

La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos¹

Teaching English in Times of the National Bilingual Program in some State Schools: Linguistic and pedagogical factors.

Liliana María Maturana Patarroyo

Docente auxiliar de tiempo completo
Facultad de Educación- Licenciatura en Inglés-Departamento de Idiomas
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín-Antioquia, Colombia
E-mail: liliana.maturanapa@amigo.edu.co

Received: 29-Aug-11 / Accepted: 21 -Nov. -11

Resumen

Este estudio, de corte mixto e interdisciplinario, se llevó a cabo en cuatro instituciones públicas de la ciudad y contó con la participación de 12 maestras de básica primaria de la ciudad de Medellín y 111 estudiantes de los grados 4to, 5to y 6to. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron una entrevista semiestructurada administrada a las docentes, y una batería de seis pruebas psicolingüísticas, a los estudiantes. En este artículo sólo se abordarán los resultados cualitativos emanados de la entrevista y se discutirá, desde una perspectiva reflexiva e interpretativa, los factores lingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza del inglés desde el punto de vista de las 12 maestras. Se concluye que estos factores son fundamentales en las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen entre maestras, estudiantes y el inglés como saber específico. Igualmente, se hace evidente la necesidad de formular y apoyar programas de desarrollo profesional docente continuos e informados como política gubernamental.

Palabras clave: enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés, factores pedagógicos, factores lingüísticos, rol del maestro, programas de desarrollo profesional docente

Abstract

This mixed-interdisciplinary study was conducted in four state schools in Medellín-Colombia with the participation of 12 teachers and 111 students from 3rd, 4th and 5th grades. Data gathering techniques used were a semi structured interview administered to the 12 teachers and a battery of six psycholinguistic tests administered to the students. This paper addresses qualitative data from the interview and discusses, from a reflective and interpretative perspective, linguistic and pedagogical factors that affect the English teaching and learning processes for a 12-primary-teacher group. These factors emerged essential for the establishment of pedagogical relationships amongst teachers, students and the English language; likewise, the necessity of informed and continuous teacher professional development programmes as part of linguistic policies becomes manifest.

Key words: English teaching, English learning, pedagogical factors, linguistic factors, teacher's role, teacher professional development programmes.

¹ La investigación "Factores pedagógico y psicolingüísticos que favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de 9 a 12 años de edad de instituciones públicas de la ciudad de Medellín" fue un estudio interdisciplinario realizado en el 2010 y aprobado y financiado por el Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.



Introducción

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, expone en el artículo 21 los objetivos específicos de educación del ciclo de básica primaria; el literal m, por su lado, deja expreso el interés de introducir la enseñanza de una lengua extranjeras desde este nivel: “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”.

11 años después, en el 2006, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés surgen con la intención de dar criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia, tal como lo expresara en aquel entonces la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White en su carta que sirve de introducción al citado documento. El documento en cuestión pretende ser carta segura de navegación para llegar a salvo al puerto elegido: el anhelado nivel B1 según el Marco de Referencia Común Europeo.

Los estándares previstos para estos primeros cinco años de la educación básica primaria se esperaba fuesen garante del inicio de la consecución de la propuesta gubernamental: Colombia Bilingüe, 2019. La organización de los estándares por niveles dan, innegablemente, cuenta de una propuesta pensada e informada para desarrollar la Competencia Comunicativa desde lo organizativo, incorporando lo gramatical y lo textual; y lo pragmático, lo funcional y lo sociolingüístico (Canale & Swain, 1980; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 2004). Así mismo, dicha organización contempla el desarrollo de la competencia estratégica, así como la observancia de las características del estudiante y el conocimiento temático (Bachman & Palmer, 1996) como elementos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

No es necesario hacer una lectura exhaustiva de la ley 115, del Programa Nacional de Bilingüismo y de los Estándares para inferir certeramente que tal empresa educativa requiere de esfuerzos y compromisos intencionados por parte de todos y cada uno de los sujetos involucrados. El documento “Exposición de Motivos 115 de 1994 Nivel Nacional” presenta, entre otros aspectos, el relacionado con los educadores en términos de su idoneidad, formación y requisitos ministeriales como estar vinculados al escalafón docente. Con respecto a la formación, se establece que estará a cargo de las universidades e instituciones profesionales de educación superior dotadas con unidades académicas especializadas en la formación de docentes”. Sin embargo, en el caso de la básica primaria, no hay referencia alguna a la formación en el área específica para afrontar el reto de asumir la lengua extranjera, léase inglés, como área obligatoria.

Las políticas lingüísticas emanadas de y explicitadas en los documentos anteriormente citados, requieren de docentes de lenguas capaces de percibir y reconocer los diversos y diferentes factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua con el fin de planear intervenciones efectivas y coherentes para potenciar o reducir el impacto de dichos factores. La investigación mixta e interdisciplinaria “Factores pedagógico y psicolingüísticos que favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de 9 a 12 años de edad de instituciones públicas de la ciudad de Medellín”, es un intento por develar las realidades pedagógicas y didácticas que afronta un grupo de maestras de la ciudad, así como los factores psicolingüísticos (conciencia fonológica, procesamiento sintáctico y semántico, vocabulario receptivo) que inciden en el aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa. Este artículo discutirá los factores pedagógicos y lingüísticos –relacionados con los psicolingüísticos- que emergieron determinantes en el estudio.



Contexto Pedagógico y Consideraciones Teóricas

El estudio fue realizado en cuatro instituciones educativas públicas y contó con la participación de 12 profesoras quienes firmaron el consentimiento informado y completaron una encuesta demográfica con aspectos como la formación, la experiencia y la población con la que han trabajado.

Con respecto a la formación, siete (7) docentes cuentan con maestrías en áreas como educación especial, español y literatura, y pedagogía reeducativa; dos (2) con especialización en áreas como lúdica y recreación; dos (2) con el pregrado en educación básica y un docente (1) con una tecnología. Sólo un docente es licenciado en inglés y francés; los demás cuentan con pregrados en básica primaria, ciencias y medio ambiente, y sociales, geografía e historia. De las 11 maestras cuya área de formación no es el inglés, 10 han recibido formación complementaria en el área: cursos cortos (una semana, un semestre) y diplomados. La experiencia docente varía entre los 8 a los 32 años; y la experiencia como docente de inglés de uno a veinte años. Finalmente, la población con la que la mayoría de las docentes ha trabajado es la básica primaria; cinco docentes han trabajado con básica secundaria y sólo un docente con técnica y tecnológica y universitaria.

Se administró una entrevista semiestructurada para indagar las percepciones y creencias que tienen las docentes de los grados 4to, 5to y 6to sobre los factores lingüísticos: competencia comunicativa, lengua materna e inter-lenguaje (Ver Apéndice). Para el análisis e interpretación de las 12 entrevistas se llevó a cabo el modelo de análisis de Burns (1999). Las categorías preestablecidas cuyo análisis se hizo de manera deductiva, estuvieron compuestas por la competencia comunicativa, el inter-lenguaje y el efecto de la lengua materna, denominados factores

lingüísticos. Posteriormente del análisis inductivo emergieron como categorías de análisis los designados factores pedagógicos: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, factores internos y externos.

Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa constituye un constructo globalizante que abarca las habilidades, destrezas y conocimientos de los que ha de servirse el usuario de la lengua para comunicarse efectivamente. Dicha efectividad requiere del conocimiento e incorporación de dos grandes áreas: el conocimiento organizativo, que incorpora lo gramatical y lo textual; y el conocimiento pragmático, que incorpora lo funcional y lo sociolingüístico (Canale & Swain, 1980; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 2004). Si se asume la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza y del aprendizaje de un idioma, la enseñanza debe enfocarse entonces en el desarrollo de los múltiples aspectos que la constituyen desde una perspectiva holística, intencionada y contextualizada y no fragmentada y aislada.

De este factor lingüístico se encontró que la autoimagen y las creencias subyacían al concepto de competencia comunicativa de las maestras como elementos que la determinan y atraviesan. Las educadoras construyen una autoimagen o ego lingüístico (Brown, 2004) dependiendo de la percepción que tienen de su propia competencia comunicativa en inglés. Por ejemplo, la mayoría manifiesta tener una competencia lingüística insuficiente para desempeñar su labor a cabalidad, y la sustentan en las falencias que descubren en sí mismas por no haber sido formadas para enseñar esta área específica o por no haber recibido capacitación adecuada (Cárdenas, 2001, González *et al* 2001 en Cadavid, McNulty & Quinchía, 2004). Por otro lado, las creencias que sobre la competencia comunicativa tengan las maestras, se vuelve determinante al



momento de seleccionar y definir las temáticas de enseñanza. Por ejemplo se encontró un alto favorecimiento a la enseñanza del conocimiento organizativo, especialmente en el vocabulario y la escucha. Este favorecimiento está justificado, de igual manera, por las fortalezas y debilidades con respecto a la competencia comunicativa; en consecuencia, la mayoría de las maestras se sienten cómodas trabajando con la repetición y el reconocimiento de vocabulario, mientras que, por ejemplo, la pronunciación no es considerada como una fortaleza.

Interlenguaje

El interlenguaje es la construcción lingüística transicional que hacen los estudiantes en el proceso de avanzar hacia una producción estandarizada de la misma. En el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera, el interlenguaje es el sistema de hipótesis sobre la estructura y el funcionamiento de L2 que el aprendiz va construyendo y ajustando a medida que incrementa su interacción con la lengua (Abad, 2010 en Abad & Maturana, 2010).

Existe un consenso en la mayoría de las maestras al afirmar que si se pretende que la transición hacia el desarrollo de la competencia comunicativa se empiece a dar, los estudiantes deben estar continuamente expuestos a la lengua, en particular en lo que se refiere a la repetición y a la escucha continua de modelos adecuados de pronunciación y comunicación hablada. Así mismo, las maestras consideran que el interlenguaje está íntimamente ligado al efecto de la lengua materna, punto de vista sustentado por el uso de estrategias como la traducción o la invención de palabras por parte de los estudiantes y el desarrollo de aspectos como la pronunciación, la acentuación, el reconocimiento y producción lexical y fonético.

Efecto de la Lengua Materna

Conscientes de que el aprendizaje se da sobre la base de los saberes previos, resulta evi-

dente que el conocimiento de la lengua nativa juegue un papel fundamental en el proceso de aprender una lengua extranjera. El efecto de la lengua materna puede ser tanto de interferencia como de facilitamiento, aunque las instancias de interferencia resultan ser a menudo más claramente reconocibles. Cabe anotar que el efecto de la lengua materna se ejerce directamente sobre el inter-lenguaje y hace parte esencial de él.

Las apreciaciones de las maestras con respecto al papel de la lengua materna pueden resumirse en dos: a) facilita la enseñanza y el aprendizaje del inglés cuando hay raíces similares y cuando se pueden asociar estructuras; y b) obstaculiza o favorece el aprendizaje cuando los estudiantes recurren a la invención de términos y la a la traducción. Independiente de la apreciación, las profesoras en general consideran esencial que los estudiantes tengan un buen conocimiento de su lengua materna como factor coadyuvante en el aprendizaje de la segunda lengua.

Estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje

Para Scott & Ytreberg (1990) una estrategia es una amplia variedad de ayudas de enseñanza necesarias en el aula de clase de una lengua extranjera. Cole and Chan (1986) en Killen, R. (2007) definen la estrategia como un conjunto de principios que cuentan con un orden, coherencia y relevancia en un contexto particular. Mientras que para Orlich, Harder, Callaham, Trevisan & Brown. (2009) es un plan pensado para hacer algo.

Las estrategias de enseñanza en inglés son un conjunto de planes informados e intencionalmente concebidos por el profesor para que la enseñanza del idioma extranjero se dé. Para su diseño y selección se debe tener en cuenta el contexto, la población y las intenciones pedagógicas y didácticas. Entre las estrategias de enseñanza se encuentran las a) de instrucción: técnicas y actividades; b) de evaluación: diversidad de



tipos --formativa, sumativa-- y formas --alternativas, tradicionales--, instrumentos y tareas; y c) de recursos: diccionarios, mapas mentales, libros, grabadoras, DVD, computadores, etc. (Maturana, 2010 en Abad & Maturana, 2010). Por su lado, las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas utilizadas por los estudiantes --de manera frecuente y consciente- para mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Oxford, 1990). Para O'Malley & Chamot (1990) las estrategias de aprendizaje son herramientas que ayudan a que el estudiante se involucre de manera activa y consciente en el desarrollo de su habilidad comunicativa.

Factores Internos y Externos

Los factores se entienden como los elementos condicionantes que intervienen en un proceso y afectan positiva o negativamente el logro de un resultado. En la enseñanza y el aprendizaje del inglés nos referimos a los factores internos y externos que inciden en las relaciones que se establecen entre los elementos constitutivos de estos procesos a saber: los profesores, los estudiantes y el saber específico (Abad & Maturana, 2010).

Los factores internos son un conjunto de elementos subjetivos e intersubjetivos que afectan directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que a la vez son susceptibles de ser modificados o reforzados por la interacción que se da entre los elementos constitutivos de estos procesos. Las creencias, las percepciones, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las actitudes y la motivación son ejemplo de éstos (Abad & Maturana, 2010). En las entrevistas se evidencia que estos factores afectan tanto a estudiantes como a docentes. Para las maestras, la motivación es uno de los factores que afectan directamente al estudiante y que es fundamental para el aprendizaje del idioma puesto que involucra el interés del estudiante por aprender

y sus gustos personales respecto al inglés: los estudiantes demuestran su grado de interés por el inglés mediante el trabajo que realizan tanto dentro como fuera del aula. El interés está ligado al tiempo y al empeño que dedican a estar en contacto con el idioma y a realizar las diferentes actividades propuestas por la profesora. Aunado a este interés surgido del propio estudiante, las docentes también resaltan las actividades lúdicas, la retroalimentación afectiva y la instrucción ajustada a los gustos e intereses de los alumnos como estrategias para motivarlos.

En cuanto a las profesoras, los factores internos que las afectan están ligados a la formación en el área específica y a competencia comunicativa, de dónde se sugiere que tanto manejan el idioma; y a la competencia didáctica específica y desarrollo profesional, de dónde se infiere que tan preparadas están para dictar la clase de inglés. Conscientes de estas falencias, las docentes a menudo se enfrentan al temor a equivocarse frente a sus estudiantes, ya sea en lo lingüístico o en lo didáctico, lo cual, por una parte, limita las estrategias que emplean; pero, por la otra, también las impulsa a idear métodos y a buscar alternativas que les permitan seguir creciendo profesionalmente y contribuyendo con el aprendizaje de sus estudiantes.

Los factores externos, por su lado, son elementos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que no están dentro del rango de injerencia directa ni de maestros ni estudiantes (Abad & Maturana, 2010). En este aspecto, las docentes coinciden en señalar el tiempo de clase, el acceso y uso de los recursos y el desarrollo profesional como los factores más relevantes para el desempeño de su labor pedagógica. Adicionalmente, el entorno familiar, la cultura y el sistema educativo son señalados como factores que inciden de manera especial en el aprendizaje.

Inicialmente, la familia se identificó como uno de estos factores porque cumple el papel de



acompañar al estudiante en su proceso formativo por fuera del aula. Se requiere que la familia esté atenta a los avances o dificultades que presente el estudiante, y que lo apoye en la búsqueda de herramientas para mejorar su aprendizaje.

En cuanto a la cultura, hay referencia a la globalización y a los avances tecnológicos como factores culturales que influyen tanto en estudiantes como en las maestras. Por ejemplo, con respecto al papel del inglés en la cultura se destaca como vía para suplir las necesidades de comunicación entre individuos de distintas nacionalidades, pero también se critica la 'hegemonía cultural' en las relaciones entre países, específicamente entre EE.UU. y Colombia.

Finalmente, se subraya el efecto que ejerce el sistema educativo en los procesos de enseñanza a través de las políticas lingüísticas que establecen los gobiernos locales y nacionales. La gran mayoría de las docentes resalta la falta de suficiente preparación y de capacitación adecuada por parte del gobierno o de las instituciones educativas como un escollo para llevar a cabo de manera efectiva su labor de ser maestras de inglés. Al mismo tiempo, recalcan la falta de recursos suficientes como una dificultad expresa de las instituciones para llevar a cabo propuestas de cualificación. La conjugación de estos elementos obliga a buscar alternativas paliativas que les permitan mejorar su enseñanza.

Discusión

Competencia Comunicativa

La conceptualización que las maestras hacen de la competencia comunicativa está altamente ligada a las creencias que tienen acerca de la misma, privilegiando en alta medida el desarrollo de la escritura de palabras, frases u oraciones aisladas sobre el desarrollo de la oralidad, a la vez de palabras, frases, sonidos y oraciones que incluye aspectos como la sintaxis, el léxico, la

morfosintaxis y la fonología (Cadavid *et al*, 2004). Veamos la siguiente cita que ilustra lo dicho:

.... De pronto un profesor mío nos dijo en la clase que era pésima idea enfrentar los muchachos con mucha frecuencia al diccionario, que no tenía sentido porque el vocabulario se aprendía en la práctica cotidiana, pero yo todavía pongo a veces vocabulario para aprender, lógicamente que sea afín con el tema que estamos viendo y les digo que lo busquen y que lo estudien porque yo creo que al igual que cualquier materia hay cosas que hay que mecanizarlas y que no se aprenden si no se estudian, si no se leen y si no se repiten muchas veces. (Profesora/entrevista 4).

En igual medida, el favorecimiento de uno u otro aspecto depende, altamente, de factores personales e institucionales, y del interés de los estudiantes. Por ejemplo, la selección de las temáticas lingüísticas está determinada por la autoimagen. Las falencias y fortalezas que las docentes reconocen en su propia competencia inciden en los aspectos de la lengua que incorporan o excluyen de la enseñanza y en las estrategias que aplican. La siguiente cita ilustra el segundo caso así como las estrategias usadas:

... en mi clase soy de poquito hablar, porque me parece aterrador ponerme a hablar errores porque ellas en bachillerato con un profesor que es versado en la materia, van a llegar con errores. Las palabras más usuales, *very well*, *very good*, *excellent*, se las pronuncio porque son fáciles, pero así que canciones, poesías, no me atrevo; se las copio y les digo 'las traducimos'. Empleo mucho la traducción para que ellas aprendan a coger el diccionario, aprendan a traducir una frase. Les muestro muchos dibujos, les doy talleres con dibujos, eh... señale con una flecha, tache la palabra que es correcta. Si les doy una mesa, una silla y les pongo varias palabras, entonces ellas me identifican cuál es *table*. En



los cuadernos de ellas vas a encontrar escritura, el dibujo y ellas traducen (Profesora/entrevista 9).

Por otro lado, una falencia o debilidad dispara la búsqueda de estrategias de enseñanza que le ayuden a sobreponerse a su propia debilidad para no privar a sus estudiantes de lo que consideran necesario para el aprendizaje de la lengua. Así lo demuestra lo expresado por una de las profesoras: “Yo si me preocupo (...) porque pienso que no soy la mas experta para eso, pero (...) yo traigo gente que me ayude, yo no me varo” (entrevista / profesora 12). La profesora 2 a su vez comenta: “Yo les dicto la clase a mis muchachos (...) dentro de mis posibilidades, pues reconozco que no tengo pronunciación ni nada de esas cosas. Yo les traigo el CD, se los pongo en el televisor, traigo DVD para que aprendan pronunciación, para que no aprendan tantos errores” (entrevista 2). Estas estrategias favorecidas por las maestras y cuyo objetivo es facilitarle a los estudiantes el desarrollo de las habilidades en las que ellas mismas tienen falencias (Abad, 2010), lo podemos equiparar con lo que en la taxonomía de las estrategias de aprendizaje Rebecca Oxford (1990) denomina estrategias compensatorias.

Por otra parte, el grado de gusto o rechazo por el inglés es variable y se fundamenta en experiencias personales con el lenguaje y en creencias respecto al papel que éste juega en la cultura: “(...) desde la posición política me parece que (enseñar inglés) es seguirle el juego a una potencia que ha hecho con los países suramericanos subdesarrollados lo que les [sic.] da la gana, entonces no me llama la atención el inglés” (Profesora/entrevista 6). Esta misma profesora añade “(los estudiantes) no han percibido ese no gusto mío por el inglés, porque ahoritica que me nivelé con ellos más o menos en español, que han logrado mejorar mucho, les dije que ya este último periodo sí íbamos a ver el inglés”. Esta clara ambivalencia entre las creencias y su

práctica cotidiana ejemplifica cómo las educadoras sobreponen el requerimiento del idioma fundamental para la formación de sus estudiantes a sus propias creencias e intereses.

Finalmente, otro factor que atraviesa la competencia comunicativa y que rige la manera cómo las maestras seleccionan las temáticas es el institucional. Según algunas profesoras, los planes de estudio para los grados estudiados presentan un listado de las temáticas a enseñar durante el año lectivo basados, varios de ellos, en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés: “estos son los temas (...) en el primer periodo saludos, despedidas, presentaciones, descripción física, uso de adjetivo calificativo.” No obstante, las temáticas se reducen una vez más a lo organizativo especialmente el vocabulario: “(...) vemos el plan (...) lo que hay que enseñar y todo, pero muy tímidamente, y la realidad es esa pero porque no lo manejamos”. (Entrevista/profesora 12).

Lengua Materna

Tal como lo establece Brown (1994), el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede ser de favorecimiento o de interferencia. Este papel está igualmente mediado por las creencias y la autoimagen y median la enseñanza de la lengua y las estrategias usadas para ello.

La mayor parte de las maestras considera que el conocimiento de la lengua materna favorece el aprendizaje de la lengua extranjera; además, consideran que en determinadas situaciones la lengua materna puede emplearse como recurso para la enseñanza del inglés. Por lo general las instancias en las que la lengua materna se observa como un elemento facilitador, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, son aquellas en las que ésta puede asociarse directamente a la lengua extranjera, por ejemplo, mediante la identificación de raíces similares, la asociación



de estructuras gramaticales y, en ciertos casos, la traducción. Estas hacen parte de las denominadas estrategias de compensación (Oxford, 1990), entendidas como las usadas por el estudiante para superar un vacío de conocimiento de la lengua objeto o para acceder a él. Igualmente, estas estrategias pueden ser empleadas por las maestras como estrategias de enseñanza tal como lo ejemplifica la siguiente evidencia: “(...) ‘si lo va a traducir, miren cómo queda en inglés traducido; pero si lo llevamos al español, miren el cambio que hay’. O sea, con muestras, con transferencias, yo les hago frases y les digo ‘muchachas, no lo copiamos así porque en el inglés se cambia la posición de las palabras’” (entrevista/profesora 9). Así mismo, estas estrategias en las que la lengua materna juega un papel favorecedor pueden ayudarle al estudiante a refinar su comprensión de ambas lenguas y, por ende, a desarrollar su interlenguaje.

Con respecto a la interferencia de la lengua materna, las maestras identifican tres aspectos problematizadores: la sintaxis de frases u oraciones, la lectura y pronunciación de palabras, y la comunicación oral. En general, la lengua materna se convierte en un elemento de interferencia en aquellas instancias que están enfocadas al uso del lenguaje con fines comunicativos en lugar de análisis aislado del mismo y de sus componentes. En estas instancias, estrategias como la traducción dejan de ser facilitadoras y se convierten en obstaculizadoras del desarrollo de la competencia comunicativa. Comenta una profesora:

a veces los profesores cometemos errores y es que le enseñamos a los muchachos a traducir mucho, y eso es un error gravísimo y fatal porque a la hora que los muchachos (...) quieren realmente aprender a comunicarse en inglés, eso les va a traer un conflicto, porque (...) tienen una conversación con alguien en inglés, escuchan, lo llevan a la cabeza, traducen lo que escucharon al español,

luego construyen la idea de la respuesta que van a dar o la opinión de un tema en español, luego la pasan al inglés y luego lo dicen. Eso toma mucho tiempo y rompe el proceso de comunicación (entrevista/profesor 5).

Una última relación entre la actitud frente al inglés y rol de la lengua materna muestra que aquellas docentes que tienen una actitud de resistencia hacia el inglés y una autoimagen lingüística más baja son más proclives a privilegiar el aprendizaje de la lengua materna como un factor determinante e incluso como un pre-requisito para aprender bien la lengua extranjera. Por ejemplo, la profesora 6, quien abiertamente reconoció su rechazo hacia y sus limitaciones con el inglés, afirma: “yo les dije (a los estudiantes) que si no sabían manejar en la forma más básica el español, que yo no me iba a meter con el inglés” (entrevista 6). Por otra parte, quienes tienen una actitud más receptiva o tienen un ego lingüístico más alto tienden a considerar el aprendizaje de ambas lenguas como procesos que se favorecen recíprocamente. Así lo demuestra el profesor 5, quien sostiene que: “(...) cuando estas aprendiendo (...) una lengua extranjera, debes tener un mejor conocimiento de la tuya; y al tiempo que vas aprendiendo un idioma extranjero, (...) te crece la necesidad de aprender y mejorar más tu propia lengua nativa” (entrevista 5).

Interlenguaje

El análisis sugiere que el desarrollo del interlenguaje está asociado a tres grandes factores relacionados con el estudiante: su actitud frente al aprendizaje de la lengua, sus habilidades innatas para desarrollar la competencia comunicativa, y la competencia estratégica que aplica para comprender el funcionamiento de la lengua y mejorar su producción.

El primero fue señalado como el factor que incide en el aprendizaje exitoso del inglés y como aquel que las maestras utilizan para reconocer a



los estudiantes que tienen mayores facilidades para el mismo. De igual manera, reconocen que aquellos estudiantes cuya motivación es mayor, toman riesgos respecto a la producción de la lengua y realizan los ajustes necesarios para corregirla; mientras que quienes tienen una actitud de rechazo y desinterés por aprender, por lo general toman menos riesgos y se muestran más inseguros frente a la posibilidad de cometer errores; lo cual favorece en el primer caso e interfiere en el segundo en su interlenguaje.

Las habilidades innatas de los estudiantes son referenciadas por las docentes como la facilidad de algunos de ellos para pronunciar palabras en el idioma extranjero o para recordar y aplicar vocabulario o estructuras vistas recientemente en clase. En particular, estas habilidades están relacionadas con factores psicolingüísticos como la consciencia fonológica, que permite distinguir los sonidos de la lengua materna de los de la lengua extranjera; y el vocabulario receptivo, que facilita recordar, reconocer palabras y asociarlas a un contexto lingüístico o a una imagen específica.

Finalmente, la competencia estratégica expresada en una serie de estrategias usadas por los estudiantes para incrementar su comprensión, mejorar su producción y desarrollar una mayor competencia, está íntimamente ligada a la desarrollo del interlenguaje. Ejemplo de esto son la repetición y la invención de términos como parte de las estrategias de compensación ya mencionadas. Si bien muchas de estas estrategias surgen a partir de la iniciativa misma de los estudiantes, la frecuencia y eficacia con que se utilicen dependen en gran medida de la retroalimentación del docente. A su vez, el que las docentes estimulen o desfavorezcan la utilización de una estrategia de aprendizaje depende de la percepción que tengan de dicha estrategia y de si puede facilitar o interferir con el aprendizaje.

Factores Externos e Internos

Los factores externos, no obstante estar por fuera del círculo de control del maestro y del mismo estudiante, se evidencian en el aula afectando la interacción entre maestras, estudiantes y el inglés. Estos factores se agrupan en los que afectan la enseñanza y el aprendizaje de manera positiva y negativa.

El factor externo positivo relevante para algunas de las maestras es el contar en sus clases con estudiantes que han tenido cursos extra-curriculares en inglés o tienen facilidad para el idioma. Este factor emergió como algo muy positivo en el aula de clase ya que las maestras, reconociendo el potencial de estos estudiantes, los proponen como monitores y ayudantes tanto para ellas como para los demás estudiantes: “hay otro niño (...) que también es muy hábil para el inglés, entonces (...) eso motiva a los otros niños” (entrevista/profesora 12). Llama la atención ya que en muchos otros contextos escolares este elemento suele ser disociador y negativo ¿Qué lo hace diferente en este caso? La respuesta la podemos encontrar en dos razones: primero, las maestras reconocen sus falencias con respecto a su competencia comunicativa, pero cuentan con una amplia gama de estrategias de enseñanza que les ayudan a enfrentar diferentes situaciones en el aula; segundo, el haber sido formadas como maestras en la educación de niños, les inyecta la fuerza que lleva a que una maestra “no sólo aprende para sí, sino que en su interior encuentra el instinto de quererle dar a otros y ser algo para ellos” (Spranger, 1948:82); o sea, les confiere lo que Spranger denomina ‘la más poderosa fuerza formativa’ cuando se refiere al papel de las educadoras.

Con respecto a los factores negativos, que en su extensión son mucho más amplios que los positivos, emergen elementos que, no obstante ser negativos, también movilizan en las maestras



la implementación de estrategias de enseñanza que les ayuden a suplir tal limitación como ocurre con la falta de materiales didáctico: "...yo me limito es como al dibujo, yo lo dibujo y ellos lo dibujan o les digo que peguen un toro, que es fuerte y un perrito que es débil y entonces establecemos la comparación" (entrevista/profesora 9). Sin embargo, también reconocen en ésta una responsabilidad institucional (Cadavid *et al*, 2004) "me entristece es como la falta de material que tengo, no sé si es por mí o por lo administrativo. Yo he dicho algunas veces, cuando nos reuníamos por áreas (...), que yo me siento como maniatada con el material que se puede conseguir de inglés porque uno puede hacer maravillas" (entrevista/profesora 9).

Aunado al anterior, las maestras recalcan el tiempo como un factor que afecta negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma. Por un lado, la intensidad horaria semanal es muy poca para poder cubrir las temáticas propuestas y para suplir las necesidades de cada grupo y estudiante, tal como lo refleja este comentario "la falta de secuencia, porque es que el inglés es una hora semanal y generalmente yo la tengo los viernes y el viernes pierden mucha clase generalmente y es una sola horita; (...) esa falta de continuidad" (Entrevista/Profesora 12). Por otro, ya que el inglés hace parte del área de Humanidades al igual que el Español, las docentes dedican diferentes períodos a la enseñanza de uno u otro idioma; se encontraron varios casos en los que se detiene la enseñanza del inglés hasta tanto "(...) no me superen un poquito el nivel del español de la parte de articulación y escritura, de las composiciones a partir del español y de la ortografía" (entrevista/profesora 6).

De estas decisiones, informadas como evidencian los datos, se infieren creencias de las maestras con respecto al papel del español en el aprendizaje de una nueva lengua "es mucho más fácil enseñarles palabras que de alguna

manera tienen una raíz similar al castellano a cuando les enseñan palabras que no tienen nada que ver con el castellano" (entrevista/profesora 10) e igualmente una posibilidad de dilatar en cierta medida el enfrentarse con algo que no es su fuerte: "me parece muy delicado tenerles que manejar el idioma inglés que no lo manejamos realmente eso es porque nos toca, porque nos tuvimos que preparar para salvar un poquito esa parte" (entrevista/profesora 3).

Un elemento que llama mucho la atención por la recurrencia en varias fuentes de datos tiene que ver con las diferencias que existen entre primaria y bachillerato y obviamente la falta de correspondencia y de lineamientos comunes entre los programas. Se percibe una brecha entre estos dos espacios de una misma institución que parecen dos mundos diferentes. Es común en nuestro sistema educativo encontrar que las maestras de la básica primaria no son licenciadas en inglés, más deben dictarlo ya que es lineamiento gubernamental (Cárdenas, 2001). Caso contrario ocurre en secundaria donde los profesores encargados de enseñar el inglés sí son licenciados en lenguas extranjeras. Esta divergencia, por demás contradictoria en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, genera entre las maestras sentimientos de zozobra e incertidumbre que innegablemente afectan su autoimagen con respecto al idioma: "Por ejemplo, en mi clase soy de poquito hablar, porque me parece aterrador ponerme a hablar errores porque ellas en un bachillerato con un profesor que es versado en la materia, van a llegar con errores" (Entrevista/profesora 9); o su inseguridad con respecto al qué enseñar como lo muestra las siguientes citas de las profesoras 11 y 12 respectivamente:

...no lo sé transmitir, que también puede ser otra cosa que también hay que anotar que no es lo mismo un licenciado en idiomas que tenga su didáctica del idioma para enseñarla a uno que está haciendo



el intento de hacer el mejor trabajo pero que con seguridad tiene muchos errores.

...nosotros tenemos un plan mira que yo te voy a mostrar que lecto- escritura que son hojadas y en inglés es una hojita”.

Otra fuente de factores externos negativos tienen que ver con la falta de acompañamiento familiar que permita a los estudiantes contar con un apoyo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Las maestras reconocen el papel fundamental de la familia en la escuela: “(...) los alumnos nuestros en el colegio la mayoría están muy solos en su proceso de enseñanza-aprendizaje” (entrevista/profesora 4). Las razones que posiblemente sirven de explicación a esta falta de acompañamiento van desde la falta de escolaridad de los padres que les permitan un acompañamiento seguro a sus hijos: “esa dificultad (...) en el acompañamiento, lo veo como tan difícil, no le encuentro como solución en ésta comunidad y en las mamás, que algunas han hecho hasta quinto, otras sí (...) bachillerato, pero no tienen conocimiento del idioma”(entrevista/profesora 9), hasta el maltrato y la agresividad por parte de la familia: “hay muchos niños que manifiestan el problema de la agresividad, el maltrato y esas son dificultades que se presentan” (entrevista/profesora 10).

Los factores internos emanados de los datos tienen que ver con lo que Bachman y Palmer (1996) denominan características personales, en este caso tanto del estudiante como del maestro. Con respecto a los estudiantes, hay factores que son esencialmente negativos como la apatía, el miedo y las actitudes frente al inglés; y otros que pueden ser positivos o negativos como la motivación, el tiempo y el esfuerzo dedicado al aprendizaje del idioma y las habilidades de los estudiantes. En relación con las profesoras, las características personales como las creencias con respecto al idioma, las percepciones con respecto

a su competencia comunicativa, su motivación o falta de la misma parecen estar directamente relacionadas con factores externos como la formación y el desarrollo profesional, con las políticas lingüísticas y con elementos institucionales como los descritos. La conjugación de estos factores generan un área de intersección entre los factores externos e internos que parece llevar a las maestras a escoger su forma de enseñar, a seleccionar el o los componentes de la competencia comunicativa, a favorecer ciertas estrategias para que los estudiantes medien con la lengua materna y se empiecen a mover al interlenguaje, a desplegar una amplia gama de estrategias de enseñanza, y a refinar su rol como maestra.

Estrategias de Enseñanza y Rol del Maestro

Las estrategias planteadas por las maestras, pueden agruparse en a) instrucción: canciones, dibujos, repetición, identificación de imágenes-sonidos-repetición, asociación imagen grafía, trabajo en equipo e individual, trabajo colaborativo y cooperativo; y b) uso de recursos: diccionarios, DVD, CD, computadores e internet, y fichas, familiares con una mayor competencia oral, para proporcionar modelos de pronunciación estándar, entre otros. Entre las estrategias de enseñanza, las hay tradicionales y alternativas: la repetición, la lúdica, el uso de monitores internos y externos. Esta última estrategia, como ya se presentó, da cuenta de la recursividad del maestro para que un factor personal no afecte negativamente el aprendizaje de sus estudiantes.

Factores internos como el interés y la motivación de los estudiantes igualmente son considerados por las maestras al planificar su enseñanza y seleccionar las estrategias. Al respecto una docente afirma: “A ellos les encanta el pronunciar, el sentirse que están como manejando otro idioma (...) así lo estén pronunciando mal” (entrevista/profesora 12). Otra comenta: “estuve preguntando y me dijeron lo rico que son



las canciones, entonces ahí hemos estado (...) les ha dado mucha dificultad pero les fascina” (entrevista/profesora 3). Se observa entonces que, no obstante sus deficiencias en ciertas áreas de la lengua, las maestras están dispuestas a sobreponerse a ellas, en especial si al hacerlo dan respuesta a los intereses de aprendizaje de sus estudiantes.

Lo anterior demuestra la estrecha relación entre las estrategias de enseñanza y el rol del maestro. A partir de los datos se infiere que en la interacción maestra-estudiante el papel es de apoyo mutuo. A pesar de que la mayoría de las maestras de inglés no se sienten plenamente identificadas con este rol, sí promueven en sus aulas de clase un ambiente de cooperación, aprendizaje mutuo y de participación; elementos característicos de un aula de clase centrada en el estudiante. Aunque la falta de identificación con la enseñanza del inglés se debe en parte a que es una actividad a la que llegaron bien de manera incidental, por haber demostrado algún interés en la lengua o haber realizado algunos cursos; o bien de manera impuesta, como resultado de la dinámica administrativa de las instituciones donde laboran, todas ellas demuestran un gran sentido de ética profesional y de responsabilidad social con sus estudiantes (Cadavid *et al*, 2004). Los siguientes comentarios lo evidencian:

...entonces sí me cuida mucho, entonces cositas que no las sé mejor no las digo porque me da mucho temor de infundirles cosas que no son (profesora /entrevista 3).

...por eso cuando yo estoy aquí pronunciando en inglés, (...) cuando no puede venir mi sobrina, entonces ella me dice: ‘tía se pronuncia así y asá’ (profesora /entrevista 12).

Entonces yo no he necesitado estructuras, me sentí como que necesitaba la estructura por ejemplo para escribir una frase con un poquito de sentido para mí, porque pues

yo no sé mucho, y para poderle dar a ellos --porque si me aterra enseñarles mentiras y errores, me aterra--, entonces fue como el año pasado le pedí ayuda a las personas que sabían (profesora /entrevista 6).

...porque ellos seguros como son una plastilinita blanda inmediatamente se formarían...a eso le tengo mucho temor a decirles un error (profesora /entrevista 2).

Conclusión

La competencia comunicativa, el interlenguaje y el efecto de la lengua materna son los factores lingüísticos motor de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, este estudio demuestra que los factores pedagógicos discutidos determinan finalmente la manera cómo se enseña la competencia, cómo el maestro y el estudiante se enfrenta a la interferencia de la lengua materna y cómo se establecen las interacciones entre profesores, estudiantes y el saber específico; o sea, como se establece el acto pedagógico. En este sentido, programas de desarrollo profesional docente emergen como posibilitadores en la conjugación de estos dos grupos de factores y por ende en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las docentes participantes corroboran lo presentado. Los licenciados en inglés generalmente son asignados al bachillerato, agravando paradójicamente el problema ya que el papel del maestro en los años básicos de escolaridad es esencial. En estos años el maestro es modelo de identificación para sus estudiantes y como tal, el *input* recibido en esta etapa debe ser de la más alta calidad ¿Qué hacer con este número de maestras pedagogas que no están formadas para enseñar el área y que incluso desempeñan su labor por una coyuntura institucional o gubernamental? ¿Qué hacer con estos modelos que tienen limitaciones tanto en el uso del idioma



como en la enseñanza del mismo? Al respecto la profesora 2 certeramente afirma:

En bachillerato sí hay profesores licenciados en el inglés. Supuestamente, el inglés se debe dar desde el año cero, desde preescolar hasta once. Entonces, ¿qué sucede? Nosotras aquí (en la primaria) chapoteamos el inglés; (los estudiantes) aprenden a decir unas palabritas y mal dichas, mal pronunciadas; van al colegio y empiezan con la parte gramatical, empiezan con la parte de vocabulario, empiezan con una intensidad. ¿Qué sucede? El muchacho, como se dice vulgarmente, se quema: el muchacho pierde el área” (entrevista 2).

Como resultado, las profesoras de primaria de estas instituciones, como ya se mencionó, a menudo perciben su rol de profesoras de inglés como una actividad incidental u obligada y la formación profesional en el área, como un objetivo que, aunque deseable, debe ser relegado en virtud de las otras múltiples ocupaciones que deben atender. Como respuesta a esta situación, surgen propuestas serias que nacen de sus profundas necesidades y percepciones:

Mi preocupación es que los estudiantes deben tener un docente especializado en el área, que les hable en inglés, que ellos escuchen, pero yo no, yo me tengo que limitar a lo que les estoy dando, porque yo no voy más allá, entonces a mí me angustia esa parte y me parece que el colegio debería tener un docente especializado en el área para la básica primaria” (profesora/entrevista 8).

Sin embargo, esta alternativa requeriría de un cambio profundo en las políticas educativas gubernamentales e institucionales y en la cultura que subyace a los procesos de formación, contratación y asignación de docentes. ¿Qué hacer cuando el déficit de profesores licenciados en inglés en las escuelas primarias de carácter público es evidente? Una política gubernamental de apoyo en la formulación y ejecución de progra-

mas de desarrollo profesional docente continuos e informados parece ser la respuesta: programas contextualizados a las necesidades de las maestras (Cadavid *et al.*, 2004), con un eje sólido en términos de temáticas e intenciones didácticas y pedagógicas (Cadavid, Quinchía & Díaz, 2009) y no capacitaciones esporádicas y coyunturales:

Vea, nosotros hicimos un curso de inglés, pasamos delicioso, nos reímos increíble (...) hicimos un portafolio y eso fue un cuento espectacular y terminamos en integración. Fue muy rica, sí, pero la experiencia aquí en el aula, ¿cómo trae uno esa experiencia al aula? Yo creo que hay que ir más allá, en que el docente también se capacite en los procesos cognitivos, en esa parte de cómo el niño aprende el inglés” (entrevista/profesora 2).

Programas de desarrollo profesional docente como el que se infiere reclama la maestra en la cita anterior, requieren a) tener un enfoque de aprendizaje de lengua diferente al que recibe un aprendiz regular de la misma, b) responder a las necesidades específicas que como profesoras de lengua tienen, y c) brindar criterios poderosos que permitan a las docentes dar cuenta informada de la selección y uso de las diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje; de esta manera, podrán empezar a validarlas desde su implementación, evaluación y resultados, y reconocer cuándo y cómo una estrategia puede resultar beneficiosa o perjudicial. El desarrollo de sus competencias comunicativas y pedagógicas desde esta perspectiva incidirá positivamente en factores internos como su autoimagen lingüística y su percepción del rol que desempeña.

Programas de desarrollo profesional docente en los cuales las maestras y maestros experimenten en sí mismos el crecimiento como sujetos en lo personal, profesional y político al involucrarse, de manera activa y responsable, en procesos que mejoran habilidades, actitudes y conocimientos



relacionados con el quehacer profesional. (Arias, C y Restrepo, M., 2009; Cadavid, Quinchía & Díaz, 2009; Cárdenas, Gonzáles & Álvarez, 2010). Esta tal parece, sería la propuesta obligada que surja de esta discusión y reflexión.

Pie de página.

Se entrevistaron 11 profesoras y 1 profesor. Para efectos de la escritura de este informe, se utilizará el femenino a lo largo del mismo.

Referencias

- Abad, J., & Maturana. L. (2010). Factores pedagógicos y psicolingüísticos que favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de 9 a 12 años de edad de instituciones públicas de la ciudad de Medellín. Informe de investigación, Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.
- Arias, C., & Restrepo, M. (2009). La Investigación Acción en Educación: Un Camino hacia el Desarrollo Profesional y la Autonomía. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 109-122.
- Bachman, L., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadavid, I. McNulty M., & Quinchía, D. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *Profile* 5, 37-55.
- Cadavid, I., Quinchía, D., & Díaz, C. (2009). Una Propuesta Holística de Desarrollo Profesional para Maestros de Inglés de la Básica Primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (21), 135-158.
- Canale, M., & M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). El Desarrollo Profesional de los Docentes de Inglés en Ejercicio: Algunas Consideraciones Conceptuales para Colombia. *Folios*, 31 (N/A), 49-67.
- Cárdenas, R. (2001). Teaching English in Primary: Are we ready for it? *How*, 9, 1-8.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callaham, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2009). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1994). *Exposición de Motivos 115 de 1994 Nivel Nacional*. Consultado el 26 de agosto de 2011 en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382#1Killen>.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1994). *Ley 115 de 1994 Nivel Nacional*. Consultado el 26 de agosto de 2011 en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. (Serie Guías No.22). República de Colombia.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Spranger, E. (1948) *Cultura y educación. La educación de la mujer para educadora*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman Keys to Language Teaching. Series Editor. Neville Grant.

THE AUTHOR:

LILIANA MARÍA MATURANA PATARROYO. Especialista en lenguas extranjeras (Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia); docente auxiliar de tiempo completo de cursos de adquisición de lengua, escritura en inglés, historia y cultura inglesa y estadounidense, e investigación educativa (Departamento de Idiomas, Fundación Universitaria Luis Amigó - FUNLAM); profesora cátedra de cursos de investigación, práctica académica y trabajo de grado (Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia). Investigadora de temas de evaluación de los aprendizajes, procesos de adquisición y mediaciones tecnológicas del grupo de investigación Construcciones Investigativas en Lenguas Extranjeras (CILEX-FUNLAM).

