo veo. También depende de cómo te lo enseñen. También eso”.

La estudiante número 4 caracteriza el aprendizaje del inglés como "fácil". No obstante añade que todo va a depender como lo enseñen, es decir que las experiencias en cuanto al aprendizaje están directamente relacionadas con su pedagogía.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:81 [más que todo el hablar, el pro..] (165:165) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje] [Lograr comunicarse]

“más que todo el hablar, el pronunciar, porque, tú puedes saber la estructura de una oración, pero a la hora de pronunciarla, no es lo mismo”.

“que trabajáramos con más que todo practica y que no hagamos tantos ejercicios.

E 7 : ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:82 [que acá fue más que todo enseñ..] (169:169) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“que acá fue más que todo enseñarnos las estructuras, lo básico y yo quiero algo más amplio. O sea, yo sé que el idioma aquí no es malo, pero me gustaría algo más amplio, más explícito. Más ordenado o algo así”.

E 8: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:86 [ehh, bueno, que sea más que to..] (194:194) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“ehh, bueno, que sea más que todo dinámica. Yo me doy cuenta que..., que la gente aprende más escuchando. O sea, escuchando las personas hablando inglés, que como tal la gramática. La gramática es importante, obviamente, porque tú tienes que aprender a ordenar a distinguir los adjetivos y los verbos y todo eso. Pero me parece más que con la dinámica, o sea, escuchándola, este, personas conversando más se aprende.

“incluir, este, la parte de dinámica, para que se vea más fácil y se le vea más interés a los alumnos”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:11 [Bueno uso más que todo el comu..] (22:22) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

“Bueno uso más que todo el comunicativo, siempre. También te digo que los libros nos ayudan mucho”

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:28 [Utilizo el enfoque comunicacio..] (112:112) (Super)

Códigos:[Concepción del aprendizaje]

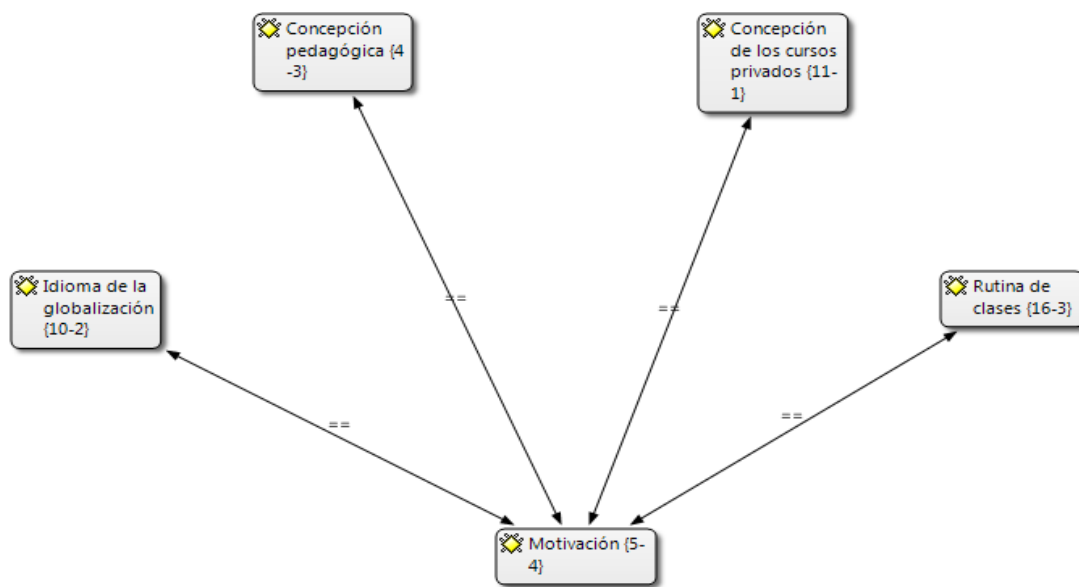
“Utilizo el enfoque comunicacional, creo que es el que mejor se adapta al aprendizaje del idioma”.

### **Reflexiones de la Concepción de Aprendizaje del Inglés.**

En relación a la concepción del aprendizaje, los estudiantes lo ven como importante herramienta de ascenso profesional y por ende laboral. Este hecho lo vinculan, como se pudo observar anteriormente, a que el idioma inglés, por excelencia es el idioma de la globalización. Autores como Crystal (2003) reafirman esta idea al concluir que es el idioma que mayormente se usa para la realización de las transacciones económicas, culturales, científicas y tecnológicas. Por otra parte, los actores sociales señalan que el aprendizaje del idioma es esencial fuente de conocimiento, situándolo en una alta categoría, si se correlaciona con la pirámide de necesidades según Maslow (1998), para lo cual sitúan su aprendizaje como la autorrealización del individuo a través del conocimiento. Todos los estudiantes y algunas profesoras, a su modo de ver, expresan que valoran como importante y fundamental el aprendizaje del idioma.

En este sentido, la profesora 3 expresó que los avances tecnológicos de la actualidad reclaman el manejo del idioma inglés para poder comunicarse a nivel mundial. Por otro lado, varios estudiantes expresaron que el conocimiento del mismo torna a la persona en un nivel alto de importancia y además le puede servir de plataforma de ascenso profesional. En relación a la concepción del aprendizaje, tanto las docentes como los estudiantes, están claros en afirmar que para ellos el aprendizaje de este idioma extranjero consiste en el manejo de las cuatro destrezas del aprendizaje (comprender, hablar, leer y escribir). Sus conceptos de aprendizaje están en correspondencia con los postulados de Krashen y Terrel (1984), Brown (2001) y Richards y Rodgers (2001), quienes establecieron que el aprendizaje de lenguas extranjeras estaba signado principalmente por el acto comunicativo, en donde los interlocutores pudiesen expresarse y comprenderse mutuamente a través del uso del nuevo código lingüístico, en este caso el idioma inglés.

## Código 5: Motivación



Fuente: Chacón 2014

En este apartado, dedicado a la motivación, se pueden observar sus códigos co-ocurrentes. En este sentido vemos que los enlaces relacionados corresponden a los tipos de motivación que serán analizados en las reflexiones. Es importante destacar que si revisamos su concepción básica, nos encontramos que el diccionario en línea de la Real Academia Española define motivación como: "La palabra motivación deriva del latín "motivus" o "motus", que significa «causa del movimiento». Según Brown (2001), la motivación puede definirse como el grado de interés o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio para satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. Este autor establece que existe una motivación intrínseca y otra extrínseca. Se observa así que la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. A continuación las citas de los entrevistados:

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:3 [Entonces, es chévere, pues. A ..] (10:10) (Super)

Códigos:[Motivación]

“Entonces, es chévere, pues. A mí eso me gusta. Me gusta porque hay cosas, me pasa mucho, que aprendí cosas que son básicas, pues, como las figuras geométricas y no me acuerdo”.

E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:88 [bueno, a mí me gusta mucho hab..] (200:200) (Super)

Códigos:[Motivación]

“bueno, a mí me gusta mucho hablar inglés”.

E 4: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:88 [Mi sueño Mi sueño en realidad era..] (200:200) (Super)

Códigos:[Motivación]

“Mi sueño en realidad era ir a Toronto, a aprender inglés, pero no se pudo por los problemas económicos y cosas así”.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:89 [no me gusta porque, no sé, lo ..] (218:218) (Super)

Códigos:[Motivación]

“no me gusta porque, no sé, lo veo enredado. O sea, es fácil, cuando me aplico lo hago bien, pero no me llama la atención el inglés”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:20 [es porque ellos realmente, ell..] (64:64) (Super)

Códigos:[Motivación]

“es porque ellos realmente, ellos quieren. Porque la parte motivacional. Aquí, es porque es a juro. Que si la profesora, que si les caigo bien o mal”.

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:45 [bueno, no son todos, son algun..] (198:198) (Super)

Códigos:[Motivación]

“bueno, no son todos, son algunos. Sí, bueno, eso va a depender también de la, la necesidad que tiene cada estudiante”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:50 [cuando el profesor motiva al ...]  
(199:199) (Super)

Códigos:[Motivación]

“cuando el profesor motiva al estudiante, indicándole que va a ser una herramienta de estudio en sus estudios superiores, que pueden el muchacho desarrollar otras destrezas más adelante, que le pueden servir para obtener un trabajo de mayor remuneración. Entonces, por supuesto, cuando el docente los motiva, al estudiante, dándole las razones por las cuales es prioritario que aprendan el idioma. Entonces, puede ser que el estudiante le vea un poco más de..., de, se sienta un poco más motivado”.

### **Reflexiones de la Motivación.**

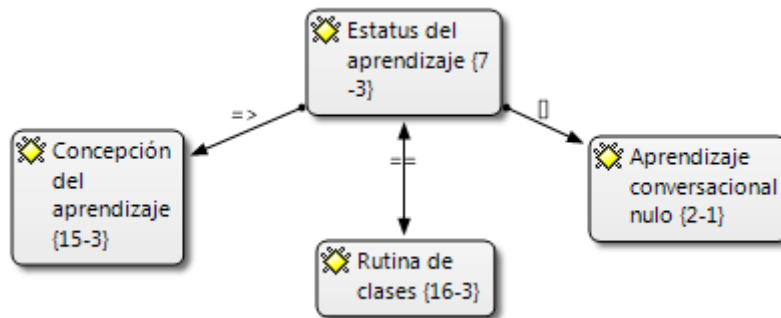
En este apartado, como podemos observar, tanto de parte de las profesoras como de los estudiantes, sitúan la importancia de motivación como herramienta que podría crear efecto positivo para el aprendizaje del idioma. En estos escenarios, nos encontramos con lo que Brown (2001) señala como motivación intrínseca y que puede tener dos vertientes. Por un lado, el autor atribuye al deseo de aprender por gusto, ese decir, para satisfacer un deseo netamente personal, lo que él denomina *motivación intrínseca*. En este sentido, observamos como varios estudiantes y algunas profesoras atribuyeron que varios de éstos estaban animados a su aprendizaje porque les gustaba aprender, por una necesidad personal. En este caso, podemos encontrar que la E1 y la E2 señalan el aprendizaje del idioma como un deseo muy personal, por gusto. Por el otro, existe lo que se denomina como motivación extrínseca, es decir, cuando la necesidad de aprendizaje es para lograr un objetivo de alcance profesional.

Por otro lado, las tres profesoras aludieron al tema comentando la implicación motivacional en correspondencia a los logros profesionales de los estudiantes. Es importante destacar, que aunque se pueden diferenciar los dos tipos motivaciones, en

la mayoría de los casos presentados con los estudiantes hubo una mezcla de los dos tipos de motivaciones. Hubo estudiantes quienes expresaron que además que les gustaba el idioma, también puntualizaron la importancia de su aprendizaje, al considerarlo como el idioma de la globalización. Entre los estudiantes entrevistados, hubo un estudiante que señaló que no le gustaba el idioma: Su respuesta ambigua de que “era fácil” y a la vez “enredado”, nos conlleva a la forma como el docente dirige el aprendizaje del mismo, a través de un enfoque tradicional. En este sentido, el estudiante lo ve fácil cuando puede observar la sustitución de estructuras gramaticales. No obstante, el aspecto comunicacional lo ve como “complicado” pues no posee las herramientas necesarias para su inmersión en las cuatro destrezas comunicativas.

Evidentemente, el factor motivacional ejerce un importante rol durante el aprendizaje en general. Ya sea que esta motivación sea de tipo intrínseca, extrínseca, o una combinación de ambas, la misma debe tener sintonía con otros elementos que igualmente forman parte del aprendizaje. En este sentido, lo que Ausubel (1963) ha denominado “aprendizaje significativo”, expone la importancia de elaborar esquemas de aprendizaje de manera que el aprendiz se involucre de forma natural al mismo, construyendo así esquemas de la vida cotidiana, donde el estudiante pueda poner en uso la lengua en contextos significativos recreados en el aula. Uno de los ejemplos en cuanto a la variedad de estrategias en autor expone: utilizar ilustraciones, gráficos, posters, diagramas, resúmenes, esquemas conceptuales, discusiones abiertas, exposiciones de temas de interés común, resolución y puesta en escena de problemas, entre otras.

## Código 6. Estatus del Aprendizaje



Fuente: Chacón (2014)

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:15 [El inglés aquí es normal así l..] (26:26) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]

“El inglés aquí es normal así lo enseñan en todas partes. Te enseñan como que a traducirlo, pues, del español al inglés”.

E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:20 [no, o sea, los objetivos nos l..] (32:32) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]

“no, o sea, los objetivos nos los dan y nos los colocan, tengo entendido que los coloca el Ministerio de Educación. Los objetivos que se tienen que ver y las materias en los colegios. Y los profesores los desarrollan a su manera, pues, Pero normalmente, los planes de evaluación los organiza la profesora sola y después nos los presenta a nosotros y nos preguntan, pues. Nos preguntan que si estamos de acuerdo”.

E 3: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:38 [bueno, dar las evaluaciones de..] (84:84) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]



“bueno, dar las evaluaciones de inglés. Como vamos a ser evaluados. Los temas, eh... traer un libro que también nos dan. En ese libro, lo que vayas aprendiendo”.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:75 [Siento que es algo que se ha t..]  
(135:135) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]

“Siento que es algo que se ha tornado como aburrido, es como cansón, siempre es lo mismo”.

E 7: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:80 [eh..bueno, ha sido bastante si..]  
(155:155) (Super)

Códigos:[Aprendizaje conversacional nulo] [Estatus del aprendizaje]

“eh..bueno, ha sido bastante simple. En realidad, casi que hemos visto el mismo tema siempre. Ehh, se puede decir que lo vemos siempre, pero no se nos queda, siempre se nos olvida”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:35 [Entonces, son cuatro destrezas..]  
(161:161) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]

“Entonces, son cuatro destrezas. El estudiante que necesita desarrollar esas cuatro destrezas de la lengua, tiene que irse a un sitio que a él le puedan suministrar todos los insumos para lograrlo y obviamente, en un liceo no lo va a encontrar”.

P 4: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:38 [Tenemos ejemplos de colegios p..]  
(171:171) (Super)

Códigos:[Estatus del aprendizaje]

“Tenemos ejemplos de colegios privados que su educación es bilingüe, y a pesar de que tal vez no sea el mejor inglés, o que el estudiante no salga cien por ciento, eh,

capacitado para hablar el idioma, pero tiene un conocimiento que supera grandemente a los estudiantes egresados de los colegios públicos. O sea, es una ventaja increíble”.

### **Reflexiones del Estatus del Aprendizaje.**

La estudiante 1 señala que en todas las instituciones educativas, como en la de ella, enseñan el inglés con un enfoque netamente estructuralista, donde la traducción es su práctica más común. Claramente, la estudiante establece que ni en la planificación de los objetivos, ni en los planes de evaluación ellos participan activamente. El direccionamiento en la planificación es netamente normativo, conforme al enfoque tradicional. Los entrevistados están claros que los objetivos programáticos provienen del Ministerio de Educación Popular; sin embargo, tal como se expuso en el primer capítulo, actualmente coexisten dos realidades curriculares en nuestro país, que generan confusión y dificultades en el área de la planificación. En las citas de los entrevistados, acabamos de observar que, aún hoy en día, todos convivimos y hacemos vida en un mundo perseguido por el fantasma del paradigma positivista.

En este sentido, se siguen dando en la escuela prácticas repetitivas de modelos obsoletos, alejados de la realidad, donde las estrategias giran en una misma dirección, generando así aburrimiento por parte de los estudiantes, prestándole poca atención a las necesidades e intereses del estudiante que necesita del aprendizaje del idioma de la globalización. Por este motivo, surgen muchas interrogantes en tratar de develar qué está errado y qué debemos hacer para cambiar el panorama sombrío que continúa presentándose actualmente y que sólo corresponden a esquemas educativos anquilosados de la modernidad. Una de las alternativas de solución, entre otras, que hacen parte de los elementos de la pedagogía, tiene que ver con el diseño de un currículo renovado, que aunque no es la solución a todos los males que aquejan nuestra sociedad, el mismo puede brindar una plataforma confiable, capaz de trazar una de las posibles soluciones a los problemas de orden multifactorial que aquejan nuestra sociedad globalizada. Igualmente, en los relatos se puede evidenciar un marcado distanciamiento entre el “ser” y el “deber ser”, es decir, a pesar que se conoce que los estudiantes al egresar deben ser capaces de comunicarse, a través de

las cuatro destrezas comunicativas del idioma, en la práctica esto no ocurre y lo que sucede en la realidad es que se siguen patrones tradicionales, desfasados de la realidad, donde el estudiante apenas logra alcanzar algunas de las destrezas en un nivel básico.

Es difícil romper con esquemas que nos han marcado nuestra forma de actuar y de pensar. No obstante, a través de un currículum integrado, como lo presenta Ortiz, (2006), globalizado de Delors (1993) y por competencias como el de Tobón, (2004), se podrían gestar los primeros cambios estructurales a nivel curricular. A través del Currículo integrado, se presentan ejemplos prácticos de cómo presentar y desarrollar los contenidos programáticos a través de la incorporación de diferentes disciplinas bajo un macro tema por una secuencia de tiempo prudencial, en el que los estudiantes pueden asociar significativamente sus aprendizajes e incorporarlos con la realidad. En este sentido, se pueden presentar los conocimientos integrándolos y globalizándolos en pro de ese ser humano, esencialmente ético, reflexivo, innovador, creativo y ecológico, que logre el progreso individual basándose, primordialmente, en el progreso colectivo. Al propósito Tobón, (2008) señala que el currículo por competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de pensamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta a contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p.5).

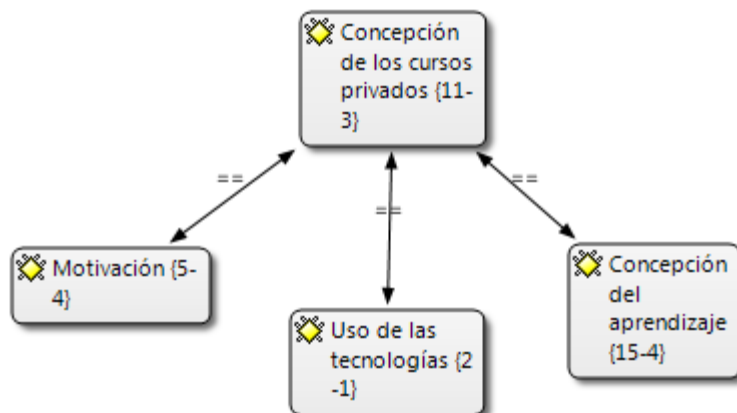
Evidentemente, el diseño curricular no es la gran panacea; ya que son muchos los factores que están directa o indirectamente involucrados en el quehacer educativo. Es un trabajo exhaustivo, colaborativo, que intervienen no sólo el docente, sino la familia, la escuela, la iglesia, la industria, la sociedad y el gobierno. Sin embargo,

debemos tener claro el horizonte y las posibles formas de alcanzarlo, y en esa tarea un apropiado diseño curricular, más que pertinente, es necesario.

Otra de las posibles soluciones, tal cual lo cita una de las profesoras, es generar metas alcanzables en cuanto a las metas del egresado de Educación Media General. Actualmente, nuestro sistema educativo pretende que los estudiantes egresen comunicándose efectivamente en las cuatro destrezas comunicativas. En este sentido, tal vez, programar objetivos como los de otros países latinoamericanos, quienes aspiran que sus estudiantes egresen con un inglés de nivel intermedio, es una meta más real. Varios autores como Krashen (1985), Terrel (1983), Brown (2006), establecen que el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva una serie de elementos como la edad, metas, la motivación; entre otros, que deben ser tomados en cuenta a la hora de establecer los objetivos a alcanzar.

Tal como lo señalan algunos de los profesores y estudiantes entrevistados, existen algunas ventajas entre los egresados de instituciones privadas en comparación con los de las instituciones públicas y tiene que ver con la edad. Para muchos de las instituciones privadas es una “bandera” el proporcionar el aprendizaje del idioma inglés desde el preescolar. Esta situación les brinda una desventaja a gran parte de las instituciones públicas, en relación a las privadas, ya que por regla general, ya sea que usen el Diseño Curricular Bolivariano o el más antiguo, el aprendizaje del idioma sólo se contempla a partir del 7mo grado de Educación. Tal cual como lo expresa Piaget (1976), alrededor de los once años aproximadamente, el niño se encuentra en lo que él denominó etapa de pensamiento formal o etapa final del desarrollo cognoscitivo, lo que conlleva a constituir uno de los obstáculos anteriormente mencionado. Este autor señala que los procesos de adquisición de cualquier lengua se deberían implementar desde la infancia, que es cuando los niños van acomodando más fácilmente sus nuevos aprendizajes.

## Código 7: Concepción de Cursos Privados



Fuente: Chacón (2014)

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:29 [bueno, a mí me parece bobo hac..] (56:56) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“bueno, a mí me parece bobo hacer un curso aquí en Venezuela, porque eso prácticamente está aquí, o sea estudiar inglés aquí. Pero supongo que es porque, es algo como más individualizado, pues. Pero aquí, tú ves clase de inglés como una materia más, una vez a la semana y es como la presión, porque aparte de todo es como una materia que te vale nota y te baja el promedio. Es una obligación que tú tienes que salir bien. En cambio, en una actividad, primero es porque te gusta, y porque estás consciente que necesitas el idioma. Y cuando algo te gusta, lo haces de buena manera, pues”.

E 2: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:69 [las profesoras de las escuelas..] (102:102) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“las profesoras de las escuelas no están tan preparadas como las de los cursos. Las del curso te dan como un método especial para que tú lo aprendas. Y allá en la escuela,

siempre es como la misma base. Uno sale con una pequeña base, pero no sale hablando el inglés como en un curso. Eso es mentira que uno sale hablando”.

E 4: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:76 [en un curso te atienden más, t..] (135:135) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“en un curso te atienden más, te explican mejor, estas cosas así, la pronunciación. Es algo como leer, hablar, escribir y ¿cuál es el otro?”.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:83 [otras cosas que no sean estruc..] (171:171) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“otras cosas que no sean estructurar oraciones y la parte de comunicación”.

E 6: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:87 [bueno, yo pienso que un curso ..] (196:196) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“bueno, yo pienso que un curso es más intenso, es más optativo. O sea, le dan las clases más seguidas. O sea, aquí por ejemplo hacen las actividades del libro, y es más como que, no sé cómo decirte...menos forzado que un curso. En un curso tú tienes que hacer exámenes más, no sé cómo explicarlo, más motivado”.

E 7: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:99 [bueno, yo, además de lo que te..] (278:278) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“bueno, yo, además de lo que te dan aquí, estás aprendiendo otras cosas adicionales. Las clases en los cursos, normalmente son más cerradas y te toman más atención a ti. No tienes a todos tus compañeros molestándote tampoco, y pues, te dan un libro.

Creo que la atención es más cerrada hacia ti y puedes sentirte más libre de preguntar, básicamente eso”.

E 8: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:103 [por, tanto la presión que le p..] (308:308) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“por, tanto la presión que le pongan los profesores a uno y el interés que le tengan los alumnos, esa sería la diferencia. Tal vez, aquí en el liceo a los alumnos no les importan tanto ver inglés y tal vez, en el curso se vea más interés”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:21 [mira, primero pienso, creo que..] (66:66) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“mira, primero pienso, creo que hay menos cantidad de estudiantes, esa es una. Es un ambiente diferente para ellos. No creo que se sientan tan niños. Porque aquí es una familia, prácticamente. O sea, ellos se ven todo el año y el próximo se vuelven a ver, son las mismas caras, son los mismos profesores, es el mismo libro con diferente caratula. Es una rutina. Ellos ya saben que los lunes les toca inglés, después les toca matemática, luego viene tal cosa, luego tienen el recreo, luego, tienen, tienen, tienen. Todo es un tener que hacer. Yo pienso que con los cursos, es algo nuevo, es algo más divertido. ¿Por qué?, porque, bueno, hay un profesor diferente. También son varios profesores, eso depende del curso, pero son varios profesores de inglés. Y ya no están que si: te tengo que ver la cara. Ya sé que te peinas así. Que aburrido como hablas, ay. Ay esta viene a regañarme otra vez. Cualquier cosa. Pero pienso que en los cursos, para mí lo primordial es la menos cantidad de estudiantes. O sea, no es lo mismo tener diez estudiantes y que todos están ahí porque quieren. Bueno, hay muchos que tal vez los papás los obligarán, pero casi todos es porque quieren. Y ahí todos, por supuesto, van a prestando atención, es un poco diferente”.

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:22 [Allá todo es nuevo, tienes nue..]

(66:66) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“Allá todo es nuevo, tienes nuevas caras, nuevos profesores”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:29 [básicamente, la cantidad de al..]  
(120:120) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“básicamente, la cantidad de alumnos... en los cursos hay máximo 15 integrantes por salón, lo que permite una atención individualizada para cada persona. Imagínate como hago yo, que tengo 90 minutos un día y 45 otro día para el mismo grupo... hay que pasar asistencia, chequear uniforme dar la clase, pasear por todo el salón para ver si están copiando, en fin. Amiga, te hablo de cuarenta y pico personas en un aula”.

P 4: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:34 [bueno, porque precisamente un ..]  
(159:159) (Super)

Códigos:[Concepción de los cursos privados]

“bueno, porque precisamente un curso de inglés te va a entrenar en las cuatro destrezas, vas a ser competitivo. Vas a aprender a hablar, van a dedicarse a ti. O sea, los cursos de inglés tienen..... yo no creo que pasen de quince estudiantes por salón, que es lo que sucede en la Universidad de Carabobo y por eso es importante que las aulas sean pequeñas. O sea, no pueden haber más de quince estudiantes”.

### **Reflexiones de Concepción de Cursos Privados.**

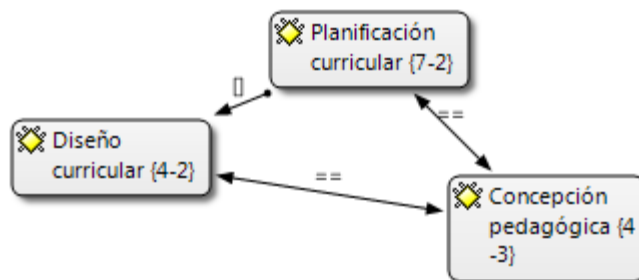
Los estudiantes consideran que los cursos privados de idiomas ofrecen una oportunidad de prácticas conversacionales en la lengua, a diferencia del liceo que sólo se practica la gramática y por eso no logran aprender a comunicarse. Igualmente, mencionan el factor motivacional. En este sentido, indican que en el curso está más involucrado con el factor intrínseco de la motivación que con el extrínseco. Además



de estos factores, llama la atención el factor económico, que aunque no todos los mencionaron directamente, es muy importante destacar. Si bien la educación pública y gratuita, contemplada en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, es un bien garantizado por el Estado, no hay que perder su legitimidad, en el sentido de proporcionar a todos los niveles económicos y sociales las posibilidades de acceso a dicho bien. En este sentido, no se justifica entonces que sea casi una obligatoriedad que los estudiantes que deseen comunicarse efectivamente en el idioma tengan que tomar un curso privado, cuando se supone que el gobierno y sus instituciones han creado los mecanismos públicos operacionales para tal fin.

Por otro lado, también se hizo referencia al número de estudiantes por curso. En este caso, uno de los obstáculos que han mencionado los entrevistados ha sido el número exagerado de estudiantes que generalmente se atiende en los liceos. Autores como Nunan (1989), Hymes (1971), entre otros, mencionan que durante el aprendizaje de una lengua extranjera existen una serie de elementos y principios que se deben tomar en cuenta para poder desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices; entre ellos se encuentra el número de estudiantes por aula, el aspecto motivacional, las estrategias de aprendizaje empleadas, entre otras. Aunque no se señala como factor determinante, el tamaño de la clase, aunado con la falta de tiempo apropiado para desarrollar una actividad, éstos interfieren dramáticamente con el logro de los objetivos programados. Aquí se puede evidenciar como la concepción pedagógica es confundida frecuentemente con la de la didáctica, al referirse a la misma en función del rol del docente como dador de clases con el propósito de alcanzar los objetivos programáticos, que frecuentemente son extraídos de un libro. Si bien la matrícula escolar es un problema latente en la redistribución de los centros educativos del país, una opción es dividir los grupos escolares con alguna materia extra cátedra, personalizando así la formación en el área de las lenguas.

## Código 8. Planificación Curricular



Fuente: Chacón (2014)

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:1 [el inglés es como parte, es co..]  
(10:10) (Super)

Códigos:[Diseño curricular] [Planificación curricular]

“el inglés es como parte, es como una materia más. Bueno, realmente para mi ver inglés es como ver castellano, pero en otro idioma”.

E 1: ENTREVISTA DE ESTUDIANTES.rtf - 2:63 [no, normalmente nos ponen un t..] (14:14) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“no, normalmente nos ponen un tema. Por ejemplo, este año nos pusieron idiomas. Entonces, habían cinco idiomas, escogimos tres. El salón se dividió en grupos y cada, o sea, y dos grupo tienen un tema, un idioma, pues. Este, nos tocó inglés, alemán y cuál más? Italiano”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:6 [A.M: bueno, me ha pasado que s..]  
(54:54) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“bueno, me ha pasado que son ocho semanas de clase y entonces, tengo poco y tengo que recortar. Hay un feriado o ellos tenían un paseo, lo que sea, entonces, me quita un tiempo, pero básicamente, es así. Planifico completo. Y si por casualidad no se da. Aquí, a nosotros nos mandan a llenar un formato donde, por ejemplo; la última lección no la pude dar, pero estaba planificada, entonces ella tiene mi planificación.

Entonces, yo tengo que colocar objetivos vistos o lecciones vistas, noventa por ciento, porque me quedó una clase”.

P 1: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:18 [del libro. Del libro, porque d..] (48:48) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“del libro, del libro, porque de ahí es que voy a sacar las unidades que voy a dar. Entonces, tengo, ya yo me sé la longitud de las unidades. O sea, yo sé que no son largas”.

P 2: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:25 [Yo doy cuarto y quinto año.....] (96:96) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“Yo doy cuarto y quinto año.... El libro American Inspiration llega sólo hasta el número 4.. lo estamos usando porque el colegio así lo decidió, pero realmente a pesar de ser un libro excelente, es más para cursos que para dar clases en un liceo. Igual me he adaptado a él y las clases de 4to año las planifico en base al contenido del libro”.

P 3: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:43 [ninguna, ninguna. Porque de he..] (191:191) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“ninguna, ninguna. Porque de hecho el gobierno le dio todos los textos en todas las asignaturas, menos inglés. O sea, este año, a partir de este año, le entregaron a cada estudiante los textos de castellano, de historia, de geografía, de todo, matemática, inglés quedó por fuera”.

P 4: ENTREVISTA DE PROFESORAS.rtf - 3:44 [bueno, por el mismo programa q..] (194:194) (Super)

Códigos:[Planificación curricular]

“bueno, por el mismo programa que yo tengo de un libro. Yo uso Friends, entonces yo me guío por Friends. En séptimo se va a dar esto, en octavo se va a dar esto, y por ahí me guío. Y voy adaptando los contenidos”.

## **Reflexiones de la Planificación Curricular.**

La planificación conforma un elemento de suma importancia durante la ejecución de las clases. A través de la misma, se organizan los contenidos, que a su vez, se encuentran diseñados en la malla curricular, que en este caso, en la mayoría de los colegios privados se utiliza el Currículo Básico Nacional y en los públicos utilizan el Currículo Nacional Bolivariano de año 2007. No obstante, ante tanta disparidad, tanto las docentes del público, como las del privado señalan que se guían para programar las actividades a través de un libro, que generalmente es de editorial extranjera. Páez, Arreaza y Vizcaya (2008), en su artículo señalan que la educación debe ser entendida como una responsabilidad que recae en varios actores sociales, como la familia, entes gubernamentales, la sociedad civil, entre otras. En este sentido, la responsabilidad no es únicamente de la escuela. No obstante, al referirse a la formación del capital intelectual que se lleva a cabo a través de la escuela, el asunto es diferente.

En esta tarea de formar el llamado capital intelectual humano; es decir, la sociedad, la escuela, a través de la ayuda de diseños curriculares acordes a las necesidades e intereses de este capital, puede encontrar una de las soluciones a sus problemas más comunes, la formación del ciudadano para la vida. Es por este motivo que las autoras insisten en la necesidad de coordinar la práctica de acción de la escuela a través del diseño curricular, donde el currículo es un importante vehículo de formación continua. A propósito, las autoras lo definen de la siguiente manera:

El currículo es la concreción de los esfuerzos reflexivos racionales, es la forma de pensar, las conjeturas elaboradas por el estado, manifiestamente expresadas a través de los planes nacionales para contribuir a desarrollar las facultades intelectuales, morales y físicas de la población. El currículo es la manera práctica como se especifica, se declara la teleología educativa en una nación, de allí que la revisión de las políticas nacionales sea una de las fuentes de consulta para la elaboración del diseño curricular. (p.196)

Si bien es práctica del gobierno dirigir las políticas en materia educativa, contemplada en las leyes diseñadas para tal fin como en la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), en sus artículos, 103,104 y la Ley Orgánica de Educación (2009), en sus



investigación. Pues los mismos, a través de las citas, es decir, de sus discursos plasmados textualmente en este capítulo, presentaron elementos de ocurrencia relevante, logrando así saturar la información obtenida.

## CAPITULO V

### PEDAGOGÍA DEL CONSENSO Y LA AUTOREFLEXIÓN



“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los estudiantes no han hecho”

Paulo Freire

## CAPITULO V

### PEDAGOGÍA DEL CONSENSO Y LA AUTO REFLEXIÓN

En aras de establecer conexión directa con los planes y objetivos de la UNESCO, el cual señala en su portal que: “La misión es contribuir a la edificación de la paz, la erradicación de la pobreza, la promoción del desarrollo sostenible y el fomento del diálogo intercultural a través de la educación, que proporciona a las personas conocimientos generales y competencias prácticas que les permiten adquirir autonomía y perfeccionarse”, se ha construido lo que se ha denominado *pedagogía del consenso y la auto reflexión*, como un aporte que se ha producido tras el análisis y reflexión de las voces de los actores sociales, a través de sus vivencias y sus prácticas educativas. Es por ello, que se ha trazado la tarea de enriquecer áreas del aprendizaje, en este caso del inglés, para lo cual se ofrecerán alternativas de soluciones viables que correspondan al área que nos ocupa.

Al propósito, vale destacar que según Habermas, (Ob. cit.).

“Las ciencias hermenéuticas no exploran la realidad sobre otro punto de vista transcendental, ellas tienen por objeto de estudio ir más allá, a una elaboración transcendental de diversas formas de vida fáctica, en el medio de las cuales, la realidad es interpretada de manera diferente, en función de las gramáticas que formulan el mundo y de la actividad que lo transforma”. (p.217).

En este sentido, las voces que se han logrado interpretar aquí, son fuentes de verdades provisionarias, relativas a unos personajes únicos, en un momento dado. Es por ello que es importante destacar, que a través de la interpretación de estas voces no se puede prometer soluciones estacionarias, al contrario, por esta razón, sólo se ofrecen aproximaciones teóricas, que corresponden a las prácticas sociales de los individuos en su medio y su contexto y que por su propia dinámica social siempre deberán evolucionar.



Toda sociedad, desde muy primitiva que esta sea, se ha caracterizado por difundir sus valores, su conocimiento empírico y su esencia social a través de la educación. En este sentido, la misma se ha desarrollado como un fenómeno de orden social que se remonta desde los tiempos más antiguos. Ya lo decía Durkheim (1997), al definir a la educación como todo tipo de acción que realizan los adultos sobre los niños y sobre otros adultos en cualquier período y momento de su vida. Históricamente, se ha examinado al hecho educativo vinculándolo con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre él han influido.

La concepción del fenómeno educativo ha ido evolucionando a medida que la ciencia ha ido perfilado sus postulados. Actualmente, se reconoce que la sociedad ha estado fuertemente enmarcada dentro de los esquemas positivistas. Dicho paradigma ha estigmatizado todas las relaciones sociales, comerciales, religiosas, culturales, educativas y científicas, entre otras. Romper con estas posturas rígidas ha sido un arduo trabajo que se ha gestado desde los mismos esquemas formales de las llamadas ciencias duras. Tal como lo señala Moreno (2008), la episteme de la humanidad está ligada al mundo de vida de las personas. En este sentido, ser capaces de asumir esquemas epistemológicos distintos requiere asumir lo que otros autores han denominado el principio de “otredad”. Dicho de otra forma, es **deslastrarse de las investiduras estigmatizadoras y encontrarse en el otro**, a través de sus vivencias, de sus praxis, en un nuevo modelo pedagógico que se debe redefinir constantemente.

### **¿Para qué el consenso educativo en el aprendizaje?**

Si analizamos nuestra episteme de consenso, posiblemente nos encontramos con su clásica definición que alude a un antiguo concepto de validación de la verdad, en donde el acuerdo de una idea es valedera si todos están conformes a su criterio. Sin embargo, nuestro criterio va más allá. Es por ello, que hablar de consenso nos conlleva a revisar su terminología para posteriormente darle un matiz de actualización al tema que nos ocupa actualmente. Conforme al diccionario de la real academia española, en su portal web, el término significa: “acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos”. En otra

definición, en el portal web de Merriam (2014), aparece como: “un acuerdo general basado en la opinión generalizada de un grupo con objetivos comunes”. Actualmente, el término se utiliza adjunto a otros adjetivos con la intención de afinar su concepción, evitando así ambigüedades de cualquier orden. La idea de conceptualizarla junto a un adjetivo es para alejarla de su concepción simplificada de *acuerdo común*. Es por ello, que actuando en sintonía con Habermas (1987), en lo referente a consenso social, un término aplicado al acto comunicativo, establece que en la comunicación, los involucrados no pueden dejar a un lado llegar a un acuerdo que les permita, civilizadamente, comprenderse mutuamente. En este sentido, el autor habla de intercomprensión entre los actores sociales, donde se esgrimen **argumentos** racionalizados a través de **la discusión crítica**, a la luz de la ética y la razón; por lo tanto, el consenso social dista enormemente de una simple opinión general.

Al referirnos a la pedagogía del consenso, conviene distanciarse de la idea de llegar a un acuerdo, a través de la opinión generalizada de los que intervienen en la elaboración del juicio. Hay que entender que atañe a la escuela y por ende a su práctica pedagógica. En este sentido, los actores sociales que están directamente involucrados son: **estudiantes, docentes, sociedad civil, gobierno y sus planes curriculares**. Su actuación, partiendo de argumentos críticos válidos, debe estar reivindicada hacia el logro de **acuerdos pedagógicos más prácticos que teóricos**. En un intento de ir más allá a este tipo de definición, nuestra tarea es conceptualizarla desde las bases del **ser que reflexiona, renueva, analiza y resuelve**.

Se parte entonces, desde la idea que Habermas (Ob. cit.) aplica al **acto comunicativo**, donde establece que los consensos deben sustentarse sobre las bases de la reflexión y la argumentación entre los interlocutores y que los mismos están sujetos al fenómeno de la temporalidad. En este sentido, adaptando esta idea del consenso comunicativo al acto educativo, se pretende profundizar en las diferentes tareas que se deben desarrollar para llegar a este consenso educativo, que parte desde los distintos escenarios que involucran el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, hasta los escenarios de **responsabilidad colaborativa interpersonal y colectiva**.

Se debe partir del principio de **auto reflexión**, considerando los valores que conllevan al docente al acto educativo; es decir, para qué se educa y para quiénes se educa. En el capítulo 1 de este trabajo, se presenta el cuadro N.2 que muestra los objetivos o contenidos de los dos diseños curriculares que existen actualmente para el aprendizaje del idioma inglés en el subsistema de Educación Media General venezolana. Se debe reflexionar en relación a que el diseño curricular es una herramienta de trabajo que debe incorporar en la práctica a todos los agentes que conforman la sociedad. A través del mismo, se pueden gestar varios de los cambios biopsicosociales, tecnológicos, culturales y políticos que reclama nuestra sociedad.

Si bien el currículo responde a las directrices del Estado, enmarcadas en el proyecto de país que cada gobierno ha dispuesto, las **necesidades sociales** deben estar por encima de las del Estado. Aquí debe privar los requerimientos de orden colectivo que implican estar inmersos en un **mundo globalizado**.

### **La concepción pedagógica del docente de inglés venezolano**

El docente venezolano del área de inglés como lengua extranjera enfrenta una fuerte dicotomía entre el conocer y el hacer, proveniente de los modelos teóricos pedagógicos definidos por el estado. Actualmente, existen dos realidades curriculares que distan de su formación académica. Éstos profesionales están conscientes que el egresado como bachiller debe ser capaz de comunicarse en el idioma extranjero. Sin embargo, estos docentes hacen caso omiso a su formación académica y entran en un estado de alienación instruccional. En este sentido, el mismo incurre en un estado de negación a las necesidades del estudiante, por lo cual **se aliena, se adapta y se hace cómplice**, ante la exigencia curricular.

Las prácticas educativas en relación al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera han quedado dormidas en su labor diaria. En este sentido, los docentes en esta área ejercen la única tarea de “**dar clases**”, donde el otro, es decir el estudiante, se **desconfigura en un individuo pasivo**, que debe aceptar sin reclamos las instrucciones provenientes de la autoridad que ejerce su maestro, sin ningún tipo de

consideración. En este sentido, el educador visualiza al estudiante como un recipiente al cual hay que vaciarle el conocimiento, Freire (1995). Esto podría aludir a que el docente de inglés no está preparado para asumir las tareas que provienen de esta aldea global; sin embargo, no es así. El profesional de inglés, en la mayoría de los casos, **conoce su función** como facilitador del aprendizaje. Él reconoce en cualquier escena profesional que para aprender el idioma se tienen que dinamizar las cuatro destrezas comunicativas de la lengua, comprender, hablar, leer y escribir.

No obstante, ya sea por agobio del número de estudiantes por aula, por los números de actividades profesionales que tiene que ejercer para satisfacer sus necesidades básicas, o por alguna otra razón, este educador ha optado por la vieja práctica tradicional de gerenciar su aula de clases con un único fin, tener a los estudiantes ocupados en la realización de ejercicios gramaticales. Por esta razón, en la mayoría de los casos, los estudiantes optan por ocuparse en esas horas tediosas, en cualquier otro tipo de actividad, que le ocupen significativamente su tiempo, conforme a sus intereses, pues el mismo reconoce esos espacios de tiempo como improductivos y monótonos. Es por ello que el impulso que activa el deseo o **la necesidad de aprender queda anulado**.

Una de las tareas más arduas que tiene el docente de inglés, al igual que cualquier educador de otra área de estudio, es el rompimiento de esquemas paradigmáticos, que de alguna manera u otra coaccionan su práctica educativa. ¿Qué se debe hacer para romper esquemas anquilosados?. Aunque no se darán soluciones axiomáticas, ni medidas cargadas de magia, se tratará de organizar un esquema de trabajo fundamentado en la dinámica del ser, que genera, que revitaliza, dirige y coordina las acciones personales desde sí mismo y hacia su entorno.

### **El docente de Inglés y su nueva cosmovisión desde la auto reflexión**

Ante todo, lo que hemos denominado **romper esquemas**, es quizás una de las tareas más difíciles, pues trae consigo un profundo reflexionar redirigido a nuevas acciones emprendedoras que puedan desconfigurar las anteriores. No se trata de menospreciar

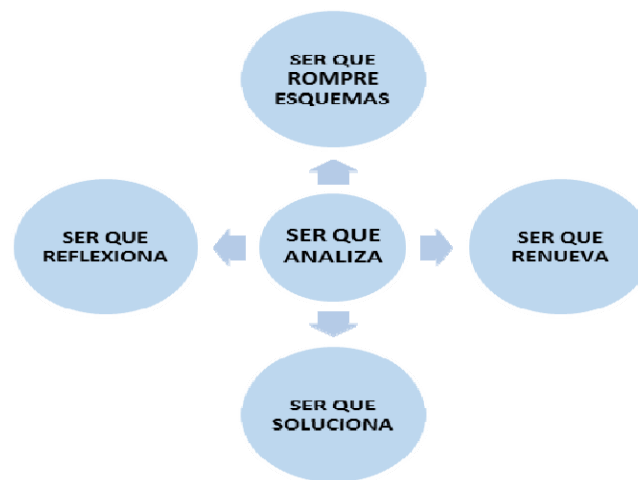
lo aprendido, todo lo contrario, es un reconocimiento hacia el dinamismo que se posee y donde los conocimientos previos deben ser usados como herramientas que impulsen nuevos entendimientos. Es un tipo de **recursividad prospectiva** de acciones y emprendimientos que permitan nuevas concepciones de aprendizajes, más dinámicas y enriquecedoras, donde la **creatividad** sea uno de sus principales ejes **dinamizadores del aprendizaje**, ya que a través de la misma se generan diversas formas de presentarlos, cónsonas con la **diversidad de estilos de formación** que poseen los estudiantes.

Más que problematizar y responsabilizar a entes externos, el educador **debe renovarse continuamente**. En este sentido, es necesario aceptar los retos educativos donde la realidad conlleva a enfrentar obstáculos de todo tipo, ya sean de tipo metodológico, organizacional, instrumental, entre otros. Uno de los aspectos de la organización al que se hace mayor referencia es el fenómeno del tiempo. El educador tiene que administrarlo en un esfuerzo mancomunado que integre realmente los intereses de sus estudiantes. Pareciera que **el docente se encuentra entrampado** en la única tarea de dar clases y **cumplir los objetivos programáticos**, olvidándose por completo del estudiante y sus intereses. Es por ello, que a través de la organización de diversas y variadas estrategias metodológicas, el docente puede **superar los obstáculos de temporalidad**, en donde el aprendiz, a través de juegos de palabras, mapas mentales, documentales, dramatizaciones de sucesos de diversa índole, pueda por ejemplo potencializar el uso del lenguaje en diversos intervalos de tiempo.

Se debe incorporar, desde los espacios destinados a la **auto reflexión, los aprendizajes dinamizadores**, donde los esquemas formales de la lengua se contextualicen en situaciones reales. Todo acto comunicativo conlleva prácticas sociales, donde el diálogo es su máximo exponente. No se puede reducir el acto comunicativo, es decir, los actos de habla a esquemas de patrones netamente lingüísticos. Igualmente, se debe ejercer **parámetros sociales y por ende educativos**, el cual exige un ejercicio de valores donde la ética profesional es su base fundamental. Este **valor de la ética**, que primero parte de lo individual hacia lo

colectivo, es un valor donde el consenso entre todos los entes que involucran el accionar educativo debe activarse continuamente. En este sentido, el docente debe **organizar su esquema de trabajo** tomando como eje principal las **necesidades e intereses del grupo escolar** al cual atiende. Si se habla de un enfoque comunicativo, es importante preguntar a los estudiantes qué desean comunicar, cómo se pueden comunicar. En el siguiente gráfico, se presenta un resumen que esquematiza la esencia axiológica del docente de inglés como lengua extranjera.

**Gráfico 6. Visión prospectiva del ser en su praxis como docente**



Fuente: Autora (2014)

Los tiempos han cambiado, pues las sociedades y sus formas de actuar y pensar así lo han propiciado. Actualmente, se reconoce la necesidad urgente de dinamizar los aprendizajes hacia una esfera global comunicacional. Todos entienden la importancia que genera el manejo de la **lengua común**, como lo es el idioma inglés para las transacciones comerciales, culturales, religiosas, políticas, educativas, entre otras.

Es evidente, que con el pasar de los años, lo que se conoce como la aldea global ha instaurado una **necesidad de redes comunicacionales** cada vez más apremiante. Por esta razón, desde la esfera individual se plantea la necesidad de establecer, desde la práctica diaria, los elementos que logren consolidar los **aprendizajes dinamizadores**, donde realmente se conjuguen las destrezas comunicativas y no se

fragmenten en el desarrollo único y tradicional de una aparente comprensión lectora. Si bien, sea por el deseo personal o por logros profesionales, el individuo reconoce a viva voz la importancia de gerenciar los saberes, pues éstos son su vehículo ineludible del logro de metas a corto, mediano y/o a largo plazo, es necesario atender ese llamado. Para nadie es un secreto que los estudiantes, motivados a aprender, ya sea por un deseo intrínseco y extrínseco, no lo quieren hacer desde lo rutinario, donde la monotonía ahogue sus esperanzas de consolidar los saberes.

Sin embargo, ahora nos preguntamos, ¿qué hacer ante esta situación?, ¿será que no hay esperanzas en esta área de aprendizaje?. Sin duda alguna, la respuesta es que sí hay esperanza, si existen alternativas, para lo cual una pedagogía del consenso y la auto reflexión cobija la polifonía de voces que reclaman una revolución plausible en la educación.

Tal como se esgrimió, a comienzos de párrafo, más que necesario, es urgente **establecer plataformas de consulta argumentada** que incluyan todas las voces que hacen vida para la puesta en práctica de los aprendizajes innovadores. Aunque pudiera parecer una tarea titánica, no lo es. No obstante, hay que posibilitar esas discusiones en una esfera que integre las **políticas gubernamentales**, en cuanto a su disposición curricular. Es necesario incluir en esas discusiones de tipo argumentativo al docente, al educando, a la sociedad civil, a la escuela en general y a la empresa privada, es decir, a **todas las esferas sociales que hacen parte del acontecer educativo**. Igualmente, es imperativo **volver la mirada a prácticas educativas de nuestro entorno geográfico** y más que copiar planes de acción, que han elaborado nuestros países vecinos, es necesario analizar y reflexionar en cuanto a sus planes de acción inmediatos, que han venido incorporando para la resolución de sus conflictos en el área.

Por todas estas razones, cada vez más, es importante revisar, analizar y reflexionar en función de nuestro quehacer educativo. En este sentido, es urgente manejar la idea de una constante **visión prospectiva y dinamizadora de los saberes**, donde el consenso argumentativo sea su plataforma más confiable. No nos podemos quedar en un estado

inerte o de catarsis mental, repitiendo, generación tras generación, las mismas prácticas educativas obsoletas, propias del paradigma positivista. El cambio es urgente y este se logrará a través de una pedagogía que prive **el consenso argumentado** entre todos los actores sociales que hacen parte de los sistemas educativos.

### **Directrices curriculares desde el consenso y la auto reflexión**

Ahora nos preguntamos; ¿Qué debemos hacer ante estas dos realidades venezolanas en materia curricular?. Se debe incorporar sinérgicamente a todos los que conforman el llamado núcleo educativo y social para que a través de esfuerzos mancomunados, creen, desde la reflexión y del análisis, soluciones viables que puedan permitir el desarrollo sustentable de una sociedad progresista, justa, emancipadora, que respete su medio ambiente y capaz de convivir en paz.

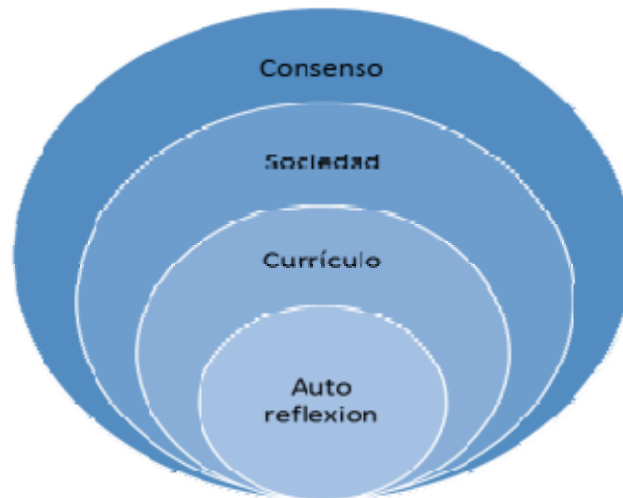
En este sentido, una de las posibles soluciones técnicas actuales es valerse del **uso de las tecnologías de información y comunicación**. Además de ser un recurso valioso, es una herramienta vital que hoy por hoy manejan los jóvenes sin mayor tipo de dificultades. Sin pretender estar atados a un libro de texto extranjeros, se pueden crear situaciones comunicacionales en línea y trasladarla al aula de clase, incorporando al estudiante en situaciones reales y significativas de aprendizaje. Si entendemos que la necesidad reflejada y sentida de la población escolar es poder “**comunicarse**” en la lengua extranjera, hay que propiciar los espacios adecuados a la realidad que estamos viviendo y no quedarnos estancados en viejos paradigmas mecanizantes y estacionarios.

Otra de las posibles soluciones, es **modificar la malla curricular** del sistema educativo venezolano. Se tiene que homogeneizar, por llamarlo así, el abanico de oportunidades de la población escolar para evitar las disparidades presentes entre las instituciones públicas y privadas. En este sentido, el idioma inglés como lengua extranjera debe estar incluido en los **planes curriculares de la nación desde la educación primaria**, que según la LOE corresponde desde los seis años de edad. De



tal forma, que a través de un currículo diseñado para este fin, se puedan ir regulando los aprendizajes direccionados al desarrollo de las competencias comunicativas del aprendiz. A continuación el siguiente gráfico reúne sistemáticamente el consenso pedagógico y sus elementos.

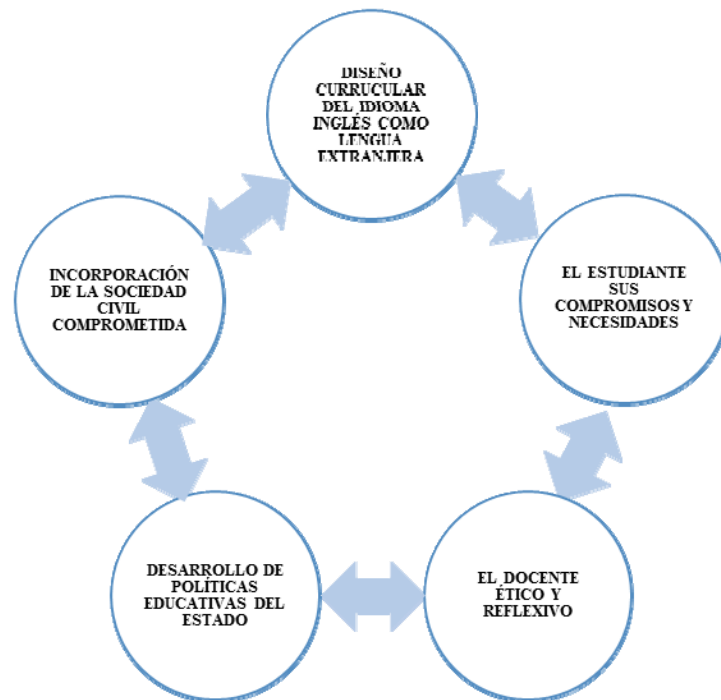
**Gráfico 7. El consenso pedagógico desde la auto reflexión**



Fuente: Autora (2014)

El actor principal del hecho educativo es el estudiante; sin embargo, el docente tiene la responsabilidad de dirigir u organizar los aprendizajes en el aula. En este sentido, los mismos deben volcar su mirada hacia su interior, desde un **proceso de autoreflexión**, que involucre y priorice la identificación y la **satisfacción de las necesidades del educando** por encima de las establecidas por el Estado. En el siguiente gráfico, se puede visualizar como los esquemas de acción se van reorientando y reevaluando constantemente, por eso la idea circular.

**Gráfico 8. El consenso y la reflexión, desde su visión pragmática.**



Estos círculos grafican la dinámica que se debe reevaluar en los planes de acción, reorientados en la esfera escolar. En esta denominada **visión pragmática del consenso**, a través de un **proceso argumentativo, reflexivo, adaptable a la realidad**, con características renovadoras y dinamizantes, se deben construir los diseños curriculares, capaces de proseguir los cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, que por la dinámica de la temporalidad van transformándose continuamente. Por otro lado, tanto los estudiantes como los docentes, deben crear esfuerzos mancomunados para direccionar sus planes y metas de acción al logro de objetivos, donde la finalidad **comunicacional** sea su principal horizonte. El educador, como ser pensante y atemporal, quien es el encargado de orientar la escena educativa, debe hacerlo desde la **auto reflexión**, la cual le permitirá visualizar la necesidad de sus estudiantes en potencializar sus aprendizajes. Si bien, no es tarea fácil asumir la **otredad del individuo**, en cuanto a sus necesidades de aprendizaje, tampoco se puede ignorar y quedarse en un estado donde el individualismo llegue a corroer la misión del docente como transformador de sociedades. Igualmente, el estudiante debe responsabilizarse y propiciar los ambientes de aprendizaje que le permitan alcanzar

las competencias necesarias y significativas para el pleno desarrollo de sus capacidades.

Actuando en sintonía con otros países que conforman nuestro hemisferio, tal como se mostró en capítulos anteriores, **se deben establecer metas y objetivos alcanzables**, estimando así el logro de un nivel satisfactorio que le permita comunicarse efectivamente. Finalmente, **se deben reestablecer los sistemas de evaluación periódica** para registrar, analizar y reflexionar acerca de los planes de acción educativa. Estos sistemas de evaluación, aunado con **planes de alianzas de intercambio educativo**, fortalecen la calidad educativa, que actualmente está signada a través del incremento de la matrícula escolar, es decir, se mide dicha calidad en términos de números y no de resultados evaluativos.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N (1964) **Historia de la Pedagogía**. Fondo de cultura económica. México.
- Altbach, P. (1990), **Tendencias en educación comparada**, en Revista de Educación, 293, págs. 295-309. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre293/re2931300479.pdf?documentId=0901e72b8137732a>.
- Alves, L (1973) **Compendio de Didáctica General**. Editorial Kapeluz. Argentina.
- Ausubel, D. (1963). **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton.
- Bachelet, M (2009). **Programa inglés Abre Puertas**. Disponible en: [www.ingles.mineduc.cl/noticia-det.php?idn=317](http://www.ingles.mineduc.cl/noticia-det.php?idn=317). [consulta: 2010, Noviembre 26].
- Ballestro, C. y Padrón, E. (2007). **El uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de destrezas lectoras en Inglés**. Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/14099/13593>. [consulta: 2011, febrero 27 ].
- Banco Mundial, (1997). Disponible en: <http://www.bancomundial.org/pubsdocs/>.
- Barrera, M. (2007). **Modelos espistémicos en educación e investigación**. Editorial Sypal. Caracas. Venezuela.
- Basu, K., (2004). **Globalization and International Financial Politics: The Verdict of Stiglitz**", Journal of Economic Literature, Portal Web de mercadeo: <http://www.portalwebmarketing.com/Gest%C3%A3o/Oque%C3%A9aGlobaliza%C3%A7%C3%A3o/tabid/1177/Default.aspx>. [Consulta: 2013, Abril, 10].
- Bertaux, D (1986) **Sociología de la vida cotidiana y de relatos de vida**. Revista de Suiza de Sociología. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/miguez/bertauxvidacotidiana.pdf> [Consulta, 22 octubre de 2010].
- Briceño, M (2002) **Desarrollo de estrategias del aprendizaje significativo para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año cursantes de la asignatura Inglés instrumental en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo**. Trabajo de ascenso no publicado.

- Brown, D. (1994). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Essex: Longman.
- Brown, D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Essex: Longman. Third Edition.
- Brown, D. (2006) **Principles of Language Learning and Teaching Binding**. Publisher: PEARSON EL. UK.
- Buber, M. (1967) **The Philosophy of Martin Buber: The Library of Living Philosophers**, 12. Ed. Paul A. Schilpp and Maurice Friedman. La Salle, I.L.: Open Court.
- Carballo, E. (2011). **Modelo Didáctico de la Independencia Cognoscitiva en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en el Preuniversitario**. Edición electrónica gratuita. Texto completo en disponible en: [www.eumed.net/tesis/2011/eycn/](http://www.eumed.net/tesis/2011/eycn/). [Consulta: 2013, Octubre, 29].
- Chacón, C. (2003) **Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica: Evaluación de una experiencia**. Acción Pedagógica 12(2), 104-113.
- Chomsky, N. (1975). **Reflections on language**. New York: Pantheon
- Comenio, J. (1995) **Didáctica Magna**. México: Editorial Porrúa, S. A.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial No. 36.860. Caracas, Diciembre 30, 1999.
- Cowen, R. (2000). **¿Comparando futuros o comparando pasados?** Revista propuesta educativa X.
- Cruz, A. (2013) **A atividade de enriquecimento curricular de inglês : percepções dos professores sobre a transição entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico : um estudo de caso no concelho de Guimarães**. Tesis de Maestría. Portugal. Disponible en: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/atividade-enriquecimento-curricular-ingl%C3%AAs-perce%C3%A7%C3%B5es-dos-professores-transi%C3%A7%C3%A3o-1%C2%BA-2%C2%BA/id/56586654.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/atividade-enriquecimento-curricular-ingl%C3%AAs-perce%C3%A7%C3%B5es-dos-professores-transi%C3%A7%C3%A3o-1%C2%BA-2%C2%BA/id/56586654.html). [Consulta: 2014, Enero, 28].
- Crystal, D (2003) **English as a global language**. Publicado por el sindicato de prensa de la Universidad de Cambridge. United Kingdom.

- Datos Mundiales de Educación, (2011). Documento en línea, disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Venezuela.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Venezuela.pdf). [Consulta: 2012, febrero 20].
- Delmastro, A. y Salazar, L. (2007) **Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista**. <http://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>. [Consulta: 2012, Junio 8].
- Delors, J. (1993). **La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Ediciones UNESCO.
- Delfín, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/339/761>. [Consulta: 2012, febrero 20].
- Denzin, N (1970). **The research act: a theoretical introduction to Sociological methods**. Editorial AldineTransaction. USA.
- Diccionario Merriam, (2014). Disponible en: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/consensus>. [Consulta: 2013, Noviembre 18].
- Durkeim, E. (1997). **The Division of Labor in Society**. The Free Press. New York.
- Ecured, (2013). **Educación Comparada**. Disponible en: [http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n\\_comparada](http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n_comparada). [Consulta: 2014, Marzo, 23].
- Elman, J. (1999). **Origins of Language: A conspiracy theory**. In B. MacWhinney (Ed). *The Emergency of Language*, Hilldsdale, NJ Lawrence Erlbaum associates.
- Estébanez, C. (1992). **Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés**. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618865>. Pdf. [Consulta: 2014, Agosto 22].
- Evans, E. (2006). **La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista**. Disponible en: [Revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a10v9n10](http://Revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a10v9n10). Pdf. [Consulta: 2012, Mayo 22].
- Flórez, R, (1999) **Evaluación Pedagógica y Cognición**. Editorial Trillas.
- Flórez R. y Tobón A. (2001). *Investigación Educativa y pedagógica*. McGRAW-HILL, Interamericana, S.A. Bogota, D.C., Colombia.

- Fondo Monetario Internacional (2000). Disponible en: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2000/esl/pdf/file01s.pdf>. [Consulta: 2012, mayo 22].
- Friedman, M. (2002) **Capitalism and Freedom**. The University of Chicago Press. USA.
- Friedman, M. y Friedman, R. (1993) **Libertad de Elegir. Hacia un nuevo Liberalismo Económico**. Editorial Planeta- De Agostini, S.A. Barcelona.
- Freire, P. (1995). *La Educación Liberadora*. México: El Caballito.
- Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE). Disponible en: <http://www.sunai.gob.ve/index.php/component/qcontacts/87-fundaciones-del-estado-yo-asociaciones-civiles-552-fundacion-de-edificaciones-y-dotaciones-educativas-fede>. [Consulta: 2013, Junio 20].
- Gadamer, H. (1998): **Verdad y Método**. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.
- García J. (1997) *La educación comparada en una sociedad global*. Disponible en: Revista española de educación comparada. (p.61-81) Disponible en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec03.htm>. [Consulta: 2012, Febrero 8].
- García, G. (1991) *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, Dykinson
- Garnica J, (2011). **Porque es importante aprender inglés como segunda lengua**. Disponible en: <http://www.linguattec.com.mx/blog/46-porque-es-importante-aprender-ingles-como-segunda-lengua>. [Consulta: 2013, Octubre, 31].
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa**. (A. Ballesteros trad). Buenos Aires: Paidós.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Lincoln. Editorial Sage. U.K.
- Guedes, A. (2012) **O ensino do Inglês até à Sociedade da Informação: delineamento do perfil do Professor de Inglês do século XXI e a sua percepção em relação à aprendizagem das línguas mediada pelo computador**. *Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca. España*.
- Halliday, M (1978). A functional approach to language and language development. In *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold. pp. 16-35.

- Habermas, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. Taurus, Madrid.
- Hernández, R. Fernández, C, Baptista, P. (1998.) *Metodología de la investigación*. México: McGRAW -HILL.
- Herrán, A; Paredes, J; González, F; Martínez, J; Martínez, J; Vilena, J, Sánchez, S; Bolívar, A; Diez, M; Pozuelos, F; Mallart, J; Torrego, J; Ortega, J; Hernández, R; Salinas, B; Grau, C; Santos, M; García, C; Tejada, J; López, M. (2008) **Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria**. McGraw Hill/ Interamericana de España. S.A.U. Madrid.
- Howatt (1988) **A History of English Language Teaching**. Oxford University Press.
- Hubert, R (1949). **HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA, REALIZACIONES Y DOCTRINAS**. Editorial Kapelusz. Buenos aires.
- Husserl, E. (1997). **La idea de la Fenomenología**. Fondo de cultura económica. México, D.F.
- Hurtado, I y Toro, J. (2001) **Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambio**. Editorial: Episteme Consultores Asociados C.A., Venezuela.
- Hymes, D. (1971). **Acerca de la competencia comunicativa**. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Klinberg, L. (1972) **Introducción a la didáctica general**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Krashen, S. (1985). **The critical Period for language acquisition and its possible bases**. New York: New York Academy of Sciences. USA.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1984). **Study concerning instruction of ESL students**. The Natural method. Oxford: Pergamon Press. UK.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (1997). Disponible en: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=7919&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). [Consulta: 2013, Mayo 18].
- Latuff, L (2005) **La Enseñanza del Inglés en la Universidad Experimental de Guayana**. Disponible en: <http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/.pdf>. [consulta: 2009 Septiembre 30].



Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.

Magni, R (S/F). **Rol Docente En El Tercer Milenio**. Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp>. [consulta: 2009, Febrero 10].

Martinez, M (1996) **La investigación cualitativa etnográfica en Educación**. Editorial Trillas. México.

Martinez, M (2007). **Evaluación Cualitativa de programas**. Editorial Trillas. México.

Martinez, M (2008) **Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales**. Editorial Trillas. México.

Martínez, M. (1991). **La investigación-Acción en el aula**. AGENDA ACADÉMICA (UCV, Caracas), 2000, Vol.7, N.1, pp. 27-39.

Martínez, M. (2009). **Nuevos Paradigmas en la Investigación**. Caracas: Alfa.

Maslow, A. (1998) **El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser**. Barcelona: Editorial Kairós.

Ministerio de Educación de Chile, (2003) *Currículo de la educación media*. Santiago, República de Chile. Disponible en: <http://www.curriculum-mineduc.cl/chile>.

Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Currículo, (1987). **Programa de Estudio y Manual del Docente 7° 8° 9°. Tercera Etapa Educación Básica. Asignatura Inglés**. Editorial, Grabados Nacionales, C.A. Estado Aragua, Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Disponible en: [http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d\\_905\\_67.pdf](http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf)

Ministerio del Poder Popular para la Educación. División general sectorial de educación inicial, Básica y Media Diversificada y Profesional (1997). **Currículo Básico Nacional (CBN): Nivel de Educación Media y Diversificada**. Caracas.

Monique, R (2002) **El método “Aprendizaje por problemas”( Problem-based learning) Aplicado a la enseñanza de la traducción**. Disponible en: <http://onomazein.net/6/metodo.pdf> [consulta: 2011, Enero 29].

Morchio, M (2005) **Dificultades para aprender inglés desde la perspectiva áulica en EGB III**. Disponible en:

[http://www.unsj.edu.ar/proyectos\\_muestra\\_inv.php?proyecto=20732](http://www.unsj.edu.ar/proyectos_muestra_inv.php?proyecto=20732)  
[consulta: 2010, Febrero, 12].

Moreno, A. (2008). **El Aro y la Trama**. Episteme, Modernidad y Pueblo. Convivium Press. USA.

Moreno, J (2001). **El tercer milenio y los nuevos desafíos de la educación**. Editorial Panapo de Venezuela. C.A.

Morin, E (1999). **La naturaleza de la naturaleza**. Ediciones Cátedra S.A. Madrid.

Morin, E. (1986.) **El Método Tomo III, El Conocimiento del Conocimiento**, Madrid: Editorial Cátedra.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oficina de Planificación del Sector Universitario. (OPSU). Informe 2007. Disponible en: <http://www.opsu.gob.ve/>. [Consulta: 2012, Marzo 18].

Ortiz, E. (2006). **Retos y perspectivas del currículo integrado**. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 35-56.

Páez, H., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2008). **CURRICULUM: ¿UN CICLO RECURRENTE?. REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**. Segunda etapa / año 2008 / Vol 1/ n° 32. Valencia. Venezuela.

Pérez, J. (2011). **Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras: Resultados preliminares**. Department of Spanish, Wenzao Ursuline College of Languages. Disponible en: 22/02/2014. [http://www.tf.tku.edu.tw/files/publish/290\\_dafe2786.pdf](http://www.tf.tku.edu.tw/files/publish/290_dafe2786.pdf).

Pérez, G (2002). **Origen y Evolución de la Pedagogía Social**. Disponible en : [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=995026...0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=995026...0). [consulta: 2011, Octubre 29].

Phillipson, R. 2002. Global English and local language policies. In Andy Kirkpatrick (ed.) *English in Asia: Communication, identity, power and education*, Melbourne: Language Australia, 7-28.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. En Q.B. Neubauer (Ed). *The process of child development*. New York. New American Library.

Piaget, J. y Vigostky (1974). **Filosofía del lenguaje y la mente. Seis estudios de psicología**. Barcelona. Seis Barral.

Pico, M. (2009). **THE IMPACT OF L1 AND L2 ARGUMENTATIVE WRITING TRAINING AND AWARENESS ON L2 WRITTEN PRODUCTION.**

Tesis de Maestría en Inglés presentada en la Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Argentina. Disponible en: 28/10/2013  
<http://digilenguas.fl.unc.edu.ar/sites/digilenguas.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN13.pdf>

Pinilla, C (2003) **La enseñanza-aprendizaje del inglés asistido por ordenador: la red Internet como herramienta pedagógica.** Disponible en: <http://linguistlist.org/pubs/diss/browse-diss-action.cfm?DissID>. [consulta: 2010, Octubre 15].

Popper, K. (1978). **La lógica de las ciencias sociales.** Editorial Grijalbo, S.A. México,  
D.F. <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

Portal web de Mercadeo, (2013). Disponible en: <http://www.icesi.edu.co/wiki/index.php/Portal:Mercadeo>. [Consulta: 2012, Noviembre 10].

Ramírez, Z y Chacón, C. (2007) la promoción de la lectura de textos en inglés en el noveno grado de Educación Básica. *Educere*, vol 11 No 37.

Real Academia Española. **GLOBALIZACIÓN**  
<http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>. [Consulta: 2013, Abril 13].

Reigeluth, C. (1987). **Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models.** Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Revista latinoamericana de educación comparada. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/relec/>. [Consulta: 2010, Febrero 22].

Richards, J y Rodgers T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge University Press. United States of America.

Riquelme, A. y León, M. (2003). *La Globalización Historia y Actualidad.* Editora e Imprenta Maval Publicación del Componente Fortalecimiento de la Profesión Docente Enseñanza Media Ministerio de Educación República de Chile.

Rivas, P. (2007). **Educación bolivariana: entre la utopía realizable y no hacer nada.** Revista Educere. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/20128>. [Consulta: 2012, Julio 18].

- Rogers, C (1997). **Psicoterapia centrada en el cliente**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rojas, F (2001). **Enfoques sobre el aprendizaje humano**. Disponible en: <http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/Enfoques sobre el aprendizaje1.pdf>. Salamanca, España: Sígueme. [Consulta: 2012, mayo 8].
- Romero, A. (2002). **Globalización y pobreza**. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5155/1/GlobalizaPobrezaRomeroLibro.pdf>. [Consulta: 2012, enero 25].
- Salazar L y Batista J. (2005) **Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros**. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512005000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512005000100004&script=sci_arttext). [Consulta: 2012, Junio 8].
- Savater, F. (1991). **El valor de Educar**. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- SERCE, (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>. [Consulta: 2014, Julio 20].
- Silva (2008) *La morfología y la sintaxis como estrategia para facilitar la comprensión de textos escritos en inglés en Educación – Diversificada*. Trabajo de ascenso. Universidad de Carabobo.
- Smith A, (1776). **An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth Of Nations**. <http://www.adamsmith.org/adam-smith>. [Consulta: 2012, Mayo 28].
- Stiglitz, J.E., (2004). **Capital-Market Liberatization, Globalization and the IMF**, Oxford Review of Economic Policy, vol. 20.
- Strauss, A y Corbin J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Sweezy, P (1975). **Teoría del Desarrollo Capitalista**. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- TERCE, (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo. Disponible en : <http://ineed.edu.uy/evaluaci%C3%B3n-educativa/terce-tercer-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>. [Consulta: 2012, julio 20].
- TESOL, (2014). Teachers of English for Students of Other Languages. Disponible en: <http://www.tesol.org/>. [Consulta: 2012, julio 22].

- Terrel, T. (1983). **The Natural Approach in bilingual education in California State**. Department of Education. A Theoretical Framework. Los Ángeles, California State University. USA.
- Tobón, S. (2008). **Gestión curricular y ciclos propedéuticos**. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2004). **Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá: ECOE.
- UNESCO (2011) **Datos mundiales de educación en la VII edición**. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion/septima-edicion-2010-11.html>. Venezuela, No. 5929.
- Vadillo, G y Klingler, C. (2004) **Didáctica. Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España**. McGraw Hill/ Interamericana Editores, S.A. México, D.F.
- Valdiviezo, A. y Hunter J. (2013). **Globalization and Educational Equity in Latin America: Perspectives from the Global South**. International Journal of Multicultural Education. Vol. 15, No. 3
- Vigotsky, L (1997) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires. Pléyade.

## **ANEXOS**

**ANEXOS A  
REGISTROS OBSERVACIONALES**

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 1**

**FECHA: 15/05/ 2013**

**Unidad Educativa Privada**

**Período: Tercer lapso del año escolar 2012- 2013**

Previo contacto de la profesora Alicia Hernández, me dirigí a la Unidad Educativa Privada que queda en el trigal sur. Allí me encontré con la profesora de inglés, la profesora Ángela Mogollón, la cual muy cordialmente me recibió. Le expliqué cuál era el objetivo de mi visita, el cual era entablar lazos de comunicación entre los estudiantes y los docentes de inglés de esa institución, para poder realizar mi tesis doctoral. Primeramente, debo recalcar que es una institución privada que queda en una zona muy fresca. La institución se encuentra con una excelente dotación a nivel de infraestructura. Los estudiantes que allí cursan, se ven, cada año, una sección por año, lo que implica que hay un cuarto año y hay un quinto año. En el encuentro que tuve con la profesora Mogollón, en su hora administrativa, le explique que mi objetivo principal era culminar mi tesis doctoral, para lo cual yo necesitaba realizar algunas entrevistas de manera muy abierta, tanto con los estudiantes, como con ella, para ver cuál era su percepción a nivel del aprendizaje del idioma inglés. Mi intención en esta primera visita era establecer una empatía bien agradable de reciprocidad, en donde los estudiantes se sintieran cómodos con mi posterior presencia, para lo cual les señalé que no los iba a evaluar, que no les iba a hacer ningún tipo de actividad, que simplemente yo iba a compartir con ellos como si fuese una compañera, con la cual ellos iban a compartir durante un tiempo, en este caso el tercer lapso académico del año escolar que va en curso. Los estudiantes, primeramente, se mostraron muy receptivos, me hicieron preguntas en relación si yo los iba a evaluar o si las entrevistas iban a ser en inglés. Luego que les comenté que las entrevistas era completamente en castellano y que simplemente quería que ellos me comentaran sus experiencias y que entonces en su horario de disponibilidad íbamos a realizar esos encuentros. Ellos se sintieron muy cómodos y muchos quisieron participar en el estudio. Yo les comenté que todos los quisieran establecer el contacto conmigo podían hacerlo. Les ofrecí mi número de teléfono y cuenta de correo electrónico, para lo cual ellos me iban a contactar y poder realizar los encuentros. No todos levantaron la mano, en señal de que querían participar, me imagino que se debía a aquellos que no eran muy conversadores. Les pregunté si les parecía pertinente realizar las entrevistas, ya sea por correo o cara a cara, y varios me dijeron que las preferían cara a cara. La idea con este primer encuentro es que mis informantes se sintieran cómodos, supieran en que consistía mi visita. En este sentido, les aclare que el objetivo principal era poder realizar mi tesis doctoral a través de la investigación que realizaría con su ayuda y colaboración. Les indique que ellos serían prácticamente los protagonistas, si así queremos verlo, de la investigación que estoy realizando. El ambiente fue muy agradable, fue una hora muy cómoda. Muchos estudiantes se presentaron con buena disposición. En relación al cuarto año mostraron mucho interés. Ellos en ese momento estaban siendo atendidos por una profesora, para lo cual la profesora Ángela Mogollón pidió permiso para yo poder hacer mi presentación. Posteriormente, los alumnos de quinto año, ellos en ese momento no habían visto clase de química y tal vez por el hecho de no encontrarse una profesora



allí, fue un poco difícil organizarlos, pero una vez que se organizaron y les fui explicando el objetivo de mi visita, fueron mostrando interés. Hubo alguno que otro que de repente estaba realizando un tema de conversación distinto al que yo estaba estableciendo con el grupo, lo digo por su actitud, pero en líneas generales puedo decir que varios se mostraron interesados en participar en los encuentros, específicamente, las entrevistas. En líneas generales, puedo considerar que este primer encuentro fue muy positivo, muy agradable. Hubo bastante receptividad y el hecho que yo les indicara que ellos no iban a ser evaluados y que este tipo de encuentros ellos iban a aparecer en anonimato si ellos así lo preferían. Siento que en ese momento bajo un poquito la tensión, porque al principio ellos de repente pensaban que las entrevistas eran en inglés. De esta manera culminamos el primer encuentro hasta la próxima sesión.

---

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 2**

**FECHA: 15/05/ 2013**

**Unidad Educativa Pública**

**Período: Tercer lapso del año escolar 2012-2013**

Previo contacto de una ex compañera de clase, me dirigí a la institución Educativa para establecer contacto con la profesora de inglés. En la secretaría de del Liceo me atendieron cordialmente y me llevaron a conocer a la profesora de Inglés Nancy García, quién me recibió con gran amabilidad. Le explique que me encontraba haciendo una investigación y que necesitaba el apoyo y la colaboración de parte de ella y de sus estudiantes, para observar sus clases y hacerles entrevistas. Le aclaré ante su cara de asombro que era con fines investigativos y que tanto ella como sus estudiantes quedarían en anonimato si así lo preferían. La profesora aceptó y me llevó a conocer los salones. Mientras me llevaba a conocer los salones, me comentó que esa era una institución pública como pocas, pues atendían de manera personalizada a los estudiantes y no los dejaban salir del liceo sin algún permiso de su representante. Me dijo que la comunidad, en medio de sus carencias eran muy colaboradores y muy exigentes. Comentó que ese colegio era como la “taza de oro” entre los públicos de valencia. Antes de presentarme los distintos grupos estudiantiles, me informó la dinámica de funcionamiento de la institución. El mismo atendía desde primer grado hasta quinto año de bachillerato, en dos turnos. Añadió que las clases no las podía hacer como ella quería pues era mentira que los estudiantes sabían inglés. Me dijo que ella tenía un grupo piloto desde hacía tres años, fecha en la que llegó a la institución, en la cual les estaba dando bastantes clases, para que el nivel del inglés se elevara. Me comentó que aunque no sabían hablar el idioma, ahora ella los mandaba a recitar temas de su interés, para lo cual los ponía a traducir el tema de la canción de su preferencia, que esa era una forma de motivarlos. También, aclaro que como no podía pedirles libro de inglés, les mandaba a fotocopiar una serie de ejercicios que después revisaba en el salón de clase. Normalmente, ellos tenían un banco de diccionarios de inglés básico que se lo pedían a los estudiantes, en forma de donativo, cuando egresaban del liceo como bachilleres.

Una vez que entramos a los salones, la profesora me introdujo diciendo que yo era una profesora de la Universidad de Carabobo y que venía a pedirles su colaboración en un estudio que yo estaba realizando. En ese momento, varios estudiantes comenzaron a hacer preguntas en relación a los estudios universitarios, les dije que en la web se encontraba la información, conforme a las carreras de su interés. Seguidamente, les explique que necesita acompañarlos en varias de sus clases, que no iban a ser evaluados por mi parte, pues muchos hicieron esa pregunta. Luego, se les aclaró el punto y se les explicó que era una investigación, y que ellos estarían en absoluto anonimato si así lo preferían. Muchos con sus caras, expresaron cara de preocupación, por la cual les aclare que todos estarían en anonimato. Una vez que se explicó el objetivo de mi visita, les pregunté quienes estaban dispuestos a ser entrevistados, varios levantaron la mano y se organizó el encuentro. En líneas generales, hubo mucha receptividad de parte de los estudiantes y el personal de la institución educativa.

---

### **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 3**

**LUGAR: UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA EN VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**FECHA: 21/05/2013**

**HORA: 2:30 PM**

**AULA: CUARTO AÑO DE BACHILLERATO, CLASE DE INGLÉS**

**CANTIDAD DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 32**

**ASISTENTES: 25**

La institución educativa atiende desde primer grado hasta quinto año de bachillerato en dos turnos, el de la mañana y el de la tarde. En el turno de la mañana atiende el subsistema primera, segunda y tercera etapa de Educación Básica. En la tarde atiende cuarto y quinto año de bachillerato. En relación a su infraestructura, tiene una planta, cuyos salones de clase están ubicados de manera aleatoria. La institución tiene un promedio de cuatro secciones por grado académico y atiende un promedio de cuarenta estudiantes pro sección, aproximadamente. En relación al aula, el mismo cuenta con iluminación insuficiente. Las lámparas están dañadas, al igual que el aire acondicionado, que sólo llegó a funcionar poco tiempo, debido al mal acondicionamiento estructural del aula, pues hay huecos inmensos entre techo y paredes. Tiene pocas ventanas, lo que impide la entrada de la luz natural. Durante las clases en la tarde, el calor es agobiante. El aula de clase contiene mesas, sillas, pupitres y carteleras, que en su mayoría están vacías, a excepción de la cartelera de inglés. Cuenta con pizarrón acrílico, algunos símbolos patrios colgados en las paredes. Es necesario acotar que la institución está carente de mantenimiento, sobre todo en relación a la pintura, entre otras. Los estudiantes rotan de aula, lo que significa que los profesores del turno de la tarde tienen aula fija asignada. En el aula se encuentran símbolos de la religión católica. No existe la figura de un semanero, un estudiante fijo durante todo el año se encarga de llevar y buscar la carpeta para el control de la asistencia. Hay que destacar, que por motivos de deterioro y falta de mantenimiento, casi nunca se cuenta con los pupitres necesarios para la cantidad de

estudiantes asistentes, lo que conlleva a la búsqueda, por parte de los estudiantes, de dichos pupitres en otros salones.

#### **Desarrollo de la clase:**

La profesora entra al salón y saluda en castellano, enseguida pasa la lista, para verificar quienes estaban presentes y quienes habían faltado. Inmediatamente, escribe en el pizarrón unos ejercicios en inglés para practicar las estructuras del reporte *speech*. Se dirige al estante del salón y ubica varios diccionarios para repartirlos a los estudiantes. Les da las instrucciones en castellano, (hacía mucho calor ese día). La docente escribe en pizarrón los pronombres personales en inglés y los pronombres objeto. Los explica en castellano y les hace ejercicios de repetición coral. Durante la clase, una estudiante pregunta porque se usa “told”, inmediatamente, una compañera responde que se trata de un verbo que está en el pasado. En ese momento, la profesora explica los tiempos verbales. Explica la diferencia entre los vocablos decir y me dijo que corresponden al inglés. La docente escribe oraciones en castellano en el pizarrón para que los estudiantes las reestructuren en inglés. Les recuerda los tiempos que están las oraciones para que al traducirlas al inglés realicen las estructuras correctamente. En un momento durante la clase, un estudiante se dirige en inglés a la profesora y luego le consulta una duda, para lo cual usa el castellano. Más tarde, una estudiante le pregunta a la profesora si puede revisar su cuaderno, ya que se trataba de un ejercicio que iba a ser evaluado, a lo que la profesora acepta sin ningún reparo. Luego, la profesora va pasando de pupitre en pupitre para revisar cuáles parejas estaban trabajando con el ejercicio propuesto. En ese momento, yo me encontraba al final del salón, con la intención de no ser un agente distractor durante la clase. La docente se me acercó y mientras los estudiantes resolvían los ejercicios, me comentó que todos habían salido aplazados en una prueba que ella había aplicado dos semanas atrás. Añadió que mientras más facilidades se les daba a los estudiantes, peor salían. Más tarde, algunos estudiantes comienzan a llamar a su profesora para que les aclarara dudas del ejercicio. En ese momento, le pregunté a una estudiante que si ellos tenían libros de inglés y me dijo que no. A medida que van terminando de realizar el ejercicio en pareja, los estudiantes van entregando y retirándose del salón.

---

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 4**

**LUGAR: UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EN VALENCIA. ESTADO  
CARABOBO**

**FECHA: 20/05/2013**

**HORA: 730 AM**

**AULA: CUARTO AÑO DE BACHILLERATO, CLASE DE INGLÉS**

**CANTIDAD DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 30**

**ASISTENTES: 26**

En relación a las características propias de aula de clase, el mismo está compuesto de treinta sillas y mesas individuales. Tiene escritorio, aire acondicionado, está muy bien iluminado. En las paredes hay carteleras informativas con ciertos errores ortográficos, otras están desprendidas a punto de caer. El salón está muy bien acondicionado con vista a la montaña, tiene grandes ventanas y pizarra acrílica. Hay un calendario en

inglés indicando los meses del año, sin especificar días. Hay otra cartelera del mes de abril, que ya pasó, totalmente en blanco, sin información. Los estudiantes cuentan con dos recreos, uno a las 8:30 am y el otro a las 12:15 pm.

### **Desarrollo de la clase**

Al comenzar la clase, la profesora saludó en inglés y luego en castellano. Le pidió a la estudiante, que esa semana se desempeñaría como semanera, que buscara la carpeta para registrar la asistencia de los estudiantes. La profesora comenzó la sesión de la clase en inglés, pero al notar que varios estudiantes no comprendían, ya que sus rostros mostraban signos de perplejidad, se dirigió en castellano. Dividió el grupo total de estudiantes en dos grupos para realizar la práctica de una presentación oral que estaban preparando. La profesora fue pasando de grupo en grupo para revisar quiénes habían investigado la actividad propuesta como tarea de sesiones anteriores. La actividad consistía en investigar orígenes, características, ubicación geográfica, entre otras, de tres idiomas, entre ellos, el inglés, el alemán y el italiano. Algunos estudiantes habían realizado la investigación y otros no. Se pudo notar que quienes no habían investigado estaban absortos en otros temas de conversación que no tenía que ver con la actividad propuesta. La profesora revisó la actividad por grupos, divididos en sub grupos de cinco estudiantes, para aclarar dudas de pronunciación y vocabulario, entre otras. Ese día la profesora aclaró que la presentación oral la tendrían que presentar en dos semanas, para lo cual cada estudiante debía aprender su parte de memoria. Luego, la profesora les explicó una serie de instrucciones en inglés, en relación a una evaluación que tendrán y un examen ya programado. Les indicó que en las próximas semanas evaluaría pronunciación. Al dar las instrucciones, primero las ofreció en inglés y después en castellano. Les recomendó hacer carteleras o afiches en forma de mapa mental para la presentación oral, que les sirviera de guía al relatar su exposición. La hora de la clase pasó muy rápido, al sonar la campana del timbre los estudiantes salieron al receso.

---

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 5**

**LUGAR: UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EN VALENCIA. ESTADO  
CARABOBO**

**FECHA: 18/06/2013**

**HORA: 12:15 PM**

**AULA: CUARTO AÑO DE BACHILLERATO, CLASE DE INGLÉS**

**CANTIDAD DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 30**

**ASISTENTES: 24**

La profesora entró al aula y saludó en inglés. Enseguida, pasó la lista a los estudiantes que no estaban presentes, conforme a las anotaciones de la carpeta diaria. La profesora mandó a los estudiantes a realizar las actividades escritas del libro de inglés. Un grupo de estudiantes estaban revisando el celular, otros conversaban entre ellos y algunos se dispusieron a realizar la actividad del libro. Durante esta clase, que duró una hora aproximadamente, los estudiantes deberían completar los ejercicios propuestos en el libro de actividades gramaticales en relación al reporte directo. Al

sonar, el timbre, los estudiantes salieron y la profesora les recordó que revisaría los ejercicios en la siguiente clase.

---

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 6**

**LUGAR: UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA EN VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**FECHA: 05 /06/2013**

**HORA: 2:10 PM**

**AULA: QUINTO AÑO DE BACHILLERATO, CLASE DE INGLÉS**

**CANTIDAD DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 32**

**ASISTENTES: 25**

La profesora entró al salón, saludó y paso la lista de los estudiantes. En el pizarrón, anotó escribió unas estructuras en inglés, para que los estudiantes hicieran unos ejercicios de *report speech*. En el armario, sacó unos diccionarios y los distribuyó a los estudiantes. La docente dio instrucciones a los estudiantes para que hicieran los cambios gramaticales en las estructuras conforme la clase anterior. Escribió los pronombres personales, los objetivos en inglés. Explicó en español los cambios estructurales para cada caso. En eso una estudiante pregunta el significado de “told” y por qué se usa, otra estudiante responde que ese es el pasado del verbo decir. La profesora explica en español los tiempos verbales. Explica la diferencia entre “decir” y “me dijo”. La profesora coloca situaciones en español para los estudiantes traducir y hacerlas en inglés. Dicta varias oraciones para explicar en castellano.

Un estudiante llama a la profesora en inglés y luego le hace una pregunta en castellano. La profesora aclara la duda y se dirige de pupitre en pupitre para ver la evolución de los ejercicios de cada estudiante. En ese momento, la profesora se me acerca y me comenta que ellos ya habían hecho ese ejercicio como una evaluación y todos habían salido aplazados. La profesora agrega que mientras más oportunidades se le den a los estudiantes, ellos peor salían. Los estudiantes están sentados en pareja, van haciendo preguntas y la profesora se las va aclarando. En eso, le pregunte a una estudiante si tenían libro de inglés y me dijo que no. Los estudiantes, a medida que van terminando el ejercicio, se van yendo del salón de clases.

---

## **INTRODUCCION DE REGISTROS OBSERVACIONALES Y ENTREVISTAS N 7**

**LUGAR: UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA EN VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**FECHA: 10/06/2013**

**HORA: 1:00 PM**

**AULA: QUINTO AÑO DE BACHILLERATO, CLASE DE INGLÉS**

**CANTIDAD DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 32**

**ASISTENTES:**

La profesora recibe a los estudiantes y les dice que como no hay luz en la institución, pues al parecer una fase se había caído, ellos verían la clase con ella en el salón de profesores que si había. En ese momento, varios gritaron de emoción, tal vez por ir a un salón con aire, pues mostraban gestos de alivio y hasta un estudiante comentó:- ay que bueno profe, me muero de calor. La profesora les recordó que como ese salón era pequeño los atendería de grupo en grupo, conforme estaban conformados los equipos. En salón de profesores, tiene doce sillas plásticas, una pizarra acrílica y un gran mesón. Cuenta con aire acondicionado y algunos equipos electrodomésticos, que según comentario de la profesora los habían adquirido por autogestión. El salón cuenta con microondas, cafetera, filtro de agua, rotafolio, que la profe aclaró lo hacían por autogestión. La iluminación es aceptable, y cuenta con un área de quince metros cuadrados, aproximadamente. Hoy lo estudiantes tienen una práctica oral, la cual consiste en cantar canciones en inglés con pista programada. Antes de la clase, la profe comentó que varios estudiantes tenían que llevar un cd con una canción bajada de internet y que ellos debían traducirla al castellano, que era una forma de motivarlos, pero que varios estudiantes eran muy flojos y no le habían mandado a su correo la canción para ella revisarla previamente. La profe comentó que esa práctica se hace solo de dos en dos años. Por las expresiones en los rostros, se notaban que varios estudiantes estaban entre nerviosos y ansiosos.

#### **Desarrollo de la clase**

La profesora los manda a entrar y les aclara que ellos no eran cantantes ni ella era profesora de canto, en ese momento, varios se ríen. Pasa un grupo de tres estudiantes, leen la letra de la canción que estaba escrita en inglés y con la ayuda de la pista que traen grabada en un cd, imitan y siguen la canción. La profesora les recuerda que deben pronunciar sin talaerar, es decir, sin emular sonidos sin pronunciar. La profesora les recuerda que dividirse la canción por estrofa y escoger una canción con letra sencilla y lenta para que fuese más fácil de seguir y de pronunciar. En ese momento, un estudiante dice que trató de aprendérsela pero que era muy difícil de seguir. La profesora les dijo que buscaran otra canción más lenta y más fácil de aprender. Al terminar ese grupo, la profesora les mandó a firmar en un cuaderno en el que ella lleva anotado el control de las evaluaciones. La profesora comenta que ella en ese cuaderno anota un estimado, pues son varias fases para evaluar la canción. Me explica que los estudiantes mandan la canción a su correo con letra y todo para ella revisarla antes. La idea es que después ellos llevaran un cd con la canción grabada para el oral. Una vez que sale ese grupo, entra el siguiente. Un estudiante comenta:- “todos tienen laptop menos yo”. Los estudiantes entraron, con expresiones de angustia en su rostro, pues saben que van a ser evaluados. Este grupo pasa pero no todos saben decir la canción. La profe les dice que por qué escogieron esa letra de “it’s my lyfe”, que esa canción era muy rápida, que escogieran otra. La docente les recuerda que una cosa es como se escribe y otra muy diferente como se pronuncia. Que debían tomar atención en la canción que escogían pues habían unas muy rápidas que costaba mucho entender. Un estudiante comento que él había escogido una lenta, pero el grupo le había dicho que era muy aburrida y vieja. La profesora comenta que a ella le encantaba ver como pronunciaban. Los estudiantes dijeron que cuando veían que significaban las canciones, nunca se imaginaban que era eso tan diferente. Al salir ese grupo, la profe manda a llamar al grupo cuyo cd estaba vacío. Ella averiguó



cual grupo era y supo que era de cinco integrantes, todas mujeres. La profesora les llama la atención y les pregunta por qué no habían hecho la letra ni copiado el cd, una estudiante afirma que a ella se la había olvidada que debían estregarlo ese día y le piden disculpa. La profesora los disculpa y les pregunta que cual canción les gustaba y ellos dicen: “call me baby”. La profesora les indica que le saquen copia y que se la traigan. Ella observa que trajeron un poema y les pregunta de qué se trata el poema y ninguna sabe. La profesora les reclama que debían al menos haberlo leído en casa. Les recuerda que ellas eran un equipo y que debían trabajar en conjunto, que no se habían comprometido con la actividad. Les advirtió que no les parara como el proyecto de investigación, pues sólo una lo había presentado. Aclaró que la responsabilidad que era de varios, no de una persona. Les volvió a dar chance de traer canción y a comprometerse a hacer la actividad en conjunto. Las estudiantes le dijeron que ellas no sabían inglés y además no tenían quien las ayudara. La docente les recordó que para eso estaba ahí, para ayudarlas, pero que debían escoger y mandar la actividad, tal cual ella lo había señalado en clases anteriores. Al salir ese grupo, entra el grupo de Luis Marcos, la profesora les recuerda al equipo saliente que deben buscar autor, tema de canción y traducir. El grupo entrante señala que estaban por escoger entre tres canciones, pero ellos grabaron solo una instrumental. Una estudiante señaló que a ella le gustaba más “señor presidente”. Le señala a la docente que solo había escuchado la parte instrumental, pero no la letra. Otra estudiante señala que ella si la había buscado y que trataba algo de la guerra, que no estaba muy segura. Los estudiantes admiten que no estaban seguros cual escoger, pues tampoco conocía la letra. Más tarde, entra otro grupo, estos estudiantes entran de una vez pidiendo prórroga pues habían presentado prueba interna de derecho el día domingo y no habían hecho otra cosa que prepararse para eso. La profesora les pregunta que si tenían la letra, una sola responde que sí. Añaden que la letra es de Hilary Duff, que les había gustado, pues les recordaba su infancia. La profesora les pregunta del tema y ellas dicen que era de varias aventuras. La profesora les recuerda que el trabajo es en grupo y no de una sola integrante. Les indica que deben ser más responsables. La profesora les pregunta que cuando le enviarían la canción al correo, ellas responden que la tenían ahí en pen drive. En eso suena el timbre, señal que acabó la sesión de clase. La profesora despide a los estudiantes y les dice que les informe al salón entero que deben realizar la actividad como había sido el convenio.

**ANEXOS B**  
**ENTREVISTAS CON LAS PROFESORAS**



## **REGISTRO DE ENTREVISTA A PROFESORA N 1**

**NOMBRE: ANGELA MOGOLLÓN**

**OCUPACIÓN: PROFESORA. LIC. EN EDUCACIÓN IDIOMAS MODERNOS**

**HOBBY: LEER, HACER EJERCICIOS, ESCUCHAR MÚSICA**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿te iba a preguntar, eh, a nivel curricular, cuál es la guía que tu utilizas por la cual direccionas tus clases?

A.M: eh, guía como tal, bueno, un libro, tenemos este unos libros de la Mcmilliam. Sí, hacemos uso de ellos para guiarnos, durante las clases. Por supuesto, no nos salimos de lo avalado en el Currículo Básico Nacional, ok, y tampoco nos salimos.

I: ¿Es decir, del Currículo Básico Nacional de cuál, del Bolivariano o del anterior?

A.M: bueno, del anterior realmente, y seguimos los patrones del Listening, Reading, comprehension, grammar and writing. Esos son los cuatro componentes, pues en este colegio siempre le hemos puesto, los hemos colocado en el PEI, que son los proyectos educativos comunitarios, nosotros en inglés, siempre es una bandera aquí, es un escudo de Liceo.

I: Ok, ¿entonces siempre han buscado de incorporar las cuatro destrezas comunicativas?

A.M: sí, siempre, siempre, siempre, en todo, hasta en las clases. Siempre tratamos de dar las clases en inglés, pero por supuesto, siempre hay sus excepciones. Hay clases que son interrumpidas, entonces el listening no se siguió y así, entonces, en la siguiente clase no se vuelve a hacer ese listening, sino que se parte del Reading, por ejemplo. Este tipo de cosas pasan, pero siempre, todos dentro del libro tienen que tener las cuatro destrezas. Por eso es que los libros, siempre los costos son más elevados. Eh, las horas académicas, este, por lo menos para primaria son cinco, son elevadas para el resto de los colegios de aquí, de valencia. Este y bueno el colegio siempre lo da.

I: ¿Los niños ven inglés desde el preescolar?

A.M: sí, los niños de preescolar ven cinco horas de inglés semanales, en el bachillerato es que se recortan un poquito. Se recortan, excepto primer año de bachillerato que ve cuatro horas, de resto ven tres horas.

I: Ok

A.M: sí, se reducen dos horas

I: ¿Pedagógicamente hablando cómo concibes el aprendizaje del inglés, oh bueno, en este caso la enseñanza del inglés, desde el punto de vista pedagógico?

A.M: eh, ¿cómo lo concibo?

I: sí, desde el punto de vista de la pedagogía.

A.M: bueno, pienso que el inglés es una herramienta que todos, o sea, a mí me gusta que todos los chicos la sepan aprovechar. Porque no es solamente enseñarles la gramática como tal. Ellos cuando unos les enseña gramática sola, es como mira, abre el libro y copia lo que dice aquí, o copia lo que dice en el pizarrón, ellos lo ven como que:- aja y, lo hago para qué?, Y el para qué es donde está la clave. Ellos siempre traen que si preguntas:- profe usted sabe que yo vi tal cosa, ¿cómo hago yo?, si yo quiero decir tal cosa?, entonces yo le digo:- ¿ok ustedes se recuerdan cuando vimos en clase la gramática?, para eso está esta estructura. ¿Por qué?, porque tú no puedes

hablar de las cosas que hiciste en pasado, con verbos en presente, por ejemplo. Entonces, si tu estas en una conversación y te hacen una pregunta en pasado, tienes que llevar la correlación. Tú no puedes hablar en futuro, en pasado y todo en presente, no.

I: ¿Cuál es tu enfoque para el desarrollo de tus clases?

A.M: Bueno uso más que todo el comunicativo, siempre. También te digo que los libros nos ayudan mucho porque, porque, por lo menos en primaria, siempre tienen sus tópicos, no?. Este, at the zoo, entonces ellos saben que vamos a hablar de los animales, que si donde comen, donde viven, de su hábitat y todas esas cosas. Y ya bachillerato es un poco diferente, más es igual, solo que un poco más, más serio, por decirlo así. Ya dejan esa parte de niños y son más serios. Muchos de primer año a veces se medio aburren, porque claro, cuando le presentan un libro nuevo, ellos como que no: - ay y los dibujitos, y la cuestión?. Pues ellos son muy niños todavía. Pero uno los enfoca, bueno, mira así es como lo estamos haciendo nosotros, vamos a conocernos, preséntense. Entonces, yo busco mucho que ellos hablen, que ellos dramaticen. Sobre todo así sea en la presentación, por lo menos en bachillerato, siempre les pongo un dialogo más que todo. A mí me gusta que cada uno agarre un rol, no que yo lo lea y ellos lo repitan y ya. Entonces, ellos ya están medio acostumbrados, y me dicen:- profe yo quiero hacerlo, yo, yo. Ahí yo les pregunto: ¿quién quiere ser Carlos? Y yo les pregunto: ¿de qué hablaba, que vieron aquí? , ah muy bien. Entonces a ellos les gusta, por lo menos hasta ahorita, es así. Sobre todo primero, segundo y tercer año, ya cuarto y quinto, es un poquito, son más reacios a esas cosas. Con los más pequeños de bachillerato si veo que se interesan. Aunque, hasta ahorita todos han estado interesados y de verdad que ven ese tipo de, yo siempre les digo, fíjense más, fíjense en este dialogo. Cuando ellos me reportan y no entendieron, entonces, ahí uno agarra el esquema gramatical, ahí uno enfoca la gramática. Les digo, fíjense como los saco, ¿vieron que, vieron como hablaron, como lo dijeron?, ah bueno, así pueden utilizar las estructuras, así pueden salir de una situación inesperada que a ustedes les llega y fíjense como responden aquí. Entonces a ellos les gusta mucho eso. Esas cosas de que no sean ah de que anota el sujeto, después el verbo, después el no sé qué. Eso les molesta. Antes, si me he dado cuenta que se les hace más fácil cuando uno les explica la gramática como tal. Eh va el noun, su verbo, regular o irregular, o el participio pasado, esto aquí, no sé qué. Ellos lo entienden muchísimo más fácil que cuando lo leen así. Ellos cuando yo les digo saquen o extraigan, de la presentación, las oraciones o las frases que ustedes creen que son las que vamos a ver ahorita, las nuevas. Pero no las reconocen mucho, por lo menos en primer año que no están acostumbrados a eso desde chiquitos, no!. Y este, pero ya los mayores, ya ellos están bien, dicen ah profe aquí esto tiene esto y tiene aquello, el sujeto y luego viene esto. En vocabulario si hay que hacer más, pero me importa que ellos sepan cómo va la estructura y la sepan armar. Pero, por supuesto, todo debe ir al lado con su función, sino hay función nos perdemos, nos perdemos de verdad.

I: ¿Para ti, cuál es para ti la mayor dificultad que has encontrado en el desarrollo de tus clases?

A.M: ay, ¿con los chicos, de ellos?

I: En forma general, no sólo con los chicos, sino a nivel inclusive del basamento curricular, es decir, todo en general.

A.M: si, bueno, primero hay en el salón de clases, si hay muchos, bueno hablando en general de los salones a los que de verdad ellos dicen que no les gusta el inglés. O sea y ahí hay chicos que me dicen, no que yo no entiendo, que a mí no me gusta, y ya. O sea, es un cierre al cien por ciento y yo me he sentado al lado como, como compañera de estudios de ellos, me siento y les dije, fijate aquí lo que tienes que hacer, los pronombres personales, ¿cuáles son los pronombres personales?, es como si nunca hubiesen visto inglés. Y ellos ven inglés desde que están de preescolar, desde chiquiticos. Y yo digo, no, no puede ser. Y es eso, es la falta de interés, ellos como que no le tienen esa, ese amor por decir así, o no le ven, como que no les importa. - ¿Ellos que van a preferir en un futuro?, bueno yo pago un curso, cuando una empresa o yo tengo que ir a trabajar o yo voy bien en el trabajo, pienso yo a hablar inglés. Como yo siempre les digo, por lo menos la base la tienen que llevar, yo no digo que ustedes van a salir de aquí hablando inglés, que sepan todo el vocabulario. Por supuesto que no, pero la base si, pues ustedes si quieren entrar en un curso presentan un examen y pueden quedar en un nivel por lo menos tres o cuatro, o sea, en uno no, Uno es una persona que no sepa nada de inglés. Pero si me encuentro con muchos casos que me dicen es que a mí no me gusta el inglés. Y es así, ay, yo no sé inglés, a mí no me gusta. Yo no entiendo, yo no entiendo. Y yo, si entiendes, si entiendes. Cuando uno abre la mente, yo te explico y uno trata de entender, lo que pasa es que tú no estás tratando. Y eso es otra cosa, ellos no tratan. Ellos, yo les puedo explicar veinte veces, pero la respuesta es: ay profe, pero no importa yo anoto así rapidito, así aja, okey, aja. Y la práctica no la tienen, o sea, porque yo les digo: nosotros vemos tres horas de inglés, tres horas no es nada. A la semana es poco, pues, les digo yo.

I: o sea, ¿esa sería otra dificultad, la carga horaria? Lo que pasa es que eso es lo que te establece el Currículo de los ochenta?

A.M: y no sólo eso, pues son tres horas y no son clases particulares, como les digo yo. Yo tengo que seguir un ritmo, yo tengo que cumplir con un mínimo de cosas, les digo: Yo no voy a dar en un lapso un solo tema, para esperar que todos los treinta y dos alumnos pasen y lo sepan bien, bien. Lamentablemente, no lo puedo hacer. Ni tengo clases particulares que yo estoy sola contigo, o sola con dos personas, y yo me aseguro que esas personas sepan, entiendan y practiquen muchísimo. Lamentablemente, no, yo no, hay que cumplir las cuatro destrezas, ¿por qué?, porque hay personas que son más auditivas, hay personas que son más de escritura, y eso todo se tiene que hacer. Lamentablemente, yo no me puedo parar en un solo tema, puedo después retomarlo rapidito, mas no puedo pararme. No me puedo quedar estacionada en un solo tema. El que no sepa, pregunte. Hay muchos de ellos que son muy pilas, y yo porque les veo la cara, le digo, mira tú, eh, fulanita, -¿esa cara de que no entendí?. Muy bien párate y pregúntame, ¿qué fue lo que no entendiste?. Aquí nadie sabe, hasta yo me equivoco, le digo yo. Yo le digo, yo me equivoco y les echo broma porque, ellos a veces me preguntan cosas y yo les hago una oración y la hago mal, y ello me dicen: profe, eso está mal, eso no es así. Y yo les digo: ay sí, ven que si saben, ven que si saben, ustedes se pueden corregir, digo yo, ustedes mismos se pueden corregir. Así que vamos ustedes poco a poco van a ir aprendiendo y esas cosas. Por lo menos de los temas, yo estoy tratando que pregunten, que pregunten

todas las dudas. Porque, por lo menos estoy tratando que los temas que doy, que me pregunten todas las dudas, porque yo algo que sigo diciendo, menos la preguntan, están es así, apáticos. Apáticos porque yo digo, no sé, es como que no les gusta o les da flojera. Les da fastidio y ya, y otra cosa es que ellos saben que se les van a dar muchas oportunidades. Así me lo han dicho los estudiantes, ay, profe, yo, no importa, pero yo lo presento en el remedial, todo es remedial, o sea, ellos dicen: a mí ya no me importa si la profesora me aplaza en este examen porque la profesora me tiene que hacer el remedial. Y a lo mejor estudian un poco más para eso, pues ya con diez aprueban, entonces es una barrera también. Eso es una barrera que uno tiene. De verdad yo en estos días le dije a la profesora, yo no puedo con esa barrera ya. o sea uno ahora les vuelve aplicar un examen para que aprueben lo que han visto durante el lapso. Entonces, así sea con un diez ellos a juro van a pasar. Y yo dije:- ¿dónde está ahí la fijación de la nota?. Sí, todos por una misma cosa, eso no puede pasar. Hoy en día los estudiantes, bueno, tienen las leyes al día, saben todo y los papás más. Ellos reclaman: no que si tu no le diste esto y lo otro, eso no es así. La otra vez vino una mamá como de cuarto año, a reclamarme: ¿que por qué yo había puesto tanta nota a un examen?. Creo que fueron seis u ocho puntos, no recuerdo. Yo le dije:- ¿por qué?, porque ese tema, esa evaluación era de producción, de hecho no tenía *listening*. Entonces- ¿qué pasa?, dije yo, que durante dos semanas estuvimos practicando, haciendo párrafos en clase. Y ella me decía: sí, pero estoy viendo aquí que pedía el presente simple. Entonces le dije yo: sí, lo que pasa es que el tema, le hablé cual niñito. Es que el tema en inglés no es solamente los tiempos. Fíjate aquí está la gramática, se usan los tiempos si hay un enlace, su hijo debía por el contexto usar el futuro y no lo hizo, por eso yo le baje la nota. Entonces, el estudiante está muy relajado, muy, pero de una forma impresionante.

I: ¿eso también tiene que ver también directamente con la parte curricular que notas que está incorrecto?

A.M: sí, noto que está fallando. Para mi falla, porque no puede ser posible que un estudiante te diga en la cara: mira para que voy a hacer esfuerzo si a mí no me puedes aplazar. O sea yo aplazo esto, pero ellos tienen dos y hasta tres oportunidades para pasarla, y yo hago las cosas cuando yo quiera. Y uno haciendo exámenes, haciendo exámenes otra vez del mismo tema. Y por supuesto, antes del examen, la previa explicación. Donde el niño presta atención o no presta atención, si quiere. Ese tipo de cosas nos están afectando. Por lo menos a mí me afecta en mi materia. Y yo si lo noto. Los chamos saben cuántas oportunidades se les pueden dar y saben, que bueno se les puede aplicar otro remedial al final del lapso. O por lo menos donde él no presentó, él aplazó para que se nivele. Por lo menos así pasan, así sea con diez. -¿Qué puede hacer uno ahí?. Yo digo tenemos las manos atadas. Y tampoco la carga horaria me permite para estar, eh, vente para explicarte otra vez. ¿Ah, te volvió a quedar?, vamos a explicarte.

I: ah, ¿te sientes presionada por el cumplimiento de los objetivos?

A.M: obviamente, y el tiempo, también el tiempo. Porque yo no puedo dejar a veinticinco estudiantes para dedicarme solo a dos. A veces son dos, tres, pero esos dos o tres me quitan el tiempo para dar los temas a los demás. Entonces, esas cosas, eso no está, yo pienso que eso no está bien relacionado. No hay un buen enlace ahí, porque, entonces lo que tratas de hacer es darle más oportunidades, pero el chamo

dice: ah, mira tengo cuatro chances para pasar, y en cualquier chance yo lo paso. Y dicen: ay, pero ponme diez de una vez y ya. Y con los libros, la verdad que súper bien, nosotros bien, con los libros de primaria es excelente. Nosotros les pedimos a las editoriales que vengan, nos dan muestras, nosotros las evaluamos y vemos cómo podemos trabajar más cómodos. Aunque cada quien se encarga de su área. Yo por lo menos, reviso los libros de bachillerato, veo por lo menos la carga horaria, como tiene que ser tres horas, veo si tienen menos unidades, que tengan *listening*, que tengan las cuatro destrezas y *reading*, mucho *reading*. Sobre todo, ya para cuarto y quinto año tienen que ver mucho *Reading*. Quinto año debe tener bastante lectura.

I: ¿eso es conforme al programa?

A.M: sí, claro, por el programa. Y hacerles comprensión lectora y todo eso. Para que ya cuando se vayan para la universidad siempre lo van a tener, textos de comprensión. Entonces, bueno, ya la base, por lo menos ya la tienen. De verdad que con los libros no tengo nada que decir, creo que no tengo nada que decir. Nos traen todos nuestros materiales, tenemos los cds, las flash cards, los posters. Tenemos la verdad que todo, todo, no tenemos problemas con eso. Por eso te digo que me enfoco más en el aula y en el currículo, por eso, por las horas, por los estudiantes que dan que hacer. Lamentablemente, si hay cuatro o cinco estudiantes que no prestan atención, que molestan, y a la final uno dice: ok, no te puedo bajar nota. Si me están molestando la clase no los puedo sacar del salón. Aquí no se puede sacar los estudiantes del salón, no se pueden sacar. Y yo digo, ¿pero cómo van a ver la clase si ellos no me paran?. Esas son cosas que a mí me interrumpen el proceso de enseñanza, bueno, muchísimo. Sobre todo, bueno, quinto año, para mí son los más fuertes, se presenta mucho eso y más que ya son graduandos. Ahorita ellos me dijeron que no querían hacer nada, que no querían, por qué, porque estaban pasados, porque ya tenían diez. Y yo bueno, lo que me quedó decirles fue, bueno, miren, este, eso es con respecto a la personalidad, a la aspiraciones que tienen cada uno, es diferente, hay personas que se conforman con un diez, hay personas, que cónchale, quieren llegar más arriba y eso va a ser para todo. Así harán en el trabajo, darán lo mínimo. Eso fue lo que me quedó decirles, porque, ¿qué les voy a decir?. Igual no los puedo regañar, porque ellos son hombres y mujeres hechos. Yo no les puedo decir: miren aquí me tienen que prestar atención porque yo soy la que mando, no les puedo decir así. O sea, no puedo hacer eso. Y es verdad, o sea, ya ellos están pasados, ya tienen su título, realmente. A ellos no les importa venir, no les importa acercarse, no les llama la atención. Ya desde el lapso pasado me lo dijeron cuando supieron sus notas, les dije: bueno, se atenderán a las consecuencias, pero, bueno es así. Y eso es lo que se me presenta aquí en este liceo, y además, los papás. Los papás son muy sobre protectores, entre comillas, pero sí de que ¿ay mi hijo aplazó?, pero no se dan cuenta que fue es por irresponsabilidad, por falta de atención, porque molesta en la clase. Y ellos se saben la ley y el profesor es un cero a la izquierda. Lamentablemente, uno es un cero a la izquierda, ¿por qué?, porque pasan todos por encima del docente. Entonces, yo digo, pero ya va, yo estoy aquí, dando mi clase, tratando de explicar para que los chicos entiendan, para que sepan. O sea, para que no se le haga tan difícil después. Y viene un representante a decirme eso y si ni siquiera saben cómo se comporta su hijo. Entonces, ese tipo de cosas se presentan y bastante. Eso no es, ay uno esta fácil, no. Ese tipo de cosas pasa mucho aquí. No sé si es por el colegio, que

son hijos y nietos de los profesores de la Universidad de Carabobo. De verdad que no sé por qué es. Y como yo no he trabajado así en otro colegio como tal. No sé decir de verdad, si es de verdad eso u otra cosa, pero de verdad que con la LOPNA y con, con, con la ley, ya ellos, los papás creen que tienen todo ganado. Los papás llegan y dicen bueno mi hijo no puede estar aquí aplazado porque la ley aquí te dice que tú tienes que brindarle tantas y tales oportunidades. Entonces yo les digo, pero ¿de dónde saco tiempo yo para hacer tantos y tantos exámenes recuperativos?. De verdad, que es difícil. Una vez le dije a mi coordinadora: -usted me va a perdonar, pero yo no tengo tiempo para hacer tantas cosas, de verdad. Y yo que hago, la verdad que no sé qué hacer. Pero es por eso, son tantas las oportunidades. Yo digo que mientras más oportunidades salen peor. Yo creo que con dos, ya es más que suficiente. Ya con cuatro o cinco oportunidades para que el chico pase en un colegio, es prácticamente decirle a un profesor: mira ponle diez. Ponle diez, porque te vas a cansar, o sea las neuronas, la vista, la voz. Todo es un desgaste. Una sola persona pidiendo chance, uno le explica, le explica y le explica y eso te cansa. A veces lo que hacen es que memorizan para ese momento y pasar, peso así se les olvida porque no hay internalización. Por ejemplo ahorita los de cuarto y quinto año están haciendo un curso de inglés porque muchos se van del país. Ahora si están interesados. Entonces, yo los veo y les digo: -¿por qué tú me diste tantos problemas, si después ibas a pagar un curso cuando tú tienes buenas bases aquí? Bases muy buenas les digo yo, porque en el colegio las bases son buenas, para los que los saben aprovechar, el que no lo aprovecha, claro, este no es un colegio bilingüe que ven todas las materias en inglés, Pero si considero que es un buen colegio, tiene muy buen nivel de inglés. El que no lo aprovecha, bueno los papás van a tener que gastar dinero en un curso particular. Eso es lo que queda. Eso es lo que yo veo en el salón y en los estudiantes y de los papás. Y bueno, si yo tengo solo tres horas semanales para dar mi clase, yo tengo que hacer un ajuste en todo, pues en el día a día se presentan muchas interrupciones. Se presentan actividades que de repente: mira, no, los chicos no pueden tener clase. Pasó algo que no se previó, y bueno, no se da la clase. Si hubo un problema con el grupo se tiene que solucionar el problema primero. Si por ejemplo, toca en mi hora, ya pierdo la clase. Este lapso es corto y vale cien por ciento y no puedo hacer tantas evaluaciones pequeñas de cinco por ciento. Siempre tengo que hacer las cosas como apurada. Yo antes no andaba tan apurada como ahorita, de verdad. Yo ando en un corre, corre, yo explico la clase y enseguida tengo que evaluar. Entonces le quito texto al examen, le quito temas para poder evaluar. Yo les digo, bueno chicos no les puedo evaluar más, pues solo vimos un solo tema. Así que vamos a hacer el examen sobre un tema no importa. Bueno ellos también son muy irregulares, pero ese tipo de cosas pasa. Por lo menos aquí en Venezuela pasa. Es muy justo el tiempo y salimos perdiendo nosotros., yo digo nosotros porque el trabajo no se logró hacer, que era darle por lo menos hasta la C y solo se llegó hasta la A, por ejemplo. Entonces, no es lo mismo, el trabajo no se cumplió, para mí no se cumplió. De hecho el libro que yo tengo tiene ocho unidades, entonces solo les voy a dar hasta la seis, le voy a dar hasta la seis. Entonces yo veo las que puedo saltar y me ubico por ejemplo en los condicionales que son muy importantes. Pues, yo sé que los van a necesitar más adelante. Pero, igual yo siento que no se está dando completo. Espero que solo sea por este año escolar, que ya el año que viene todo vuelva a la normalidad y uno pueda



dar sus clases completas. Porque yo también pienso que el estudiante se ve afectado también por eso, por las carreras. Lamentablemente, y más para aquel que es flojo y le da fastidio estudiar, por las carreras. Y si no les gusta el inglés más rápido aun dicen que fue por las carreras. Y luego ellos te dicen: Ay profe fue por la situación, la situación.

I: ¿Qué haces normalmente en una clase?

A.M: ¿desde el inicio?

I: sí, desde el inicio hasta que finalizas.

A.M: Bueno, generalmente, saludo. Generalmente, ellos tienen una carpeta, el semanero va y busca la carpeta para la asistencia y uno debe anotar, este, la materia, los inasistentes, el tema que se está dando. Bueno, yo paso la asistencia, pero no uno por uno. Generalmente, veo quien faltó, o si fue alguien que salió y con la lista poco a poco, voy haciéndolo, porque eso quita tiempo. Eh, si la unidad es nueva, siempre comienzo, bueno, no siempre, pero hay veces que comienzo, a veces puedo empezar, así sea en español echándoles un cuento, oh mira qué hicieron, qué hicieron este fin de semana?. Entonces, ellos me lo dicen y yo se los coloco en inglés. Ah, ok, you went to the beach? Or, oh you did this!. Entonces, les digo: ¿de qué creen que vamos a hablar hoy? Ah de lo que hicimos!, por ahí va. Ah, ¿de las cosas que uno hace?, yo les digo: no, yo dije de lo que hicieron. Ah, profe del pasado! Y yo les digo: muy bien, muy bien. Entonces, ya más o menos los ubico un poco en el tema y los puedo hacer abrir el libro en la página, para hacer la presentación, que siempre va a ser un diálogo que siempre es individual o grupal. Casi nunca, bueno, menos para bachillerato, canciones, ni eso. Este, una vez lo hice y la clase casi que me la pegaron por la cabeza. Y los hago, como ya te dije, la dramatización, bueno, no es una dramatización, sino que cada uno haga un rol de la presentación, para luego hacer la comprensión, si entendieron, que palabras no entendieron, del diálogo. Les anoto algunas estructuras en la pizarra, les hago en el libro, generalmente, tiene preguntas de comprensión. Les hago también el post, lo mismo pero el post, las recorremos, generalmente pero oralmente, ok!, les pregunto pero personalizada, este: Olayda ta ta ta, *true or false?* Y le pregunto; *why?* Entonces empiezo algunas partes de gramática, ok!. Entonces, si, bueno, hay problemas con las estructuras, con algunas palabras que no entiendan, se las explico y luego pasamos a la parte gramatical, donde les coloco los ejemplos que vimos en la presentación. Y los hago, los desgloso, es decir, haz una formulita! Entonces, esa formulita vamos a colocar el noun, como se hace en forma de preguntas, en forma de respuestas y ejemplos que ellos dan. Dejo anotado las formulas y ellos me van dando ejemplos de acuerdo a lo pautado. Entonces, ellos producen oralmente, de acuerdo a las preguntas. Entonces, luego viene la parte de Reading, no ellos tienen que hacer un *grammar practice*, el libro generalmente trae los ejercicios, ya sea de completación, de ordenar. Luego tienen *Reading*, bueno, a veces varia, a veces tienen *Reading*, a veces tienen otro *listening*. Este, a veces tienen entrevistas, eso depende del tema, por supuesto.

I: ¿ese *listening* que les haces, el libro viene con cd o tú se los haces?

A.M: no, el libro generalmente viene con un cd, pero como hay tanto ruido, lamentablemente, aquí tenemos un solo reproductor, que para bachillerato tiene que ser un equipo que suene duro, yo casi siempre les hacia el *listening*, aunque me quita más el tiempo, pues ellos me decían: ¿qué, que dijo?, profe, no oigo, repita!. Y

entonces, yo, no, no. Eso yo lo hacía al principio, me echaba como veinte minutos en la parte del *listening*. Entonces, si la clase era de cuarenta y cinco minutos, me quedaban como veinte minutos nada más para la clase. Entonces, dije, no, entonces se los empecé a hacer yo, muchas veces. Pero ese *listening* como tal, eh, depende, hay veces que hay *listening*, a veces no. Y ya después viene la parte del *writing*, ya sea escribir un párrafo, entrevista a un amigo y reporta lo que te dijo. O piensa en tal cosa y escribe las oraciones en futuro, o sea, no sé, cualquier cosa. Nosotros hacemos la producción, sino es oral, sino tipo true false, así, o si son sencillas las respuestas, las prefiero hacer orales. Si los chicos tienen que escribir, porque, generalmente, son cinco o seis oraciones, seis cosas que tienen que hacer, las hago en el pizarrón, y los mando a pasar en la pizarra, para hacer la corrección. Si lo tienen bueno o lo tiene malo, lo dejo ahí para hacerles la corrección. Los mando a chequear conmigo para no hacerlo uno por uno. Lo hago cuando tengo que firmar el libro, porque para bachillerato, cada firma vale nota, porque si no, o sea, eso también lo hago para que ellos se interesen y vean que realizaron actividades en la clase. Este, dejo que lo corrijan, entonces, cualquier cosita, si estoy firmando y veo que esta malo, lo mando a corregir. El que no lo hizo tiene media firma, y así, pues. Eso es lo que yo trato de hacer con ellos. O sea, básicamente es eso. Lo que casi nunca hago es repetición, a menos que sea, eh, cuando te dan las palabras que no conoces, si las mando a repetir, porque hay muchos que si saben ya las palabras que no tienen en alguna unidad. Hay palabras que ellos no me dicen: mire profe, esta palabra. Eh, que otra cosita?, ya, lo último es el *writing* y la corrección si nos da chance. Si nos da chance de hacer la corrección, la hago, sino, generalmente, ni siquiera la firmo. Y queda para la siguiente clase, lo que hago es que pido que me abran el libro y la digo oralmente y lo firmo, para empezar la clase, la nueva. Esos son los pasos que yo hago.

I: cuando haces esos pasos, ¿tienes que planificar, verdad, qué tomas en cuenta para la planificación?

A.M: ¿cómo que, qué tomo en cuenta?

I: o sea, para hacer la planificación ¿qué realizas, o sea, de dónde te basas poder esquematizar la planificación, no sé si la hacen diaria, mensual?

A.M: si, nosotros la hacemos por lapso. Ok, entonces que pasa, yo sé que en el lapso tengo que saber cuántas clases debo dar, cuantas clases de dos horas y cuantas de una hora, no!. Y,y,y

I: o sea, que tomas en cuenta la longitud.

A.M: si, con el libro ya yo sé más o menos cuantas unidades puedo dar. Ya yo sé, que bueno, inicia el proyecto y todo eso a nosotros nos lo dicen, y tenemos que ver los días feriados. Todo, para saber exactamente cuántas clases voy a dar. Yo sé que yo me tomo, generalmente, una unidad tiene tres lecciones, entonces dos semanas para realizarla completa, bien, bien, con interrupciones de por medio y todo, yo en dos semanas ya tengo la unidad.

I: o sea, que básicamente para planificar te guías es del libro.

A.M: del libro. Del libro, porque de ahí es que voy a sacar las unidades que voy a dar. Entonces, tengo, ya yo me sé la longitud de las unidades. O sea, yo sé que no son largas.

I: ¿el libro que utilizas es nacional o extranjero?



A.M: es extranjero, es de la Mcmilliam. Si, son extranjeros, éste es americano y el de quinto año es británico, realmente. Ok. Entonces, claro, yo lo que yo hago es, por lapso, porque la planificación tiene que ir también, si di el tema de la unidad uno, eh, la evaluación. Entonces, la evaluación es con la plataforma *moodle*, yo mando a hacer una actividad que ellos me lo manden.

I: o sea, ¿usan el internet?

A.M: si, a juro lo exigen, una actividad por lapso. Pero no de muchas ponderaciones. Pues, porque aquí los papás se pueden poner a discutir que si: ay que si no tenemos computadora, que si no tenemos internet. Entonces eso, bueno es un problema, que si la luz se va, ese tipo de cosas. Tenemos una actividad de moodle que está en todos los lapsos, es por internet, que es de baja ponderación, tenemos examen escrito. Oralmente, también casi siempre hacemos un role play. Ahorita tengo un Reading club con los chicos de segundo año y así. Pues, el oral presentation viene este lapso, es uno oral, uno escrito. Un taller en pareja y el libro también vale nota. Básicamente, eso, no sé si se me está olvidando algo, pero creo que no. Y bueno, actividades de clase. Creo que más nada. Por lo menos, es lo que, básicamente, tengo en este lapso. Y si, por supuesto con el libro, porque yo de ahí es que saco los temas. Los que voy a dar y cuantas semanas lo voy a llevar. Bueno, hay días que son feriados, entonces no doy la clase, obviamente, entonces sería una sesión esa semana.

I: claro.

A.M: bueno, me ha pasado que son ocho semanas de clase y entonces, tengo poco y tengo que recortar. Hay un feriado o ellos tenían un paseo, lo que sea, entonces, me quita un tiempo, pero básicamente, es así. Planifico completo. Y si por casualidad no se da. Aquí, a nosotros nos mandan a llenar un formato donde, por ejemplo; la última lección no la pude dar, pero estaba planificada, entonces ella tiene mi planificación. Entonces, yo tengo que colocar objetivos vistos o lecciones vistas, noventa por ciento, porque me quedó una clase.

I: claro y la justificación.

A.M: aja, y cuando la pienso dar, o cómo la pienso dar. Entonces, bueno, se supone que el año que viene, este tengo que hacerlo tipo resumen o dar una clase de lo más sencillita.

I: ¿Cómo un remedial?

A.M: exactamente. Como un remedial para que ellos la cumplan, para que se cumpla esa parte. Para que se cumpla el objetivo completo. Es así. Antes si era por semana, pero eso era demasiado trabajo. Yo le dije a la profesora Ariel, mire de verdad que no, ya uno sabe cuanto uno va a dar.

I: de repente tienes un poco más de flexibilidad, a la hora de calcularlo por lapso.

A.M: Exacto. Claro, no, yo le dije, no profe, vamos a cambiarlo. Antes si nos los exigían, pero era demasiado trabajo. Por lo menos, a mí me gusta más así. Claro, cuando uno planifica es largo, no?, pero no importa, porque ya uno conoce más o menos la dinámica de la clase. Uno sabe, que bueno, va a necesitar. Sino es evaluación es listening, los ejercicios en pizarra, a los chicos la producción por parte de los chicos. Tenemos que anotar todo, lo que vamos a utilizar. Yo casi siempre utilizo lo mismo. Los objetos del salón, la realia, siempre uso eso. Y así, cosas más prácticas, no les dejós sacar los celulares y cosas así.

I: hace, rato me comentaste que casi siempre cuando ellos van a viajar ellos van y hacen un curso, ¿qué diferencia ves en la realización de un curso que no lo tenga la parte académica escolar?

A.M: porque ellos quieren, porque ellos quieren

I: o sea, ¿los ves básicamente por la parte de motivación?

A.M: si, es porque ellos realmente, ellos quieren. Porque la parte motivacional. Aquí, es porque es a juro. Que si la profesora, que si les caigo bien o mal. Si le gusto como camino. Si no le gusto como hablo. Porque es verdad, es así. Hay niñitos que dicen. Ay profe, que bella, pero a ellos no les importa si uno da la clase bien o da la clase mal, ¿si me explico?. Hay otros que si son muy, muy exigentes, te dicen: no, no me gustas, pronuncias mal, yo no se qué. Una vez yo traje una suplente porque yo me ausenté dos semanas y yo dije, no, estos chicos. Ahí yo me di cuenta que ellos exigen. Ellos exigen. Ellos saben. Claro, también están acostumbrados a mi pronunciación, porque es otra cosa. Y cuando viene otro y les pronuncia diferente, ellos dicen: no, no me gusta. Profe que feo. Profe, no sé qué. Profe, lo que hizo fue sentarse a hablar por teléfono. O sea, todo lo dicen, todo. Y yo digo, bueno, ellos, me gusta, porque ellos exigen. Ellos saben, ellos saben cuando un profesor sabe. Hay otras que yo simplemente les caigo mal. No les gusto y ya. Se dan media vuelta, yo estoy en la clase y ellas no me quieren ver pues. Y yo, bueno, pero si trabajo perfecto. Esa parte que nace de ellos, por ejemplo, profe voy a meterme en un curso de inglés, y yo le digo, bueno, yo lo prefiero antes de tener tanto que hacer. Claro, yo no puedo estar detrás del chamo así, encima.

I: a tu modo de ver, ¿qué suceden en los cursos de inglés que de repente no pueden suceder en el aspecto académico normal, del liceo?

A.M: mira, primero pienso, creo que hay menos cantidad de estudiantes, esa es una. Es un ambiente diferente para ellos. No creo que se sientan tan niños. Porque aquí es una familia, prácticamente. O sea, ellos se ven todo el año y el próximo se vuelven a ver, son las mismas caras, son los mismos profesores, es el mismo libro con diferente caratula. Es una rutina. Ellos ya saben que los lunes les toca inglés, después les toca matemática, luego viene tal cosa, luego tienen el recreo, luego, tienen, tienen, tienen. Todo es un tener que hacer. Yo pienso que con los cursos, es algo nuevo, es algo más divertido. ¿Por qué?, porque, bueno, hay un profesor diferente. También son varios profesores, eso depende del curso, pero son varios profesores de inglés. Y ya no están que si: te tengo que ver la cara. Ya sé que te peinas así. Que aburrido como hablas, ay. Ay esta viene a regañarme otra vez. Cualquier cosa. Pero pienso que en los cursos, para mí lo primordial es la menos cantidad de estudiantes. O sea, no es lo mismo tener diez estudiantes y que todos están ahí porque quieren. Bueno, hay muchos que tal vez los papás los obligarán, pero casi todos es porque quieren. Y ahí todos, por supuesto, van a prestando atención, es un poco diferente. En cambio, treinta y pico de estudiantes. Entonces, unos se paran, mira el profesor para la clase, regaña, los sacan del salón, porque viene una profesora. Ese tipo de cosas hace que la continuidad se rompa. Y no es lo mismo. Yo pienso, bueno, yo nunca he estado en un curso de inglés, pero yo creo que es así. Yo tengo estudiantes que están en cursos y hubo uno de quinto año, que por cierto me dijo: profe, una guará, yo casi estoy en el nivel conversacional, porque él se metió y quedó en un buen nivel. Y yo: ay, cuéntame, ¿qué tal? Bueno, no, chévere profe. Sabes nos sentamos así, donde uno

quiere y es como una libertad. Y ellos se sienten como más grandes también. Yo pienso también que es eso. Entonces, se sientan y empezamos a hablar de cualquier cosa. Y nos empezamos a preguntar, y usted sabe profe, yo creo que yo soy el que más habla. Y yo, ay que bueno, le digo yo, que chévere, pero eso es algo que con treinta y pico de estudiantes. Al hacer eso con ellos, la clase, o la estructura de la clase no se da bien o hay muchos que no van a querer hablar, porque son muy cohibidos. Entiendes, o sea, es difícil, llegar a hacer a todos los treinta y pico estén interesados en el tema. A veces que ni siquiera les gusta el tema. Entonces, la otra vez fue de comida, ay chévere, ahí todos participaron. Ay que si me gustaba no sé qué. Entonces, ellos decían: profe yo, cosas así. Pero creo que tiene que ver mucho con la motivación realmente. Esos estudiantes que ya se van a ir, porque se van a ir a otro país, ellos quieren, no quieren llegar allá, sintiéndose, ay sí, porque no hablan nada, porque hablan mal, hablan feo, porque van a sentir un rechazo. Pienso yo, que es eso. Y por supuesto, el curso es cien por ciento diferente a las clases, o sea. Ellos aquí están encerrados, con las mismas caras todo el santo día, todo el día. Siempre se van a parar dos o tres, cinco, viendo siempre lo mismo, es aburrido. Y viendo no solo inglés, todas, todas las materias. Entonces, ellos se sienten más relajados, pienso yo. Allá todo es nuevo, tienes nuevas caras, nuevos profesores. Y hay profesores que los varían, que les gusta que la pronunciación, o sea, a que sus oídos se acostumbren a voces diferentes. En cambio, conmigo, es conmigo y ya. no tienen a otro más. Es eso. Personalmente pienso que es así.

I: bueno, de verdad que muchas gracias por tu relato. De verdad que súper nutrido. Estoy muy agradecida.

A.M: Ay que chévere. No, bueno, a mí me gusta eso que estás haciendo. Me parece súper interesante, de verdad que sí. Y yo a veces digo, por lo menos con la profe Alicia, deme ideas, porque a veces yo creo que, sabes cuando llega ese momento que uno dice, ay como que me estoy quemando, algo así. Entonces, yo digo, y eso que tengo cinco años, bueno voy para seis. Entonces, yo digo, na guará, no sé si es que son los estudiantes que cada vez vienen menos motivados, no tienen la motivación necesaria. Entonces, no sé qué hacer. Entonces, es la apatía, el fastidio. Entonces, uno se cansa también de eso. Y uno se cansa de eso.

I: bueno, muchas gracias. De verdad que muy nutrida esta entrevista.

A.M: gracias a ti.

---

## **REGISTRO DE ENTREVISTA A PROFESORA N 2**

**NOMBRE: MARITZA GARCÍA**

**OCUPACIÓN: Licenciada en Educación Mención Inglés y también soy Magister en Planificación Educativa**

**LUGAR DE NACIMIENTO: Valencia, Estado Carabobo**

**HOBBY: ver películas de terror y dormir... también ir al cine**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EN VALENCIA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿Cuál es tu concepción pedagógica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

M. G: Bueno, mi concepción está basada en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del idioma como son: listening, writing, Reading y speaking... todo esto enmarcado en situaciones en las cuales el estudiante se vea obligado a hacer uso del lenguaje. Tú sabes, en algunas oportunidades se hace un poquito difícil que los estudiantes puedan tener acceso a todas estas destrezas del idioma debido a la gran cantidad de alumnos por salón... pero los docentes de inglés ahora tenemos a nuestro favor la tecnología, es decir, la mayoría de los alumnos tienen internet en su casa y pueden entablar conversaciones con personas en el extranjero y así aprender o practicar lo que saben de Inglés. Mi planificación siempre está dirigida a la producción oral y escrita...se les habla todo el tiempo en Inglés para que acostumbren el oído y se les motiva a hablar y a leer textos cortos en clase

I: ah, okey, quería saber... ¿cómo desarrollas normalmente tus clases de inglés, desde que inicias hasta que terminas?

M.G: Por lo general, de acuerdo a mi formato de planificación, mi clase consta de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Dependiendo del tema, hay veces que comienzo mi clase con una lluvia de ideas... otras veces, realizo preguntas a los estudiantes para ver lo que manejan del tema que se va a tratar, como siempre, hay algunos que están despistados, pero la mayoría aporta sus conocimientos. Luego, realizo una lectura (del libro) estamos trabajando con Mc Millan (American Inspiration) y en todas las unidades viene una lectura sobre temas muy buenos (medicina alternativa, aparatos tecnológicos, viajes espaciales) que son muy enriquecedoras, no sólo en vocabulario en Inglés, sino también como conocimiento general en español... Se analiza y después vienen una serie de ejercicios de comprensión y prácticos. Al finalizar, hacemos un resumen de lo visto, hacemos conclusiones y hablamos de lo que se hará en la siguiente clase.

I: y, ¿ese resumen y esas conclusiones las hacen en inglés o en castellano?

M.G: Siempre las hago en Inglés y si veo que alguien no entendió, le pido a alguno de sus compañeros que le explique en español... y con eso verifico si entendieron lo que dije. Hasta el año pasado les hablaba fifty-fifty, pero este año me puse un poquito más exigente para obligarlos a que se comuniquen más en Inglés.

I: ok, claro, y a la hora de planificar tus clases, ¿qué haces, qué tomas en cuenta, si usas alguna guía, cuál usas?

M.G: Yo doy cuarto y quinto año.... El libro American Inspiration llega sólo hasta el número 4.. lo estamos usando porque el colegio Santa Rosa así lo decidió, pero realmente a pesar de ser un libro excelente, es más para cursos que para dar clases en un liceo. Igual me he adaptado a él y las clases de 4to año las planifico en base al contenido del libro... los ejercicios los saco del workbook y los bajo de internet.. Con

5to año tuve que hacer una guía, la cual quise comenzar con un repaso de gramática (the eight parts of speech) ya que he observado el mal uso de la gramática del español y por ende del Inglés... me preocupa que estos alumnos van en poco tiempo a una universidad y quiero que vayan bien preparados.

I: claro, y a nivel de los requerimientos del Ministerio, ¿utilizas el Currículo Bolivariano, el otro, o sólo tomas en cuenta el libro texto que me señalaste?

M.G: No amiga, tú sabes que en el colegio no quieren nada con el Currículum Bolivariano. Yo antes de hacer la planificación, reviso el contenido programático del Ministerio de Educación para 4to y 5to año y lo comparo con el libro... casi siempre son los mismos objetivos, lo que puede variar es el orden.

I: me dices que te preocupa la preparación de los muchachos que van pronto a la universidad, ¿cómo haces para prepararlos en ese sentido?

M.G: como te expliqué anteriormente, estoy muy pendiente del uso de la gramática, hago que analicen las oraciones y que conozcan las partes de la mismas... a veces les pregunto qué es un *noun* (sustantivo) y no me saben siquiera dar un ejemplo. En todas las clases, después de la teoría, tienen práctica oral y escrita... pero te repito que es muy difícil lograr los objetivos que uno se propone cuando tienes salones abarrotados de adolescentes (de cuarenta y tres a cuarenta y cinco alumnos por salón) que tienen otras prioridades en sus cabezas. Hay que lidiar con todo eso y el trabajo a veces se hace cuesta arriba.

I: ¿cuáles son las dificultades, a tu modo de ver, que has encontrado en el desarrollo de las clases, aparte del número de alumnos, como me dices?

M.G: Hay mucha apatía hacia el aprendizaje del Inglés... muchos de los muchachos que estudian allí, son de muy buena posición y piensan heredar los negocios de los papás y por lo tanto se muestran desinteresados a aprender, no sólo Inglés, sino también otras materias... Pero también cuento con muchos alumnos que han viajado y hablan muy bien el idioma, y eso compensa la situación.

I: claro, me imagino, nada fácil así... quería saber, ¿cuál es el enfoque que utilizas en tus clases?

M.G: Utilizo el enfoque comunicacional, creo que es el que mejor se adapta al aprendizaje del idioma.

I: claro, yo pienso igual.... ah ¿cómo haces para incorporar las cuatro destrezas comunicativas en el aula o sientes que te direccionas más en unas que en otras?

M.G: Si claro, es muy difícil que todas tengan el mismo porcentaje de ejecución en el aula... utilizo mucho el Reading en cuarto año, porque se presta con el libro... y el writing también se practica en cada clase. El listening y el speaking es un poquito

más difícil. Tengo salones con alumnos muy buenos, con excelente pronunciación, lo cual me permite incorporar todas las destrezas.. pero tengo otros salones, sobretodo en quinto, que necesitan más *reading* y *speaking* (lectura y práctica oral) de parte de ellos. tú sabes amiga... cada salón es diferente y a veces aun cuando llevas una planificación igual para todos, hay estrategias que tienes que cambiar porque funcionan con unos y con otros no.

I: sí, claro, es así,...sabes que hay estudiantes que toman un curso de inglés, a tu modo de ver, ¿qué hay en esos cursos que no hay en las clases normales del colegio,... por qué los toman?

M.G: básicamente, la cantidad de alumnos... en los cursos hay máximo 15 integrantes por salón, lo que permite una atención individualizada para cada persona. Imagínate como hago yo, que tengo 90 minutos un día y 45 otro día para el mismo grupo... hay que pasar asistencia, chequear uniforme dar la clase, pasear por todo el salón para ver si están copiando, en fin. Amiga, te hablo de cuarenta y pico personas en un aula... es muy difícil metérsele en la cabeza a todos... tú los ves mirándote cuando das la clase, pero están pensando en otras cosas. Los que toman cursos es porque realmente están interesados en aprender, lo hacen porque quieren, nadie los obliga... En el salón, ellos no tienen elección, les guste o no, tienen que pasar la materia... no es una cuestión de gusto.

I: claro, ¿y en el colegio realizan actividades especiales en inglés o sólo las que se dan en aula?

M.G: yo planifico canciones y micro clases que los alumnos presentan en el salón audiovisual... He tenido ganas de hacer una feria de ciudades americanas o inglesas, este, pero para eso se requiere que yo me quede horas extras en el colegio y tú sabes que trabajo en un público en la tarde, por lo que prefiero dejarlo de ese tamaño.

I: sí, claro, no es fácil cuando se tiene que trabajar en varios lados. Bueno, gracias por tu tiempo, muy agradecida por la entrevista.

M.G: de nada, siempre a la orden.

---

### **REGISTRO DE ENTREVISTA A PROFESORA N 3**

**NOMBRE: ISABEL GUTIERREZ**

**OCUPACIÓN: PROFESORA. LIC. EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS**

**HOBBY: LEER**

**UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA EN VALENCIA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿cuál es la concepción pedagógica que tú tienes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el liceo?

I.G: ¿cómo se concibe?

I: sí, cómo se concibe en ese ámbito escolar.



I.G: ok, en Educación Media, que es como se denomina actualmente, el subsistema de Educación Media General, el inglés es concebido a nivel de currículo como un inglés instrumental, básicamente. Un inglés que el estudiante va a ir aprendiendo o va a aprender para lograr comunicarse en el idioma. Es decir, lograr aprender las cuatro destrezas comunicativas de la lengua. Así está concebido a nivel curricular. Pero desde un punto de vista estructural, lamentablemente, se pretende que el estudiante pueda ser, estar comunicativamente competente en la lengua inglesa. Y esa es la gran contradicción.

I: ¿por qué dices que es la gran contradicción?

I.G: porque un estudiante para lograr adquirir las cuatro destrezas de la lengua y ser, estar comunicativamente competente, ¿sí?. Requiere en primer lugar, de una dedicación en la malla curricular mayor de dos o tres horas a la semana. Necesita de un salón de clases que de una u otra manera, pueda el profesor personalizar las actividades. Es decir, no pueden haber estudiantes, muchos estudiantes, como lamentablemente es el caso de los colegios nacionales, que la matrícula oscila entre treinta y ocho y cuarenta estudiantes. Eso por una parte, y aparte de eso, el número de secciones que los docentes también deben tener. Entonces, hay una contradicción porque a nivel curricular se espera que el estudiante logre ser competente, ser comunicativo, hablar la lengua, ¿sí?; cumplir con las cuatro destrezas, entendiéndose, como ser capaces de comprender la lengua en forma oral, ser capaces de hablarla, ser capaces de, de escuchar, de escribirla y de, de leerla, fluidamente. Entonces, ¿qué ocurre?, que a pesar de que el objetivo está muy bien planteado, lamentablemente, la realidad vivita impide que se pueda realizar. Entonces, muchos docentes, solamente, se dedican a impartir actividades y tienen estrategias para que el estudiante logre, al menos, cumplir con dos de las destrezas, que en este caso, es la de, la destreza de escritura y la destreza de lectura, ¿sí?. Entonces, no se cubre el objetivo que es lograr que los estudiantes hablen.

I: ¿y a la hora de planificar, qué es lo que se hace normalmente, o sea, qué se toma en cuenta a la hora de planificar, hay algún currículo que se toma en cuenta, porque se ha hablado del nuevo currículo bolivariano y está el currículo anterior., cuál es el que se toma?

IG: sí, mira, en los colegios públicos, lo que pasa es que lamentablemente hay dos realidades, o mejor dicho, una realidad dividida, ¿sí?. Hay un Currículo Nacional Bolivariano que se empezó a implementar en el año dos mil siete, o mejor dicho, el Currículo Nacional Bolivariano fue realizado en el 2007. Aproximadamente, dos años más tarde, es que se exige en los colegios públicos que se utilice ese Currículo Nacional Bolivariano. ¿Qué ocurre?, lamentablemente, no ha habido, ehh... cursos de inducción, para presentar el currículo, para entrenar a los docentes en su utilización, ¿me explico?. Entonces, muchas veces los docentes han tenido que aprender sobre la marcha y algunos directivos, pues han tomado la iniciativa de preparar talleres, para más o menos orientar al personal docente, ¿me explico?. Pero no ha habido instrucción o inducción para todo el personal, por parte de, de los entes, digámoslo así.

I: ya, ¿entonces que hace básicamente el docente a la hora de planificar?

I.G: disculpa, me hablas del currículo, ¿verdad?. Entonces, ¿qué es lo que pasa?, eso por una parte. Hay una realidad que es que el Currículo Nacional Bolivariano el

inglés es tomado en conjunto con el español, ¿sí?; por áreas. En este caso, el inglés aparece ubicada en el área de comunicación, de lenguaje y comunicación. No aparece como una asignatura, de hecho ahora la llaman disciplina. Y como una asignatura separada de las demás. En este caso, aparece en esa área de comunicación y aparece solamente los contenidos. No te aparecen las estrategias, no te indican.

I: ¿y los objetivos tampoco?

I.G: no, porque recuerda que los objetivos tiene que ver con la parte estructural, estructuralista del currículo que se utilizaba en el año ochenta y dos.

I: ¿y esos contenidos están enfocados hacia qué aspecto?

I.G: hacia el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua de un idioma extranjero, ¿me explico?. Entonces, claro, el currículo del año ochenta y dos te presentaba los objetivos en términos estructurales, te presentaban las funciones comunicativas y el docente, por las mismas razones que todavía se mantienen, no podían cumplir con todo el contenido o con los objetivos, por las razones de tiempo, por todas las razones que ya yo le expliqué. Entonces, ¿qué es lo que ocurre?; actualmente, los docentes están planificando en algunos colegios públicos, digo públicos, porque los privados, no quiero pecar de, o sea, diciendo algo que no es. Pero, tengo entendido que los colegios privados no utilizan en lo absoluto el Currículo Nacional Bolivariano. Se están utilizando en algunos colegios públicos que hay supervisión, que se está realizando una supervisión para asegurar que se implante el currículo como tal. Pero, entonces, ¿qué pasa?, los docentes de inglés no saben cómo trabajar el currículo nacional. Entonces, ¿qué hacen?, pues toman los contenidos y los objetivos del currículo del año ochenta y dos. A menos, que por supuesto tengan talleres de inducción, que si existen algunos colegios públicos que entrenan a sus docentes. Obviamente, no será la mayoría, pero si hay algunos que lo hacen. Entonces, ¿qué pasa?, el docente planifica en base a ¿qué?, en base a los objetivos o a la manera como estaban proyectadas o estaban organizados el tema, los temas del currículo del ochenta y dos. Entonces, lamentablemente, con las mismas fallas de la época traspoladas en este momento histórico, porque las condiciones siguen siendo exactamente las mismas. La malla curricular, los alumnos de primer año de bachillerato son los únicos que tienen cuatro horas a la semana, el resto tiene tres horas a la semana. Y esas tres horas, o cuatro horas se disminuyen muchísimo porque es una cantidad impresionante de estudiantes desde treinta y ocho y cuarenta, tienen que... Particularmente, me ha tocado invertir veinte minutos de esa clase, solamente pasando la asistencia, ¡imagínese!. Entonces, cuando usted viene y saca la cuenta, usted dice: -no, o sea, no tengo cuatro horas, sino tres, tengo mucho menos, entonces a la semana. Y con una cantidad de contenidos que prácticamente tengo que reducirlo a nada. Aparte de eso, lamentablemente, a nivel de primaria, nosotros, en los colegios nacionales no impartimos el inglés. Es decir, que el estudiante tiene su primer encuentro con la lengua extranjera en primer año. Entonces, tendríamos que, usualmente, comenzamos con, este, los contenidos básicos de enseñanza de un idioma extranjero. Basándonos, específicamente en esas destrezas, en la escrita y la oral, perdón, la escrita y la de lectura.

I: ya, quieres decir que en relación a las dificultades que tú has encontrado en el desempeño de las clases, me estás diciendo, el tiempo, el número de estudiantes, y ¿alguna otra cosa?



I.G: no, básicamente, eso, porque no te puedo hablar de desmotivación por parte del estudiante, porque en realidad el estudiante no conoce la lengua. El estudiante no tiene un conocimiento previo, no tiene un encuentro previo, en que pueda decir: mira, no me gusta el inglés. No, porque en realidad, el estudiante apenas se consigue con el inglés en primer año. Entonces, lamentablemente, cuándo....

I: ¿pero y los que están cursando los últimos años?

I.G: el problema no son los estudiantes y no es el currículo. El problema radica en... yo diría que la falta de tiempo, para dedicarle, o sea, para realizar más actividades en el aula que le permitan al estudiante ehh, entender que el idioma no se basa en esas dos destrezas.

I: claro

I.G: ¿sí?, entonces, el estudiante dice:- aja, pero, pero para qué me sirve a mí leer algo en inglés, leer, o para qué me sirve a mí cómo estructurar una pregunta o responder. O sea, ellos no le ven la utilidad al idioma. Para ellos el idioma de inglés, a ese nivel, de cuarto, no tiene mucho sentido. Sin embargo, cuando el profesor motiva al estudiante, indicándole que va a ser una herramienta de estudio en sus estudios superiores, que pueden el muchacho desarrollar otras destrezas más adelante, que le pueden servir para obtener un trabajo de mayor remuneración. Entonces, por supuesto, cuando el docente los motiva, al estudiante, dándole las razones por las cuales es prioritario que aprendan el idioma. Entonces, puede ser que el estudiante le vea un poco más de.., de, se sienta un poco más motivado. Pero, básicamente, el docente de inglés se maneja es con la parte estructural por las razones que ya le mencioné de tiempo. Entonces, no hay manera de realizar actividades un poco más interactivas.

I: ya, ¿y básicamente cuál es la rutina que haces así en forma general, en qué consiste la rutina de una clase, desde que inicia hasta que termina?

I.G: por lo general, el docente de inglés llega escribiendo en el pizarrón la clase. Por ejemplo:- vamos a trabajar hoy con, con los animales, pensando que de pronto estamos trabajando con primer año. O sea, el docente, digamos que el docente general de inglés, hay docentes como le digo, que pueden tener más actividades enfocadas a la parte comunicativa, son muy pocos, pero si los hay. La mayoría de ellos, básicamente, colocan los animales, les dan el vocabulario y luego les coloca una o dos estructuras. Por ejemplo para preguntar:- que animal es este, o pudiera estar trabajando con los demostrativos, ¿verdad? , este, estos. Entonces, él coloca la estructura, le coloca algunas preguntas allí generadoras y luego, se trabaja básicamente con sustitución. Ok, entonces, y listo. Y más nada, a nivel escrito y a nivel de lectura. Entonces, las otras destrezas también importantes, pues no, no las manejan.

I: tú sabes que hay unos estudiantes que han comentado que ellos para resolver su problema deciden hacer un curso privado, ¿qué crees tú, o sea, por qué muchos se van a un curso privado, qué brindan los cursos privados que no brinda el colegio?

I.G: bueno, porque precisamente un curso de inglés te va a entrenar en las cuatro destrezas, vas a ser competitivo. Vas a aprender a hablar, van a dedicarse a ti. O sea, los cursos de inglés tienen..... yo no creo que pasen de quince estudiantes por salón, que es lo que sucede en la Universidad de Carabobo y por eso es importante que las aulas sean pequeñas. O sea, no pueden haber más de quince estudiantes, eso está en

la literatura de la enseñanza de lenguas extranjeras. Porque son cuatro destrezas y cada una de esas destrezas requiere tiempo, tiempo personalizado con cada estudiante. Tiene un plan de evaluación que es específico. No es una lengua extranjera que tú solo vas a manejar la lectura y escritura, sino que tú vas a enseñar a hablar a una persona. Entonces, tiene una cantidad de elementos que no se pueden, que es imposible que se logren..... sí hay muchas personas en un aula de clase, ¿sí?. Entonces, es esa parte interactiva que debe existir, aparte de todas las teorías de corrección de errores, o sea, análisis del discurso. O sea, son muchas, muchas las teorías, que se ponen a juego allí, cuando se está enseñando una lengua extranjera. Pero, cuando hablamos de enseñar una lengua extranjera, no estamos hablando de enseñar la lengua extranjera como lengua instrumental, para tu poder escribir una carta en inglés, o un trabajo que te piden que te comuniques con el director y le preguntes cómo estuvieron las cuentas, ¡no!, es que tú vas a ser competente comunicativamente hablando.

I: ya.

I.G: Entonces, son cuatro destrezas. El estudiante que necesita desarrollar esas cuatro destrezas de la lengua, tiene que irse a un sitio que a él le puedan suministrar todos los insumos para lograrlo y obviamente, en un liceo no lo va a encontrar, por las razones que ya te expliqué.

I: claro. También quería saber: ¿cuál es el enfoque que tú normalmente tomas en cuenta a la hora de elaborar tus clases?

I.G: bueno, repito, ¿sí?; la idea, la idea es trabajar con el enfoque comunicativo, ¿verdad?

I: claro

I.G: Esa es la idea, pues como te dije, el enfoque comunicativo es el ideal y es como lo plantea el currículo. O sea, tú vas a enseñar a una persona a hablar ese idioma, ¿cierto?, pero la realidad es otra. Entonces, lamentablemente, no trabajas con el enfoque comunicativo, sino con el enfoque estructuralista, ¿sí?.

I: claro. ¿Y particularmente consideras que es importante, en el tiempo que estamos viviendo, el aprendizaje del inglés?

I.G: totalmente, totalmente, eso es parte importante de la globalización. Le tecnología te pide a gritos que, que manejes un segundo idioma. La misma comunicación con el extranjero y todos los países te hace a ti que busques la manera de ubicar un idioma, un idioma en común, para poder darse a entender. Y bueno, es crucial, definitivamente es crucial que todos nos maneemos allí, sobre todo los niños. Los niños ya parecieran que nacen ya, con cierto chip, bueno para los idiomas y para la tecnología, y nosotros no nos podemos quedar atrás, si queremos ver evolucionar nuestros países.

I: exacto. ¿Algo que quisieras agregar?

I.G: no, bueno, me gusta mucho, me gustaría muchísimo que todas estas investigaciones en el área de inglés en los planteles nacionales, específicamente, pudieran, pudieran darse esas investigaciones. Esos resultados hacérselos llegar a la zona educativa y como proyectos, porque hay un desconocimiento. Hay mucho desconocimiento de lo que implica la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, el inglés en los colegios nacionales. Y lamentablemente, mientras nosotros sigamos con esta concepción.

I: no, y con estas aguas de dos ríos a nivel curricular.

I.G: es así. Entonces, si tú quieres que tú hijo aprenda el idioma, tú no lo vas a inscribir en un colegio nacional, a menos que obviamente, no te quede otra alternativa, porque el tema económico, ¿cierto? Pero todos aquellos docentes, perdón todas aquellas personas que quieren que sus hijos aprendan medianamente el idioma; entonces, van a ubicar, trata de ubicar, pagar el precio que sea y hacer todos los sacrificios que haya a lugar para que el, el, el estudiante, pues pueda, salga mejor preparado en esa área y lo hacen siempre en un colegio privado. Tenemos ejemplos de colegios privados que su educación es bilingüe, y a pesar de que tal vez no sea el mejor inglés, o que el estudiante no salga cien por ciento, eh, capacitado para hablar el idioma, pero tiene un conocimiento que supera grandemente a los estudiantes egresados de los colegios públicos. O sea, es una ventaja increíble. Entonces, bueno, yo creo que el gobierno debería tener eso en cuenta.

I: claro, muchas gracias por tu información.

---

#### **REGISTRO DE ENTREVISTA A PROFESORA N 4**

**NOMBRE:** NANCY GARCÍA

**OCUPACIÓN:** PROFESORA. LIC. EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS

**HOBBY:** Leer, cuidar a mis hijas.

**UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA EN VALENCIA**

**PERÍODO:** TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013

I: ¿Cuéntame, cómo desarrollas normalmente una de tus clases de inglés en el liceo, cuál es tu rutina?

N.G: Bueno, este... la rutina es primero la contextualización de la estructura en español. Es muy difícil uno poder dar estructuras gramaticales completamente en inglés como en los colegios privados, o colegios internacionales, por ejemplo. Eh... , básicamente, es iniciar con la contextualización de la estructura, preguntándoles a ellos de qué va a tratar el texto, eh, del texto no, la clase; y de ahí desarrollar todo lo que es la parte de la estructura gramatical. Si voy a trabajar con...generalmente, trabajo con, ..por ejemplo si en una clase trabajo con *listening* y con *speaking*, ya en la otra clase trabajo el *writing* y el *reading*. O sea no desarrollo las cuatro destrezas en la misma clase porque es mucha información para ellos. Siempre es así, o me tomo una sola clase para dar la estructura gramatical cuando hay deficiencia. O sea, cuando aplico un examen y todos salen mal. Entonces, siempre hago un inicio, un desarrollo y un cierre. O sea, no profundizo tanto como lo haría en la universidad, o como lo deberían hacer los practicantes aquí en la universidad.

I: ¿Para ti, cual es la mayor dificultad que presentan los estudiantes con las clases, pues me estás diciendo que tienen deficiencias y que hay una diferencia entre público y privado?

N.G: bueno, la diferencia es muy grande. Básicamente, la familia, porque la mayoría de ellos vienen de hogares, este, donde la madre trabaja todo el día, y ya por ahí hay mucha deficiencia emocional. Entonces ellos ya no se sienten tan motivados por ir al colegio. Ellos van porque tienen que ir, mas no porque es el deber ser, de que van a estudiar, o van a graduarse, o porque tienen alguna meta. Algo así- me voy a graduar porque quiero ser médico, o porque quiero ser esto, no, no, a ellos no les importa. Ellos simplemente van para hacer vida social con sus compañeros de clase. Entonces, claro, al no tener, este, en primaria, por ejemplo, ya en la parte académica no tenemos, en el caso de inglés, claro, porque en las otras materias si tienen conocimiento. Pero por ejemplo, el sistema público nacional ellos no tienen inglés desde primaria. Entonces ellos vienen con muchas fallas cuando llegan a bachillerato y ya esas fallas son bien difíciles de poder, poder nivelarlas. Por ejemplo, el séptimo ve el abecedario; o sea, comienzan desde estructuras, muy, muy básicas. Y cuarto y quinto año jamás ven estructuras gramaticales como *report speech* que son estructuras que ya se deben ver en quinto año. Ellos están todavía trabajando con tiempos verbales, que si presente progresivo, pasado progresivo. Los tiempos perfectos ya los ven al final del tercer lapso en quinto año, pero no tienen una,...por la misma base que traen pues. Y aparte de eso el sistema público nacional permite que el docente falte mucho a clase. O sea, hay mucho profesor reposero. Entonces no van a clase. Hay profesores que pasan de un año a dos años sin ir a clase. Entonces cuando yo los agarro, tienen ya dos años sin ver inglés. Inclusive, yo dando clase de postgrado en universidades privadas, tengo alumnos que nunca vieron inglés en bachillerato. O sea, con eso te digo, pues, no es un solo alumno que he tenido, tengo muuuchos alumnos que me dicen- profesora yo voy a ver un curso de inglés porque yo nunca vi inglés ni en primaria ni en bachillerato, ¡ay, ¿de dónde viene usted? Ay, yo vengo del colegio tal, que es un colegio público nacional. Entonces te encuentras con esas cosas, no, no es como el privado, el privado resuelve rápidamente. Sino tienen un profesor en dos días, buscan un suplente, lo montan y ya. Pero en el sistema público nacional es muy difícil que un suplente quiera hacer una suplencia sin que les paguen. Porque nadie les va a pagar. Entonces por ahí ya hay una marcada diferencia, muy, muy grande. O sea, o sea, por más que tú quieras, no, no, no logras nivelarlos a todos. Aparte de eso, que tenemos el inconveniente ahorita que el inglés es como que, vamos a meterlo, está inmerso en el pensum curricular porque ya está ahí, pero ya eso paso a ser otra cosa. Inclusive para las coordinaciones, para las direcciones, ellos tienen establecido, por lo menos en mi colegio, que los docentes de inglés no tienen que estar en esos cargos. O sea, no pueden ocupar esos cargos. O sea, ya es la parte política, ¿entiendes?, entonces no es fácil. O sea, se le da prioridad a otra cosa. Yo quisiera hacer un spelling bee y no puedo. Yo quisiera hacer, por ejemplo, el día internacional del idioma algo y tampoco puedo. O sea, siempre hay una cosa ahí, y entonces yo llevo materiales y me dicen- ¿por qué tú llevas tantos materiales?. Te dicen- no gastes tanto dinero. Siempre hay una desmotivación de tus mismos compañeros. Los estudiantes lo agradecen, pero los compañeros no. O sea, para ellos eso no es relevante ni importante. Pero, sí, la diferencia es esa, lo que es la estructura social, socioeconómica y el hecho de ellos no tienen ningún tipo de conocimiento previo del inglés, antes de entrar al bachillerato. Entonces eso no te permite avanzar.

I: ¿A nivel curricular cual es la guía que ustedes están siguiendo?

N.G: ninguna, ninguna. Porque de hecho el gobierno le dio todos los textos en todas las asignaturas, menos inglés. O sea, este año, a partir de este año, le entregaron a cada estudiante los textos de castellano, de historia, de geografía, de todo, matemática, inglés quedó por fuera.

I: ¿cómo te guías a la hora de planificar?

N.G: bueno, por el mismo programa que yo tengo de un libro. Yo uso *friends*, entonces yo me guío por *friends*. En séptimo se va a dar esto, en octavo se va a dar esto, y por ahí me guío. Y voy adaptando los contenidos. En séptimo, generalmente, quedan bien niveladitos, pero ya cuando van a segundo año, no hay profesor de segundo año. Entonces cuando llegan a tercer año, me toca hacer repaso desde primer año, o sea, eso es una cadena. Cuando llegan a cuarto, hay dos secciones que no tienen profesor, entonces cuando llegan a quinto, a mí me toca darles lo que nunca han visto, o sea, - se rie-. Es un desastre.

I: claro, tú sabes que hay estudiantes que me han comentado que prefieren hacer un curso de inglés, por qué crees tú que ellos prefieren hacer el curso privado?

N.G: bueno, no son todos, son algunos. Sí, bueno, eso va a depender también de la necesidad que tiene cada estudiante. O sea, hay estudiantes que hicieron un curso que se llama *Cohen*, allá cerca del liceo donde yo trabajo en la zona sur. Yo tengo un alumno que sus papás pagaron nueve mil bolívares por el curso y el niño habla perfectamente el inglés y sólo duro un año. Ya él me había dicho- profe, yo lo estoy haciendo, porque quiero estudiar, porque a mí me gusta el internet y hay cosas que no entiendo, porque hay palabras que veo que no comprendo, porque hay películas que yo quiero escuchar, ¿ves?, pero es la necesidad de él, más no de la mayoría de las personas. O sea, es dependiendo de la necesidad de cada quien. Hay otros que lo hacen porque se los exigen en, en los campos laborales, pero no es la mayoría. Por lo menos, en la parte pública, o sea, el estrato social es tan bajo, que es muy difícil que la mayoría tome esa decisión. O sea, no se puede dar eso así tan fácilmente como en los privados. Ellos si buscan más porque tienen la opción de viajar, para salir, de conocer, pero en el público no. De todos los que tengo, de los cuatrocientos y pico estudiantes, uno solo tengo, que tiene esa necesidad de querer aprender y lo habla muy, pero muy bien. Yo me quedo loca.

I: ¿Desde el punto de vista pedagógico, como concibes tú el aprendizaje del inglés?

N.G: este, lo que pasa es que, es que el problema, yo vuelvo a la raíz nuevamente. El problema es que ya en el sistema actual..., te digo, no te voy a hablar de hace diez años cuando ingrese al público de la zona sur. En el sistema actual, ya no hay entrada

a los profesores egresados de todas las universidades, como la Universidad de Carabobo. O sea, nosotros tuvimos una reunión donde nos dijeron que ya no iban a existir más ingresos de docentes de tales universidades, como la Universidad de Carabobo, la Arturo Michelena o la José Antonio Páez, que lo único que iba a ingresar eran misiones. Entonces, ¿qué sucede?, que si hay un ingeniero, o hay un abogado, o hay un, ellos tienen un nombre, los que estudian educación, que tienen un curso de inglés o algún conocimiento de inglés, ellos lo meten a dar inglés. ¿Entiendes?. Entonces, es difícil poder medir eso, porque, porque, de hecho, la única profesora de inglés en el liceo, egresada de la Universidad de Carabobo, soy yo. Porque la otra profesora vino de los Andes con un curso de inglés. Mi coordinador de inglés, cuando existían los coordinadores de idiomas, era un profesor de educación integral. Porque yo no podía ser coordinadora, eso tenía que ser él, y cuando yo le discutí eso, él me dijo, este, este- ¿pero usted hizo un curso en Funda UC? Yo le dije- ¿Do you speak english?, let's speak in English, le dije. Entonces, no me contestó, no pudo. Entonces, es lo que te digo, es el sistema, no, no te permite avanzar.

I: ¿Cuál es el enfoque que utilizas en tus clases?

N.G: Eh, bueno, durante mis clases uso varios enfoques.. El primero es el enfoque de traducción gramatical, la cual consiste en la lectoescritura, análisis de estructuras gramaticales, memorización de vocabulario y traducción de oraciones de un idioma a otro. Este también uso el enfoque comunicativo. En este se desarrollan las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. La gramática no se enseña deliberadamente. Este, básicamente, en la actualidad los estudiantes deben aprender para la vida, estos dos enfoques son los que me han funcionado, ya que los puedo poner en contextos reales, no solamente aprenden gramática sino temas de interés general, acorde a la edad.

I: ¿Si tuviese en tus manos para poder cambiar todo esto que me estás diciendo, qué harías, que vemos que está afectando el aprendizaje del inglés?

N.G: bueno, el cambio es escoger profesores especialistas. O sea, realmente capacitados, que han visto evaluación, que saben evaluar, o sea, conocen, que tienen el amplio conocimiento de lo que es un nivel educativo. No ingresaría abogados, ni ingenieros que le están robando puestos a tanta gente que está egresando ahorita de las universidades y que son personas excelentes y que dan el todo por el todo por estar en un liceo. O sea, que dan el todo por estar en un liceo público, un cargo público, o sea, no estoy hablando de un cargo privado. Eso es lo primero que yo haría. El resto, yo que estoy allí, a veces, que he hecho casi lo imposible por poder hacer un buen trabajo. O sea, lo hago y trabajo como profesora guía con mis papás, ellos muy contentos conmigo, o sea, de verdad que sí. De verdad muy chévere todo, pero ¿y el resto del país? O sea, que puede pasar con el resto, yo puedo hablar de mi zona.

I: Ok, pero eso es a nivel profesoral, pero en caso estudiantil que tú me dices que hay un problema fuerte que se ve a nivel socio económico, ¿cómo crees tú que podrías dar



una ayuda para tratar de solventar e incluir a los muchachos para que vean el inglés como parte importante de su aprendizaje?

N.G: Ah, no, pero es que ellos lo ven. De hecho, la primera pregunta que yo les hago cuando comenzamos el año escolar es -¿para qué creen ustedes que es importante el inglés, por qué creen ustedes que nosotros tenemos que ver inglés en bachillerato? Entonces, bueno, ellos dicen- para el internet, para poder, porque cuando estudiemos lo vamos a necesitar. O sea, cuando ellos conocen ya la necesidad del porqué tienen que ver inglés, entonces ellos le dan más importancia, les gusta más la materia. Y les gusta, porque si les gusta. Pero, pero, eso es un cero punto tanto por ciento de aporte que yo puedo dar. ¿Me entiendes?, eso no, no es algo que, o sea, yo puedo desear muchos profesores que lo hagan, pero la cuestión es que no hay ingreso de esos profesores. O sea, yo que tengo los estudiantes aquí, tengo doce pasantes y van a ser doce futuros profesionales, pero- ¿cuántos ingresan? –ninguno. Todos terminan en otros campos laborales. Pero ese es el aporte, que ellos entiendan la importancia de aprender inglés. ¿Para que le sirve el que vende naranjas aprender inglés, para que le sirve al que tiene una bodega aprender inglés?, esos son mis ejemplos. Yo no puedo decir- ay usted va a aprender inglés porque usted va a viajar, no. Si usted va en una camioneta y usted va a ser un colector- ¿para qué le sirve el inglés?. Ah bueno, porque puede venir alguien del extranjero y uno le puede ofrecer un servicio- ah , muy bien. O sea ese tipo de ejemplo. Entonces, ellos, ay , verdad que si es importante. Entonces, ellos con la Canaima, eso es lo mejorcito que han hecho en este gobierno. Ellos tienen el programa d inglés allí nada más, pero claro, una cosa loca, que se ve que no lo hizo un profesor de inglés. O sea meten verbo to be y report speech en primer año, o sea en séptimo, una locura. Y el abecedario te lo ponen al final. Entonces, claro, to me pongo a trabajar con textos, ahí mismo en su Canaima, entonces como a ellos les gusta la Canaima, ellos trabajan. Entonces, ellos trabajan ahí, hacen sus traducciones, hacen sus ejercicios. Pero tengo yo que estar jugando con los contenidos que allí tienen, que no los tienen completos de paso.

I: ¿Esos contenidos vienen de dónde, los de Canaima?

N.G: vienen del Ministerio de Educación. Ahí están todas las materias. Ahí si incluyeron inglés, pero del resto, no, no aparece inglés por ningún lado.

I: yo tengo entendido que en el Currículo Bolivariano está incluido el inglés, ¿a ustedes les han dado el programa?

N.G: no, no, para nada, ni siquiera un entrenamiento como tal. Ni el entrenamiento para usarlo, ni para las planificaciones tampoco. O sea, te dicen esta es la planificación, háganla así. Después, le vienen a uno- ay profesora eso no es así. Y entonces uno les dice- pero es que ustedes como coordinadores tienen que reunir al profesorado, explicar en qué consiste, cómo se va a aplicar, cómo se va a trabajar, qué se va a hacer, cómo se organizan los planes de evaluación, es decir, todo eso. Pero entonces, eso no es así. Entonces, caemos otra vez en lo mismo- se ríe-. Entonces, es una cosa agarrada de los pelos. No hay manera pues. Es muy difícil, realmente, muy difícil trabajar así.

**ANEXOS C**  
**ENTREVISTAS CON LOS ESTUDIANTES**



## **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 1**

**NOMBRE: ANDREINA LOPEZ**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE CUARTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: MARGARITA. ESTADO NUEVA ESPARTA**

**HOBBY: LEER**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: ESTUDIAR DERECHO EN LA CENTRAL**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿Cuál ha sido tu experiencia en el aprendizaje del inglés?

A.L: no, sé este colegio toda la vida ha, desde que uno está en preescolar uno ve inglés. Entonces, el inglés es como parte, es como una materia más. Bueno, realmente para mí ver inglés es como ver castellano, pero en otro idioma. Y de hecho, ayer lo comenté con alguien, que me da risa, porque en el inglés, al igual que el castellano, se ve lo mismo, que si pasado, presente y futuro. Y en castellano, igual, que si sinónimos, que si el sujeto, verbo, predicado. Entonces, es chévere, pues. A mí eso me gusta. Me gusta porque hay cosas, me pasa mucho, que aprendí cosas que son básicas, pues, como las figuras geométricas y no me acuerdo, porque no lo practico, eso es lo chimbo que no se practica tanto, sabes?. O sea uno lo estudia aquí en el colegio, pero no lo practicas, porque nadie habla inglés, me entiendes?... Y eso es, es chévere a mí me gusta.

I: ¿Normalmente, cómo son tus clases de inglés, es decir, qué hacen ustedes normalmente en inglés?

A.L: nada, el libro, el libro, rellenos el libro y Ángela nos hace las oraciones, pues, como se componen las oraciones. Nos coloca eso y más nada. Bueno, también hace esas actividades especiales que están en el libro, que si el *oral presentation*. Hay uno que se llama Reading club, pero es cuando yo estaba más chiquita, ya a mí no me toca. También está el *spelling bee*, que es deletrear. Y entonces, las clases son puro deletreo. Ángela, la profesora con la que estamos, nos da un papel, palabras claves. Se supone que nos las estudiamos y entonces, deletreamos. El Reading club es una actividad que se hace en primero y segundo año, o no, mentira, segundo y tercero creo que es. Y es un librito que entonces, se supone que todos los leemos y tal. Nos preguntan sobre eso y hacemos unas exposiciones, una cosa así. Y el oral es una exposición en inglés, yo creo que tú la vistes ahí.

I: aja. ¿ la exposición de que se trata básicamente, ustedes escogen el tema?

A.L: no, normalmente nos ponen un tema. Por ejemplo, este año nos pusieron idiomas. Entonces, habían cinco idiomas, escogimos tres. El salón se dividió en grupos y cada, o sea, y dos grupo tienen un tema, un idioma, pues. Este, nos tocó inglés, alemán y cuál más? Italiano.

I: ¿qué deben hacer ahí específicamente cuando les toca ese tema?

A.L: ah, bueno, está el tema, y entonces, estudiamos el tema y montamos una exposición.

I: ¿la exposición es acerca de?

A.L: del tema, del origen del tema. Depende del tema que haya tocado, pues. Por ejemplo, el año pasado nos tocó los *storms*. Entonces, tuvimos que buscar cómo se forma una tormenta. Pero este año nos toca idiomas, entonces es como mas teórico,

porque tenemos que buscar que si origen y eso. A mí este año me tocó inglés, entonces yo busque que si ingles americano y el británico y sus diferencias y todo eso.

I: ah ok

A.L: depende del tema, como lo vayas a desarrollar. Normalmente, la profesora te ayuda, pero tu lo puedes acomodar a tu manera, por ejemplo, si yo quiero hablar nada más del inglés en Estados Unidos, lo puedo hablar.

I: ¿tú consideras que es importante el aprendizaje del inglés, por qué?

A.L: porque el inglés es un idioma mundial, que se habla en todas partes. Y por lo menos, para mí, mi pensamiento es que todo el mundo debería saber por lo menos un básico de inglés. Yo no digo, ay que toda la población debería saber inglés, pero deberían saber, por lo menos, un básico para poder defenderse. Porque en cualquier parte que vas, se supone que debería existir comunicación a través del inglés. Es un medio de comunicarse, además que el inglés me parece fácil. O sea, es un idioma fácil, pues. Si tú te pones a ver el castellano es difícil, pues para una persona. Uno porque nació con ese idioma, pero para una persona que lo vaya a aprender, tiene muchísimos tiempos verbales, los verbos tienen muchísima forma de conjugarse, es difícil. En cambio, el inglés es un poco más sencillo. Entonces, es muy importante saber hablar inglés.

I: ¿cuál es la mayor dificultad que tú piensas que has tenido para aprender inglés, si has tenido dificultad,, cual crees que ha sido?

A.L: yo, porque, yo siento que yo no aprendí hablar inglés, inglés aquí en el colegio. O sea, el colegio como que me enseñó un básico, pero yo porque escucho mucho música en inglés y tal. Entonces, me pongo a traducirla de ociosa, pero mi dificultad es distinguir los tiempos verbales. O sea, por ejemplo, yo no te decir cuántos tiempos verbales hay en total de pasado, me entiendes? Me cuesta eso, por ejemplo, porque no sé, no. Por decirte, yo no me aprendí el inglés que de este verbo esta en este tiempo y este verbo esta en este tiempo. Es como la parte gramatical. Yo aprendí el inglés como el español, uno sabe que eso se llama *book* porque, porque se llama así, tú lo sabes.

I: ¿porque asocias el dibujo con la palabra!

A.L: si, el dibujo con la palabra. No es que yo lo pienso en español y después lo pienso en inglés. Sino que ya yo sé que eso se llama: *book*. No es que, ah eso se llama libro y libro en inglés es *book*.. El inglés aquí es normal así lo enseñan en todas partes. Te enseñan como que a traducirlo, pues, del español al inglés. En cambio, yo lo veo más como ya eso de una vez en inglés, me entiendes?. De hecho, a mí una vez me dijeron que tú para poder hablar inglés tienes que pensar en inglés, o en cualquier idioma, pues. No es solo, no es que tú vas a pensar en algo y lo traduzco y lo digo. No, yo tengo que pensar eso de una vez en inglés, o en el idioma que lo voy a decir. Así que para aprender inglés, lo poquito que sé, me lo sé así.

I: ¿si tú pensaras que pudieras mejorar algo en el aprendizaje del inglés, qué mejorarías, o que piensas que debería aprenderse?

A.L: ah, bueno, ¿en los colegios?

I: sí

A.L: Yo pienso que deberían dar más práctica de la comunicación. Porque por lo menos aquí en el liceo, no sé si en otro colegio, muy pocas veces hemos tenido asi

actividades de, de yo tener una conversación normal contigo. O sea, enseñan mucho inglés y mucho bla, bla, bla, pero no te enseñan de verdad el inglés que tú necesitas. Cuando vas para afuera, tú no, tú necesitas es lo básico, me comprendes? O sea, yo necesito es intentar comunicarme con alguien y tener una conversación normal, en el sentido de que, cómo me explico, de saber hablar contigo de, no solamente, sabes que siempre te dicen, como los términos básicos que debes saber cuando vas a otro país, que si hola, como estás, en dónde queda esto, no solo eso. Poder entablar una conversación con alguien, pero que no sean cosas tan técnicas, pues, me entiendes? Sino que sea algo más factible para uno que lo maneja, pues, porque muy pocas personas van a estudiar idiomas y muy pocas personas algunas veces les gusta ese lenguaje tan complicado, ves? me entiendes? Entonces, yo pienso que esa, esa parte de la comunicación y de aprender a manejar el inglés uno mismo, pues. Debería no tanto en el papel, sino más bien llevarlo a la práctica, pues. No sólo aprenderte que viene el verbo y el sujeto y después el predicado, sino practicarlo pues. Y tener yo la capacidad de, porque yo puedo saber mucho de teoría, pero si yo no sé llevar eso a la palabra, entonces no, no hago nada, pues.

I: cuando se están organizando los objetivos que ustedes van a ver, ¿ustedes como estudiantes participan o simplemente la profesora les indica los objetivos a ver?

A.L: no, o sea, los objetivos nos los dan y nos los colocan, tengo entendido que los coloca el Ministerio de Educación. Los objetivos que se tienen que ver y las materias en los colegios. Y los profesores los desarrollan a su manera, pues, Pero normalmente, los planes de evaluación los organiza la profesora sola y después nos los presenta a nosotros y nos preguntan, pues. Nos preguntan que si estamos de acuerdo.

I: ¿pero les preguntan específicamente con las clases o con la evaluación?

A.L: con la evaluación, con el objetivo no, solo con las evaluaciones. Con las materias que vamos a ver no, pero no sé si es en este colegio o es por la profesora o es por el Ministerio. Pero, por lo menos aquí, te exigen, por lo menos, un examen individual y una actividad moodle, ¿sabes que es moodle?

I: ujum, si.

A.L: una actividad moodle.

I: yo sé lo que es moodle, pero ¿qué entiendes tú qué es moodle?

A.L: la plataforma virtual que tenemos aquí en el colegio.

I: ¿qué realizas tú en esa plataforma moodle?

A.L: ¿en inglés?

I: ujum

A.L: Ángela, normalmente, el libro, no hay libro por acá, verdad?

I: allá hay un libro.

A.L: ese no es el libro, pero si buscas en el libro, en la última página, hay un cd. A veces nos manda a hacer actividades que hay en este cd, pero son muy fáciles. O sea, son muy gafas pues, y entonces, ella pone actividades, que si de completación, depende del tema, pues. O hace un párrafo. Una vez, nos mandó a hacer una receta, porque creo que el tema era colocar primero, first, tal cosa, second, tal cosa, ¿sabes?.

I: ¿con qué frecuencia realizan esa actividad de moodle?

A.L: ¿moodle?, por lo menos, una vez por lapso. Una actividad por lapso, mínimo. Ángela a veces pone dos o una, depende. De hecho, hoy hay que entregar una. Que era de copmpletación.

I: ¿y cuando realizan esa actividad moodle, tiene un día específico para entregarla?

A.L: Ángela, en particular, coloca una semana. Es decir, esta actividad que cierra hoy, ella la pidió el miércoles pasado. Y tienes una semana para realizarlo, ella monta la actividad y tienes una semana para subirla. Y hoy la actividad es hasta las once. Ya después, no las puedes montar. Así es con todos los profesores. Ellos dan una actividad y dan quince días o una semana, depende de la actividad, la cierran en moodle y ya no la puedes subir. Es así, excepto los foros , que en moodle hay una cosa , en nuestro moodle, pues, están las actividades así que subes un archivo. Y están los foros que la gente hace comentarios, sube comentarios, pues, eso, entonces, se contestan.

I: ¿lo hacen para aclarar dudas?

A.L: no, lo hacen para, lo que pasa es que lo hacen como actividades, entonces de la respuesta del otro, generalmente se copian, pues, ¿me entiendes?. Pero en castellano, por ejemplo, tuvimos una actividad así, que era un control de lectura y lo hicimos por un foro, pues. Entonces, suben las respuestas todos y tú ves la respuesta anterior. Hay otros que son exámenes en moodle, que, el deber ser es realizarlos aquí en el colegio en telemática, pero a veces lo mandan para la casa. Hay dos tipos, uno que es con tiempo y otros que en con intentos. O sea, con tiempo te dan media hora nada más y el otro te dicen cuantos intentos y tú haces la actividad y ya. y en cuanto a las actividades, Ángela hace su plan , lo pasa por el departamento de control de estudios, que se lo aprueban y después nos los muestra a nosotros.

I: ¿cuál es la actividad que tú piensas que se desarrolla más aquí en inglés, tu sabes que normalmente hay cuatro actividades que se realizan, de comprensión, el hablar, la lectura y la escritura, para ti, cuál es la que más se practica, se practican todas?

A.L: todas se practican, pero se practica sobre todo, con Ángela, porque claro, eso depende también mucho del profesor. Con Ángela siempre se ha practicado, este, escritura en el inglés, pues. No tanto el habla, como te dije anteriormente, sino la escritura y todo lo que se debía practicar en el aula, pero escrito. Y si se hacen actividades relativas, como te dije ahorita, que si el oral, el spelling y todo eso, pero no es lo mismo hacer una exposición, que mantener una conversación con una persona, porque la exposición tú te la grabas de memoria. En cambio, una conversación tienes que pensar más un poco. Igual que el spelling, tú te aprendes el abecedario y las palabras y te memorizas las palabras y después, dices la palabra y dices las letras. Pero, por ejemplo, hay personas que no se aprenden las cosas, o sea, hay personas que se aprenden eso por un día y después lo olvidan. Yo soy así, pues. Hay gente que se lo aprende y le queda para siempre, pero yo soy de las personas que te aprendes algo al caletre y ya lo dije y se me olvidó. Eso y ¿cuál es la otra actividad que te dije que había?

I: no, yo te pregunté qué era lo que básicamente más se realizaba.

A.L: claro, se desarrolla todo, pero más que todo la parte escrita, porque estas actividades son una vez al año. Por ejemplo, cuarto y quinto año no tienen spelling bee. Tienen solo el oral presentation. Y antes, creo que desde cuarto grado, se hace spelling bee, no me acuerdo.

I: si tú cambiaras algo, por ejemplo, sabes que hay muchos estudiantes que piensan: no, yo me voy a hacer un curso, ¿por qué crees tú que quieren hacer un curso, que de repente no lo consiguen aquí en el colegio?

A.L: bueno, a mí me parece bobo hacer un curso aquí en Venezuela, porque eso prácticamente está aquí, o sea estudiar inglés aquí. Pero supongo que es porque, es algo como más individualizado, pues. Pero aquí, tú ves clase de inglés como una materia más, una vez a la semana y es como la presión, porque aparte de todo es como una materia que te vale nota y te baja el promedio. Es una obligación que tú tienes que salir bien. En cambio, en una actividad, primero es porque te gusta, y porque estás consciente que necesitas el idioma. Y cuando algo te gusta, lo haces de buena manera, pues. Porque aquí hay gente que hace inglés para pasarlo, no porque me guste el idioma, sino cuando tú estás en una actividad extracurricular es porque te gusta. Eso en primer lugar, en segundo, es sólo inglés, es decir, yo solo en un día veo tres o cuatro materias, entre ellos inglés, pero puedo ver castellano. Hoy, por ejemplo, veo castellano, historia, inglés y ahorita que tengo pre militar u veo psicología. Entonces, ¿sabes?, es como muchas cosas. En cambio, en una actividad tú te concentras nada más en inglés y lo estudias más ampliamente, por supuesto, porque tienes más tiempo. Pero yo, aun así, sigo insistiendo que eso aquí no me parece factible, pues. Si vas a estudiar inglés, deberías estudiarlo afuera, donde tienes la obligación de hablar el idioma, porque si yo me voy para un otro país a aprender hablar inglés. Para yo para comunicarme con las personas tengo que hablar inglés y eso como que acelera el aprendizaje, porque te obliga a hablarlo, pues.

I: quería saber si ¿tú consideras que es importante aprender inglés, por qué?

A.L: bueno, yo considero que importante aprender hablar inglés porque más adelante en la universidad, los que hacen, los que siguen estudiando, te piden el idioma como una materia, no en todas las carreras. Pero en la mayoría te piden, este, estudian es el inglés, pues. Entonces, imagínate llegar allá sin saber absolutamente nada. Porque allá lo que estudias en inglés es la materia, pues. El inglés que tenga, en medicina, estudian son los términos, en inglés, pero los términos. Y por eso estudian las palabras para poder entender un texto en inglés. Mi mamá es médico, pues, entonces mi ama, a ella la mandaron a estudiar inglés y es por eso, pues.

I: claro, para poder comprender un texto que está escrito en otra lengua.

A.L: exacto. Y el inglés como es el idioma mundial, universal, el idioma universal, es el que estudian. Pero por eso, en derecho, te mandan a estudiar latín porque las leyes se crearon en Roma, entonces, el idioma que usan es el latín, pues. A pesar que es una lengua muerta, es lo que, por eso es también importante estudiarlo en bachillerato para tener un básico, pues.

I: bueno, buenísimo de verdad, muchísimas gracias mi niña.

A.L: a la orden, siempre a la orden profe.

---

## **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 2**

**NOMBRE: ALEJANDRO NAVAS**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE CUARTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO:** VALENCIA. ESTADO CARABOBO

**HOBBY:** LOS VIDEO JUEGOS, LA COMPUTACIÓN, LA MATEMÁTICA

**ASPIRACIONES PROFESIONALES:** TRABAJAR CON MICROSOFT

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO:** TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013

I: ¿tú consideras que es importante aprender inglés, y si lo consideras por qué?

A.N: eh... sí, si lo considero importantísimo ahorita, ya que para salir adelante y continuar con mis estudios necesito aprender el idioma, para ir a trasladarme a Estados Unidos o adonde vaya a hacer mis estudios... eh computacionales. Eso.

I: pero aparte de la parte profesional, ¿tú consideras que es importante para cualquier persona aprender inglés?

A.N: umm.. para tener otro lenguaje. Siempre cuando te vayas a trasladar a otro, de vacaciones a otro país, uno necesita como tener un conocimiento general. Y eso yo lo considero como conocimiento general. Es necesario, por eso.

I: pero ¿por qué específicamente el inglés?

A.N: porque el inglés es el idioma más, mas hablado, mas, en todo el mundo. Como el favorito.

I: ok, ¿Cómo es una clase típica tuya de inglés, qué es lo que normalmente hacen en una clase inglés, cómo es una clase de inglés para tí?

A.N: ¿en el colegio o en algún curso?

I: no, en el colegio, ¿cómo es una clase tuya en el colegio?

A.N: ummm... como cualquier otra clase en el colegio. La teacher hablándote en inglés y tratando de explicarte lo que te pone, no sé.

I: ok, trata de imaginarte que estás en una clase, ¿qué es lo que hacen desde el principio hasta todo el recorrido, hasta el final?

A.N: bueno, dar las evaluaciones de inglés. Como vamos a ser evaluados. Los temas, ehh... traer un libro que también nos dan. En ese libro, lo que vayas aprendiendo.

I: ¿qué realizas en ese libro?

A.N: actividades en inglés.

I: ¿de qué tipo?

A.N: escritas.

I: ¿qué es lo que tú más prácticas en esas clases de inglés?

A.N: la escritura.

I: si tú quisieses crear una clase ideal, ¿cuál sería la clase ideal para tí?

A.N: mmm...

I: o sea, ¿qué te gustaría aprender en una clase de inglés?

A.N: no, el idioma. Si estoy en una clase de inglés es para aprender el idioma, así como tal. O sea, la parte escrita y también la, la hablada. O sea, como el coloquial. El idioma coloquial del, del, por ejemplo, del, el español de nosotros no es un español, es un castellano. Y son idiomas coloquiales también. Cosas que no se dan en otro lado donde se aprende ese idioma. Como por ejemplo, en Estados Unidos, eeh.. el idioma coloquial de allá. Uno sabe el inglés, pero no el lenguaje de ellos exactamente.

I: o sea, que tú colocarías, más que todo, la parte conversacional.

A.N: ujum

I. tú me habías hablado de un curso, ¿por qué crees tú que los muchachos quieren hacer un curso?



A.N: porque a veces en un curso te dan más cosas, de lo que te pueden dar en la escuela.

I: y ¿por qué crees tú que no te lo dan en la escuela y si te lo dan en un curso?

A.N: porque esos son como que.. es... como una escuela única de inglés, más profesional. Un título más valioso. Cosas así, me parece. Profesores más experimentados también.

I: ¿piensas que las profesoras del colegio de repente no están tan preparadas?

A.N: no, o sea, las profesoras de las escuelas no están tan preparadas como las de los cursos. Las del curso te dan como un método especial para que tú lo aprendas. Y allá en la escuela, siempre es como la misma base. Uno sale con una pequeña base, pero no sale hablando el inglés como en un curso. Eso es mentira que uno sale hablando.

I: entonces ¿piensas que la falla es de la parte cómo te da la clase la profesora, a diferencia de un curso o qué sería?, como te dije anteriormente, ¿cómo deberían ser las clases en el bachillerato para que los muchachos como tú pudieran salir comunicándose en inglés?

A.N: la interactividad. Que sean más interactivas, cosas así.

I: sientes que practican mucho la parte escrita y se olvidan de la parte oral, ¿es eso?

A.N: no, también hay momentos donde, o sea, es que los cursos también se enfocan en uno sólo, muchas veces. Hay un profesor así como particular, para uno solo. Y ahí uno aprende más con ese profesor, que así, en...una clase en general.

I: o sea, que la cantidad de estudiantes es también como que la diferencia que tienen los cursos, porque son los más personalizados.

A.N: sí claro, eso, eso.

I: ¿cuál ha sido la experiencia que tú has tenido con el idioma inglés?, o sea, tú particularmente, ¿cuál ha sido tu experiencia en las clases del colegio?

A.N: umm. pues, no ha sido así un aprendizaje que me enseña exactamente a hablarlo o escribirlo, pero si nos dan como un conocimiento sobre el idioma. Solo nos dan un conocimiento, no es para así hablarlo fluido, ni nada. Solo que te dan un pequeño conocimiento y ya.

I: ok, ¿hay algo que quisieras agregar?

A.N: no, solo eso, lo que te dije.

---

### **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 3**

**NOMBRE: VANESSA SMITH**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE QUINTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: BAILAR**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: ESTUDIAR MEDICINA Y HACER POSTGRADO EN DERMATOLOGÍA.**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ok Vanessa, ¿tu consideras que es importante aprender inglés, si lo consideras, explicame por qué?

V.S: bueno, si considero que es muy importante, porque es el idioma que te permite, no tanto aquí en Venezuela, sino que si quieres que si hacer un postgrado o estudiar algo, es lo que, es el idioma más utilizado en todas partes del mundo. O sea, el inglés

te permite relacionarte más, subir más, estudiar alguna cosa específica en inglés. Por lo menos, en otros países hay postgrados en el idioma del país y en inglés. Entonces, es algo como universal, que te permite comunicarte con todo el mundo.

I: ah.. buenísimo.. ¿cuál ha sido tu experiencia en el aprendizaje del inglés?

V.S: bueno, es un idioma más o menos fácil, pero por ejemplo, ahorita lo que me pasa es que sé como decir las cosas, pero por lo menos, me preguntan:- no, eh.. por ejemplo, participio pasado, o sea lo que es la gramática. O sea, no es algo como que tú digas, no, no sabes esto. Tal vez, si sí que es, pero no sé explicarlo. Tal vez, como de eso de ponerme a leer y darme cuenta, no, si es esto, tal vez así. Pero así que palabras y eso, eh... por lo menos escuchar música, yo escucho, leer no mucho. Pero así que lo vea difícil, no lo veo. También depende de como te lo enseñen. También eso.

I: ok... ¿cómo son típicamente tus clases?

V.S: ¿en el colegio?

I: sí, en el colegio.

V.S: eh, nos mandan a hacer la lectura que trae el libro. Luego, hacer la parte de gramática. Si ya no la hemos visto, no la explican, cosas que la deberían de explicarlas de nuevo, pero no la explican. Eh.. y ya... no es algo que sea muy interesante o que motive por lo menos. Ya uno no está muy motivado.

I: ¿cuál sería para ti la clase ideal?, ahora que me estás hablando de motivación, ¿cuál sería para ti la clase ideal, lo que te gustaría ver, que de repente no lo ves?

V.S: Tal vez eso, que te expliquen bien la gramática, porque es la base. Sino lo combinas bien es como si estuvieras hablando como cavernícola. Entonces, si vas a otra parte no te va a servir para expresarte, tal vez, si te entiendan, pero no va a ver una imagen correcta de lo que tú estás queriendo decir. Tal vez eso, de que expliquen mejor, con más paciencia, más, que en realidad tú logres entender lo que están queriendo decir.

I: ya, tú me hablabas que querías irte a hacer un curso, ¿por qué tú heces ese curso, si ustedes están viendo inglés desde preescolar, aquí en la institución, es decir, qué consideras tú que hay en un curso que no lo hay aquí?

V.S: por eso, porque aquí no le dan la importancia que eso tiene. Yo siento que ahorita lo que le dan más importancia en el colegio es que si matemática, física y química. Ya las otras materias, todas, incluyendo el inglés, siempre han sido como algo opcional. O sea, hemos tenido todas más o menos el mismo peso, es como una pirámide, pero, de todas, yo siento que el inglés es una de las menores que tienen ahí. Eh... por lo menos, sí, exacto, eso. Y por eso, porque siempre es lo mismo que hacen, siempre es el mismo ciclo. – ¿y hoy que vamos a hacer?, bueno, la lectura del libro, la gramática, las notas las escriben en el cuaderno, sino les caben en el libro.

I: ¿sientes que practican demasiada gramática?

V.S: no, no, no, no, tal vez, no es eso, porque tal vez, puedes saber mucha gramática y al hablar nadie te va a entender. Siento que es algo que se ha tornado como aburrido, es como cansón, siempre es lo mismo. En cambio, en un curso te atienden más, te explican mejor, este cosas así, la pronunciación. Es algo como leer, hablar, escribir y ¿cuál es el otro?

I: comprender, ¿hablas de las cuatro destrezas?



V.S: sí, esas cuatro destrezas. Aquí te enseñan nada más a leer y a escribir y hablar y entender, no sé, no se ve.

I: entonces, básicamente, te gustaría poder desarrollar las cuatro destrezas y no sólo esas dos que me nombraste.

V.S: sí, en un curso es diferente, es mejor.

I: ok, gracias mi niña por tu ayuda.

V.S: de nada.

---

#### **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 4**

**NOMBRE: Martha Rojas**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE QUINTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: LOS DEPORTES, EL BOLEIBALL**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: ESTUDIAR PSICOLOGÍA**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿tú consideras que el aprendizaje del inglés es importante, si es así, dime por qué?

M.R: me parece que es muy importante porque el ser humano tiene que ser culto y para ello, pues, ya que tienes esa capacidad de aprender muchos idiomas. No, no me gustaría no saberlo, de hecho yo quiero ahorita presentar, entrar a un curso y de inglés intensivo, antes de ir a la universidad. Mi sueño en realidad era ir a Toronto, a aprender inglés, pero no se pudo por los problemas económicos y cosas así.

I: ¿cuál ha sido tu experiencia, específicamente, en el aprendizaje del inglés aquí en el colegio?

M.R: eh..bueno, ha sido bastante simple. En realidad, casi que hemos visto el mismo tema siempre. Ehh, se puede decir que lo vemos siempre, pero no se nos queda, siempre se nos olvida. Pero no es que problemas de los profesores ni nada. Si no es por eso, pues, que se nos olvida ese tema y ese tipo de cosas.

I: ya, normalmente, ¿qué ves tú en una clase de inglés, cuál es tu rutina en una clase?

M.R: eh.. ¿qué hacemos?

I: sí, que hacen en una clase, desde que comienza hasta que termina?

M.R: la profesora nos asigna la página del libro. Ahí nosotros realizamos las actividades. Ella nos explica y luego las respuestas que hagamos en el libro, las decimos abiertamente.

I: ok, y ¿dónde crees tú que está más afianzada la práctica en ese momento?

M.R: en... más que todo en la escritura. En realizar oraciones, saber como formar una oración.

I: o sea, que más que todo practican más la parte oracional, más que todo.

M.R: aja, sí.

I: sí tú quisieras estar en una clase ideal, ¿cuál sería la clase ideal para ti?

M.R: más que todo el hablar, el pronunciar, porque, tú puedes saber la estructura de una oración, pero a la hora de pronunciarla, no es lo mismo.

I: ¿pero será pronunciación o más bien comunicación, que puedas comunicarte?

M.R: exacto, poder hacer un diálogo en inglés. Pero, aja exacto, que te enseñen como se debe pronunciar debidamente, como tu puedes tener eso, pues, comunicarte.

I: me dijiste ahorita que tu quisieras hacer un curso intensivo, si ustedes tienen tantos años viendo aquí inglés, según sé es desde preescolar, ¿qué crees tú que puedes tener en un curso que no lo has tenido aquí durante todos esos largos años?

M.R: que acá fue más que todo enseñarnos las estructuras, lo básico y yo quiero algo más amplio. O sea, yo sé que el idioma aquí no es malo, pero me gustaría algo más amplio, más explícito. Más ordenado o algo así.

I: ¿ qué crees tú que se da en un curso que no se da aquí?

M.R: ummm, otras cosas que no sean estructurar oraciones y la parte de comunicación.

I: ah ok, que te puedas comunicar

M.R: sí, de hecho, porque yo en un viaje que realicé, yo si entendía el inglés, pero a la hora de responder, no me salían las palabras. Más que todo, por miedo a pronunciar o decir algo indebidamente, o no sé, que la palabra no sea la correcta. Era ese miedo, pero creo que es algo que le pasa a cualquier persona.

I: ¿quisieras agregar algo más?

M.R: no, eso que le dije, nada más.

I: ok, muchas gracias por tu ayuda mi niña.

M.R; de nada, a la orden

---

#### **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 5**

**NOMBRE: CECILIA LUJANO**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE QUINTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: VALENCIA. ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: LA MÚSICA**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: Estudiar medicina o bioanálisis**

**UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADÉMICO 2012-2013**

I: te quería preguntar si ¿tú consideras que es importante aprender inglés y si lo consideras, dime el porqué es importante?

C.L: sí considero que es importante, porque aparte que es como una lengua universal, que en cualquier oportunidad que se me pueda presentar, una beca, un viaje o así, ya tenemos esa herramienta. Porque es el inglés que la mayoría de los países hablan, pues, sobre todo en Europa, Estados Unidos y todos esos. Ehh .. yo, personalmente, o sea a mí me gusta mucho el inglés. Me gusta mucho hablar inglés y considero que es muy importante.

I: ¿cuál es la experiencia que tú has tenido en particular con en el aprendizaje de ese idioma?

C.L ehh, yo, bueno, particularmente, cuando tenía cuatro años viaje a Irlanda, viví allá cuatro años, y yo se inglés es por eso, pues. Mi familia habla inglés, mi papá, mi hermana está estudiando educación en inglés y está trabajando en un language college. Y por eso el inglés en mi familia siempre ha sido una prioridad.

I: ¿cómo normalmente son las clases que tú ves aquí de inglés?

C.L: ehh, bueno, nos enseñan como que la gramática y tenemos que leer y hacer las actividades del libro. Y eso como que nos ayuda a distinguir que es un verbo, un adjetivo. Hay muchos que se les dificulta, yo porque ya sé, pero a otros se les dificulta. Entonces, tienen que aprender a ordenar las oraciones. Pero yo los he visto que poco a poco lo hacen, pues.

I: ¿para ti cuál sería la clase ideal de inglés, cómo sería?

C.L: ehh, bueno, que sea más que todo dinámica. Yo me doy cuenta que..., que la gente aprende más escuchando. O sea, escuchando las personas hablando inglés, que como tal la gramática. La gramática es importante, obviamente, porque tú tienes que aprender a ordenar a distinguir los adjetivos y los verbos y todo eso. Pero me parece más que con la dinámica, o sea, escuchándola, este, personas conversando más se aprende. Yo, por lo menos, personalmente aprendí inglés fue así, escuchando.

I: Claro, por tu experiencia. Sabes que hay muchos muchachos que toman cursos, ¿por qué crees tú que ellos toman cursos privados, si ellos están viendo inglés aquí desde que están en preescolar, hasta que se gradúan, qué hay en un curso de repente que no lo hay aquí?

C.L: bueno, yo pienso que un curso es más intenso, es más optativo. O sea, le dan las clases más seguido. O sea, aquí por ejemplo hacen las actividades del libro, y es más como que, no sé cómo decirte...menos forzado que un curso. En un curso tú tienes que hacer exámenes más, no sé cómo explicarlo, más motivado, aunque también puede ser que tus padres te pagaron el curso y te mandaron. Entonces, sientes la presión de que tienes que salir bien porque me pagaron el curso. O simplemente, porque tienen un viaje, algunos personas los hacen por viajes, pues. Entonces, tienen más motivación porque quieren viajar y quieren salir bien, pues.

I: ¿cómo fue tu aprendizaje cuando fuiste a Irlanda, qué consideras que hay allá que no hay aquí?

C.L: bueno, en cuanto al aprendizaje, yo viaje muy chiquita pues, yo no sabía casi español. Y yo, casi que mi primer idioma fue el inglés, pues. Entonces, yo me acuerdo que yo llegaba así, yo no entendía nada, yo jugaba y yo bueno pues. Entonces, era como que los niños como no saben el cambio de idioma, simplemente aprenden. Entonces, yo aprendí así, pues hablando. Como que las personas captan más rápido, yo capté más rápido así, pues. Yo, obviamente, porque yo jugaba y yo aprendí como en dos meses a hablar inglés. Y yo obviamente, me sentía más identificada con las clases de español que daban allá, que siempre:-bolígrafo, y era bueno, como se dice, identifica las palabras con imágenes y así es que más rápido captaba las cosas. Y así fue mi forma de aprendizaje.

I: ya, ¿hay algo que quisieras agregar?

C.L: bueno, a mí me gusta mucho hablar inglés y ahorita quiero es aprender francés, más que todo.

I: ¿pero por qué te gusta más que todo el inglés?

C.L: bueno, me gusta, porque ahorita como es la lengua universal es como el más moderno. Entonces, me gusta, por ejemplo yo quiero conseguir una beca, una beca musical en Estados Unidos. Entonces, ya tengo ese, esa base, pues, de inglés y se me facilita mucho. Para mí personalmente es muy moderno y me gusta.

I. bueno, muchas gracias mi niña, muy agradecida.

C.L: de nada.

---

**REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 6**

**NOMBRE: MAURICIO CHIRINOS**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE QUINTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: VALENCIA, ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: SALIR, BEBER, TRABAJAR, TODO LO EMOCIONANTE**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: SER INGENIERO ELÉCTRICO**

**UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADÉMICO 2012-2013**

I: ¿cómo ha sido el aprendizaje del inglés durante todo este tiempo, cómo lo caracterizas?

M.C: este, en cuanto a los profesores bien, pero por mi parte a mí no me gusta.

I: ¿por qué no te gusta?

M.C: no me gusta porque, no sé, lo veo enredado. O sea, es fácil, cuando me aplico lo hago bien, pero no me llama la atención el inglés.

I: ¿pero tu consideras que es importante aprender inglés, si lo consideras dime por qué?

M.C: porque te puede servir en un futuro para otras cosas, ya que muchos libros..., bueno, yo he leído muchos libros de medicina que aparecen en inglés, pues. Muchas personas para surgir pueden..., se pueden ayudar mucho con el inglés.

I: ¿cómo normalmente son tus clases de inglés?

M.C: este, bueno, yo llego me siento, hago todos los chistes que puedo hacer y después le digo a la profesora que me explique otra vez.

I: aja, pero imagínate que estas en una clase, detállame que hacen durante la clase. Desde que la profesora entra hasta que terminan la clase.

M.C: este, hacemos dinámicas, este, la profesora siempre busca una manera que se te haga más fácil el inglés. Bueno, eso da la clase y ya.

I: ok, ¿cuál es la mayor dificultad que tú tienes para aprender?

M.C. este, la pronunciación.

I: ¿y por qué crees tú que tienes esa dificultad?

M.C: o sea, no te sabría decir, no, no.....(queda en silencio)

I: pero, ¿por qué me dices que lo crees importante y después me dices que no te gusta, por qué?

M.C: no sé, será por lo aburrido que es. No le veo emoción. A mí me gusta más las materias prácticas. O sea, algo que sea algo que no tenga tanta explicación y más práctica.

I: si tú fueses a hacer una clase de inglés, ¿cuál sería esa clase ideal para tí?

M.C: que trabajáramos con más que todo practica y que no hagamos tantos ejercicios.

I: ¿a qué llamas tú práctica?

M.C: este, por ejemplo: la profesora nos haga un diálogo y nos ponga a nosotros hacerlo también, que sigamos como ella lo hace, pero con todo en español.

I: ¿en español?

M: claro, en español, para poderlo relacionar y ver cuáles son las diferencias entre los textos.

I: ah, ok, entonces te gustaría practicar la parte más de conversación.

M.C: aja, sí.

I: tú sabes que he escuchado que hay muchos estudiantes que dicen:- bueno, yo después lo que voy a hacer es un curso y ya, por qué crees tú que ellos piensan hacer un curso, qué diferencia hay entre un curso y las clases aquí en el colegio?

M.C: porque no le dan la importancia. O sea, muchas personas, o sea, muchos de nosotros, porque yo también, este, no le prestamos mucha atención en clase. Entonces, hay un momento que si nos damos cuenta que sí lo necesitamos; entonces como ya vamos atrasados, porque ya no podemos, todo el mundo piensa en hacer un curso de inglés para nada, porque están perdiendo la oportunidad. Porque en los cursos nunca te van a explicar como aquí, lo básico.

I: o sea, esa es la diferencia que ves, ¿has pensado en hacer un curso de inglés?

M.C: no, para nada.

I: ¿entonces la dificultad que tú encuentras es que aparte que no te gusta es que hay mucha práctica de la gramática?

M.C: aja. Si, quisiera más práctica de práctica pues, este, de conversación.

I: ¿hay algo que quisieras agregar?

M.C: este, no

I: ¿cómo es el grupo de quinto año tuyo en inglés?

M.C: ¿mi sección?, no, no, si, echan mucha vaina en clase. Y como les gusta un remedial profesora.

I: ¿qué piensas de los remediales?

M.C: a mí no me gustan, porque me atraso. Y o sea, yo siempre busco la manera de terminar rápido. Ya yo quiero salir, yo me quiero ir, salir del liceo, para empezar a estudiar y trabajar.

I: ¿actualmente estás trabajando?

M.G: si, yo trabajo de lunes a viernes en un taller mecánico y los sábados trabajo en un supermercado embalando. Yo trabajo por ahí para rebuscarme. Ahorita trabajo con un señor que hace herrería y si sale algo yo lo hago.

I: claro, y así aprendes un oficio.

M.C: antes, iba todos los días al mercado, pero ya lo dejé. Ahorita trabajo en un taller y ya yo sé cambiar amortiguadores, cambiar pastillas, cambiar espirales. Cuando me sale un trabajo por ahí, lo hago yo solo.

I: ok gracias por tu colaboración.

M.C: de nada, siempre a la orden mi profe.

---

## **REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 7**

**NOMBRE: ELENA MARTÍNEZ**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE CUARTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: NAGUANAGUA, ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: BAILAR, ESCUCHAR MÚSICA EN INGLÉS, CANTAR Y LEER**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: SER PSICOLOGA O SER**

**PROFESORA DE IDIOMAS**

**UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA**

### **PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADÉMICO 2012-2013**

I: ¿cuál ha sido la experiencia que tú has tenido en el aprendizaje del inglés?

E.M: bueno, desde pequeña mi tía y mi mamá; bueno más que todo mi tía escuchaba música en inglés. Entonces, yo siempre desde pequeña que si los *back Street boys*, después, como a los....bueno, no recuerdo la edad, este mi tía me metió en un curso de Washington collegue, este..pero no lo terminé, porque se terminó el contrato y no lo pudimos seguir pagando. Entonces, yo seguí escuchando mi música en inglés, ya no eran los *back Street boys*, ni nada de eso, y, bueno seguí aprendiendo. Mi tía vive en los Estados Unidos y ella también como que me ayuda.

I: ya, ¿tú consideras que es importante hablar inglés, por qué?

E.M: sí, bueno porque es el idioma universal. Si uno se propone a viajar o la carrera que tú estudies necesita de viajar, necesitas más que todo el inglés y en un currículo vale mucho. O sea si dos personas con la misma profesión tienen en su currículo una que habla inglés y la otra no, la que habla inglés tiene muchísima más ventaja.

I: claro, ¿cómo son las clases tuyas aquí en el liceo de inglés, qué es lo que hacen?

E.M: bueno, depende del tema (se ríe). Este, la profesora Nancy es muy chévere dando clases de inglés. Ella, le entiendo perfectamente, no sé si es porque ya tengo otro nivel de inglés que me ayuda, pero yo le entiendo perfectamente y me parece que da la clase muy bien.

I: ¿pero qué es lo que hacen?

E.M: bueno, ella primero, ella copia en el pizarrón. Más que todo ella copia en el pizarrón, nos explica.- que esto es así o asao. los temas que ella da. Por ejemplo, con el verbo *to be*, que es lo básico, ella nos dio como un cuadro donde estaban todos los pronombres personales. Nos explicó qué significaba cada uno, con su verbo, el *to be*, cual era para cada uno, que si era singular, que si era plural, cuando se utilizaba y....esto y lo otro y nos coloca ejercicios. Así es la clase.

I: ¿cuál sería la clase ideal para ti, que te gustaría?

E.M: ay, este,... de verdad que he tenido problemas con las preposiciones. Me gustaría ver una clase de preposiciones porque no, me enredan las preposiciones. Además de vocabulario para aprender otras palabras y, no sé, aprender a hablar, la pronunciación, la gramática también, me gustaría saber bien la gramática.

I. sabes que muchos me han dicho, bueno hasta tu misma:-voy a hacer un curso de inglés; qué es lo que te ofrece un curso que no lo consigues aquí en el liceo?

E.M: bueno, yo, además de lo que te dan aquí, estás aprendiendo otras cosas adicionales. Las clases en los cursos, normalmente son más cerradas y te toman más atención a ti. No tienes a todos tus compañeros molestándote tampoco, y pues, te dan un libro. Creo que la atención es más cerrada hacia ti y puedes sentirte más libre de preguntar, básicamente eso. Bueno, yo estaba buscando un curso, pero en el extranjero; estaba averiguando de un curso en el extranjero, no sé, ¿conoce el EF?. Pero no tengo dinero así que no me puedo ir todavía, (se ríe)

I: ¿qué crees tú que te ofrece el EF que no puedes obtener aquí?

E.M: bueno, ir en el extranjero y comunicarme con personas de ese idioma y del idioma natal, entonces, estas como obligada, a juro tienes que hablar en inglés. Entonces, es como que te estimula más aprender, aprendes más rápido. Tienen que hablarlo y además que EF hace las clases más,... yo he averiguado y tienen una tecnología avanzada. Los profesores son profesionales en la materia.

I: ¿algo más que quisieras agregar?

E.M: no, bueno, eso que ya le dije.

---

**REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE N 8**

**NOMBRE: JUAN FERNANDEZ**

**OCUPACIÓN: ESTUDIANTE DE CUARTO AÑO DE BACHILLERATO**

**LUGAR DE NACIMIENTO: NAGUANAGUA, ESTADO CARABOBO**

**HOBBY: ESTUDIAR DE TODO**

**ASPIRACIONES PROFESIONALES: ESTUDIAR MEDICINA**

**UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA**

**PERÍODO: TERCER LAPSO DEL AÑO ACADEMICO 2012-2013**

I: ¿Tú consideras que es importante aprender inglés, por qué?

J.F: porque, bueno, al igual que el español tiene su importancia para comunicarnos con las demás personas y en la medicina, al profundizar más, ¿cómo es que se dice?...las cosas esas... bueno, para profundizar más en la medicina, podría ser muy útil. Los libros casi siempre vienen primero en inglés.

I: ok, quería saber, ¿cuál ha sido tu experiencia en el aprendizaje del inglés?

J.F: con la profesora Nancy, ella ha sido como que nuestro pilar.

I: ¿cómo se desarrollan normalmente las clases con la profe Nancy?

J.F: desde que entramos, ella nos va explicando qué hacer, nos explica en la pizarra, nos coloca ejercicios. Nos manda guía de ejercicios para que nosotros practiquemos, hasta que bien el examen.

I: ¿has tenido dificultad con el aprendizaje del inglés?

J.F: bueno, con el, ... el complemento de las oraciones.

I: o sea, la parte gramatical de armar oraciones

J.F: si, eso me cuesta.

I: si, tú pudieras construir una clase ideal, ¿cómo la hicieras?

J.F: (se ríe).. este a ver... donde pudiéramos ver eso nuevamente, vocabulario.

I: ¿pero específicamente que te gustaría hacer en una clase?

J.F: incluir, este, la parte de dinámica, para que se vea más fácil y se le vea más interés a los alumnos.

I: sabes que hay muchachos que piensan hacer un curso de inglés, ¿por qué piensas que hacer un curso es una opción de un sistema de aprendizaje que, tal vez, no lo ves aquí en una clase?

J.F: por, tanto la presión que le pongan los profesores a uno y el interés que le tengan los alumnos, esa sería la diferencia. Tal vez, aquí en el liceo a los alumnos no les importan tanto ver inglés y tal vez, en el curso se vea más interés.

I: ¿lo consideras, tal vez, por el hecho que el estudiante está más motivado?

J.F: exacto,