

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 10 de julio de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

RUBY LUCERO TAPIERO PAREDES, con C.C. No.1007593831, de Florencia Caquetá, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PDPD) CENTRADA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS**, presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACION, autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Ruby Lucero Tapiero.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PDPD) CENTRADA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
TAPIERO PAREDES	RUBY LUCERO

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
INSUASTY	EDGAR ALIRIO

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2018

NÚMERO DE PÁGINAS:

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas_x__ Fotografías___ Grabaciones en discos__X__ Ilustraciones en general_X__ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros_X_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: NINGUNO

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>English</u>	<u>inglés</u>	6. <u>Task</u>	<u>tarea</u>
2. <u>Language</u>	<u>lenguaje</u>	7. <u>Authentic</u>	<u>auténtico</u>
3. <u>Practice</u>	<u>práctica</u>	8. <u>Reflective</u>	<u>reflexivo</u>
4. <u>Teacher</u>	<u>profesor</u>	9. <u>Training</u>	<u>entrenamiento- formación</u>
5. <u>Communicative</u>	<u>comunicativo</u>	10. <u>Pedagogical</u>	<u>pedagógico</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El proyecto de investigación, una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) Centrada en el Diseño e Implementación de Tareas Comunicativas para la Enseñanza del Idioma Inglés, tiene como finalidad analizar la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés en el contexto de la educación básica secundaria en San Vicente del Caguán. Para el desarrollo de éste, se acude a una metodología de tipo mixto de la investigación en la cual se implementa diferentes instrumentos para la colección de la información y análisis de los resultados. Finalmente, los resultados se analizaron a partir de tres categorías que corresponden a tres objetivos específicos; la primera responde a diseñar e implementación de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente centrada en el diseño de tareas comunicativas para la enseñanza del inglés; la segunda hace referencia al análisis de las percepciones de los docentes participantes y estudiantes y por último la valoración de la incidencia de la Propuesta. Lo anterior permite destacar un impacto positivo en términos generales, alcanzando una base de un desarrollo profesional docente desde la practica pedagógica, lográndose un espacio de reflexión y de diálogo pedagógico, una autocrítica al que hacer pedagógico, y la reconceptualización de nociones propias de la pedagogía para la enseñanza del inglés dentro del desarrollo de competencias más comunicativas y la resignificación del rol propositivo del aprendiz.

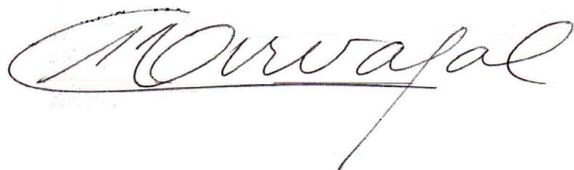
ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The research Project, a Proposal for Teacher Professional Development (PTPD) focused on the Design and Implementation of Communicative Tasks for English Language Teaching, aims to analyze the incidence of a Teacher Professional Development Proposal in the pedagogical practices of a group of English teachers in the context of secondary

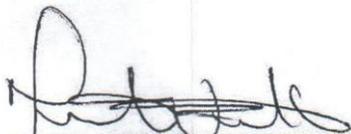
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

education in San Vicente del Caguán. For the development of this, it is set a mixed methodology of research in which different instruments are implemented for the collection of information and results analysis, Finally, the results were analyzed from three categories that correspond to three specific objectives; the first responds to the design and implementation of a Teacher Professional Development Proposal focused on the design of communicative tasks for the teaching of English; the second one refers to the analysis of the perceptions of the participating teachers and students and finally the evaluation of the incidence of the Proposal. All of the foregoing, allows in general terms, highlighting a positive impact, reaching a base of a professional teacher development from the pedagogical practice, achieving a space for reflection and pedagogical dialogue, a self-criticism to daily pedagogical practice, and the reconceptualization of pedagogy notions for the teaching of English within the development of more communicative competences and the resignification of the proactive role of the apprentice.

APROBACION DE LA TESIS



Firma:



MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
C.C. 52.083.740 de Bogotá D.C.

Firma:

UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PDPD)
CENTRADA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS
COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Ruby Lucero Tapiero Paredes

Director:

Dr. Edgar Alirio Insuasty

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria

NEIVA 2018

UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PDPD)
CENTRADA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS
COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Ruby Lucero Tapiero Paredes

OPCIÓN DE GRADO

Tesis presentada como requerimiento para obtener el diploma como Magister en Educación

Línea de investigación:

Educación y pedagogías críticas y didácticas alternativas

Director:

Dr. Edgar Alirio Insuasty

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria

NEIVA 2018

DEDICATORIA

La experiencia, conocimiento y crecimiento personal que hoy alcanzo, lo dedico especialmente a mi madre Yacqueline Paredes, mis hermanos Johana, Paola, Tatiana y Jorge Tapiero Paredes, por su amor y apoyo incondicional y a mi amado German Joven por creer en mi ímpetu y su persistencia en ser parte de un anhelado proyecto en común; todos ellos personas a quienes amo, respeto y admiro. Orgullosamente les ofrezco este logro porque son conocedores de los diferentes momentos colmados de esfuerzo, paciencia y perseverancia en mi vida y porque sencillamente ellos son mi vida.

Ruby Lucero Tapiero Paredes

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por mantener la fe necesaria para convencerme de que es cuestión de creer, querer y esforzarse para lograr las metas, también a quienes han aportado en mi conocimiento y desarrollo de habilidades y encontrar la verdadera esencia de una mi profesión, así mismo han contribuido en mi desarrollo personal, con ello me refiero a mis pacientes docentes, y especialmente a mi director de tesis, el doctor Edgar Alirio Insuasty, por supuesto a la Universidad Surcolombiana también; y para cerrar este ramillete, agradezco a mi familia, mi amiga y colega Paola Andrea Santana y amigo C.P.

CONTENIDO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
Descripción del problema.....	1
2. OBJETIVOS A LOGRAR.....	7
General:	7
Específicos:	7
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. ANTECEDENTES- ESTADO DEL ARTE.....	10
5. MARCO TEÓRICOS Y CONCEPTUAL.....	16
Desarrollo Profesional Docente	16
Enfoque comunicativo.....	20
Prácticas pedagógicas comunicativas.....	22
Tareas comunicativas	26
Papel de los materiales auténticos	28
6. METODOLOGÍA.....	32
Población y Muestra.....	33
Fases- Instrumentos.....	34
Fase Uno- Sensibilización Y Documentación	34
Instrumento: Encuesta (1).....	34
Fase Dos- Diseño De Tareas Comunicativas basadas en Materiales Auténticos	35
Talleres (2).....	35
Fase Tres- Implementación De Las Tareas Comunicativas Diseñadas	35
Diario De Reflexión (1):.....	35
Fase cuatro- análisis y reflexión	35
Entrevistas.	36
Una Propuesta De Desarrollo Profesional Para Docentes De Inglés	37
Presentación o Justificación de la PDPD	37
Objetivos para la implementación de la propuesta.....	38
Procedimiento.....	39
Primer encuentro. Socialización de la propuesta y compromisos	39

Diseño de ejemplos de tareas Comunicativas basadas en materiales auténticos.....	41
Encuentro para la socialización de las tareas e indicaciones para la ejecución.....	46
Implementación de la primera tarea comunicativa elaborada por los docentes	46
Recopilación de la información brindada por los docentes para las reflexiones.....	47
Cronograma	49
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	50
Categoría apriorística 1. El diseño y la implementación de la Propuesta de Desarrollo profesional Docente.	50
Sub categoría 1.1. Construcción de un espacio de diálogo pedagógico y reflexión.....	50
Sub categoría 1.2. Reconceptualización de la tarea.....	51
Sub categoría 1.3. Tendencia por desarrollar competencias pre comunicativas	53
Categoría apriorística 2: Percepciones positivas por parte de los estudiantes frente a la propuesta	53
Sub categoría 2.1. Canales de comunicación asertivos	54
Sub categoría 2.2. La tarea como centro de interés.	54
Sub categoría 2.3. Aportes de los estudiantes para un diseño metodológico en la práctica de aula.....	58
Sub categoría 2.4. Propósito comunicativo: competencia pre comunicativa	59
Categoría apriorística 3. Incidencia significativa de la PDPD.....	60
Sub categoría 3.1. La autocrítica de las prácticas pedagógicas	61
Sub categoría 3.2. PDPD aplicable en otra área del conocimiento	62
Sub categoría 3.3. Rol propositivo por parte del estudiante.....	63
Sub categoría 3.4. Trasferencias de conocimiento	63
Sub categoría 3.5. Reflexión pedagógica limitada	64
Sub categoría 3.6. Formación o desarrollo profesional del docente- acercamiento significativo de la PDPD	65
8. CONCLUSIONES.....	69
9. RECOMENDACIONES	71
10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	72
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	73
ANEXOS	76
ANEXO A. ENCUESTA A DOCENTES:	76
ANEXO B. FORMATO PARA EL DISEÑO DE UNA TAREA COMUNICATIVA.....	81

ANEXO C. DIARIO DE CAMPO REFLEXIVO	82
ANEXO D. TAREAS DISEÑADAS POR LOS DOCENTES PARTICIPANTES Y RESPECTIVAS REFLEXIONES	83
ANEXO E. ESCALA LIKERT PARA VALORAR PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES	104
ANEXO F. RELATORIA DEL PROCESO	105
ANEXO G. ENTREVISTA A DOCENTES	119
ANEXO H. ENTREVISTA A ESTUDIANTES	120

RESUMEN

El proyecto de investigación, una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) Centrada en el Diseño e Implementación de Tareas Comunicativas para la Enseñanza del Idioma Inglés, tiene como finalidad analizar la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés en el contexto de la educación básica secundaria en San Vicente del Caguán.

Para el desarrollo de éste, se acude a una metodología de tipo mixto de la investigación en la cual se implementa diferentes instrumentos para la colección de la información y análisis de los resultados, inicialmente, se aplica una encuesta con el objetivo de caracterizar las prácticas de los docentes participantes; posteriormente se acude a diseñar e implementar 11 tareas comunicativas basadas en materiales auténticos, luego se lleva 1 diario de campo en el cual se consigna la reflexión una vez implementadas las tareas; posteriormente se aplica una escala Likert que valora de 1 a 5 las percepciones de los estudiantes teniendo en cuenta los componentes de una tarea comunicativa (rol del docente y del estudiante, actividad, recurso (*input*) y modo de trabajo (*Setting*), y, con el mismo fin se aplica una entrevista a cinco estudiantes y un docente. Cabe resaltar que durante el proceso de ejecución de la propuesta se lleva una relatoría por parte de la investigadora

Finalmente, los resultados se analizaron a partir de tres categorías que corresponden a tres objetivos específicos; la primera responde a diseñar e implementación de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente centrada en el diseño de tareas comunicativas para la enseñanza del inglés; la segunda hace referencia al análisis de las percepciones de los docentes participantes

y estudiantes y por último la valoración de la incidencia de la Propuesta. Lo anterior permite destacar un impacto positivo en términos generales, alcanzando una base de un desarrollo profesional docente desde la práctica pedagógica, lográndose un espacio de reflexión y de diálogo pedagógico, una autocrítica al que hacer pedagógico, y la reconceptualización de nociones propias de la pedagogía para la enseñanza del inglés dentro del desarrollo de competencias más comunicativas y la resignificación del rol propositivo del aprendiz.

Palabras claves: Desarrollo profesional docente, Prácticas pedagógicas comunicativas, Tareas comunicativas, materiales auténticos, Enseñanza del idioma inglés.

ABSTRACT

The research project, a Proposal for Teacher Professional Development (PTPD) focused on the Design and Implementation of Communicative Tasks for English Language Teaching, aims to analyze the incidence of a Teacher Professional Development Proposal in the pedagogical practices of a group of English teachers in the context of secondary education in San Vicente del Caguán.

For the development of this, it is set a mixed methodology of research in which different instruments are implemented for the collection of information and results analysis, initially, a survey is applied with the objective of characterizing the practices of the participant teachers; later, 11 communicative tasks based on authentic materials are designed and implemented, then it is taken a field diary in which the reflection is written down once the tasks are implemented; then a Likert scale is applied, which evaluates the perceptions of the students from 1 to 5, taking into account the components of a communicative task (the role of the teacher and the student, activity, resource (input) and working mode (Setting), and, for the same purpose, an interview is applied to five students and a teacher, it is important to note that during the process of the proposal execution a rapporteur is written by the researcher

Finally, the results were analyzed from three categories that correspond to three specific objectives; the first responds to the design and implementation of a Teacher Professional Development Proposal focused on the design of communicative tasks for the teaching of English; the second one refers to the analysis of the perceptions of the participating teachers and students and finally the evaluation of the incidence of the Proposal. All of the foregoing, allows in general terms, highlighting a positive impact, reaching a base of a professional teacher

development from the pedagogical practice, achieving a space for reflection and pedagogical dialogue, a self-criticism to daily pedagogical practice, and the reconceptualization of pedagogy notions for the teaching of English within the development of more communicative competences and the resignification of the proactive role of the apprentice.

Keywords: Teacher Professional Development, Communicative Pedagogical Practices, Communicative Tasks, Authentic Materials, English Language Teaching.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de grado da cuenta de los hallazgos de una investigación cuyo propósito principal consistió en diseñar, implementar y valorar la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) dirigida a un grupo de docentes de inglés en el contexto del ciclo de la educación básica secundaria en San Vicente del Caguan. Ello, como respuesta a la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes participantes y de facilitarles a sus respectivos estudiantes un proceso de aprendizaje más comunicativo y significativo de la lengua extranjera.

Con este trabajo se intenta responder de manera sistemática y reflexiva a una problemática que ha sido diagnosticada por varios investigadores y académicos. Watson (2011), al hacer un análisis del programa de bilingüismo en Colombia, sostiene que los docentes fallan en la implementación de una estrategia comunicativa para la enseñanza del inglés, ya que optan por metodologías pre-comunicativas que carecen de discurso y pragmática. Adicionalmente, Watson (2011) señala que Colombia ocupó el puesto 41 entre 44 en los cuales se examinó el dominio de este idioma extranjero.

Otra investigación a tener en cuenta y realizada por Maturana (2011), analiza los factores lingüísticos y pedagógicos en la Enseñanza del inglés en tiempos del Programa Nacional Bilingüe en algunas Escuelas del Estado, determina que se hace evidente la necesidad de formular y apoyar programas de desarrollo profesional docente continuos e informados como política gubernamental. Y por último una propuesta para la enseñanza del inglés, que indican que actualmente hay factores comunes que pueden contribuir a que el aprendizaje gane sentido, tales como el trabajo de grupo sistemático, la contextualización, la negociación de temas, el uso de textos auténticos e ir más allá

de la lectura literal, entre otros en aras de un mejor ambiente metodológico de la enseñanza del inglés. (Maturana Patarroyo, 2011)

Puesto que aún no se registran estudios o propuestas de desarrollo profesional para los docentes de inglés que laboran en las instituciones educativas de San Vicente del Caguan, se emprende el presente trabajo de investigación con la intención de analizar la incidencia de una PDPD centrada en el diseño e implementación de tareas comunicativas para la enseñanza del inglés. Para el efecto, se acude a un marco de referentes teóricos tales como desarrollo profesional docente, enfoque comunicativo, tareas comunicativas y materiales auténticos. A través de un diseño investigativo de carácter cualitativo y cuantitativo, se hace la recolección y análisis de la información que se requiere para responder a las preguntas y objetivos investigativos trazados en este estudio

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Descripción del problema.

La propuesta tiene lugar en San Vicente del Caguán municipio colombiano localizado en el departamento del Caquetá, a 151 km al nororiente de Florencia, la capital departamental. Está bañado por los ríos Caguán y Yará. Es el segundo centro urbano más importante del departamento tanto por su población, que según proyecciones oficiales alcanza 67 994 habitantes en 2015, (Ecured, 2017), como por su actividad económica, orientada principalmente a la ganadería y el comercio

En cuanto a su infraestructura educativa está agrupada por las Instituciones Educativas urbanas Domingo Savio, Promoción Social, Dante Alighieri, y Verde Amazónico; y entre las rurales se encuentran San Francisco de Asís, La Inmaculada, Cristalina del Losada, San Juan del Losada, Santo Domingo Savio, Guillermo Ríos Mejía y Guayabal y los Centros Educativos Alto Quebradón, Arenoso, Bocana Posetas, Brisas del Losada, Campo Hermoso, Cristalina de Troncales, Cristo Rey, El Rubí, Gibraltar, La Samaria, La Sombra, La Unión, Los Andes, Los Fundadores, Los Pozos, Nuevo Horizonte, Playa Rica, Puerto Amor, San José de Caquetania, Santa Rosa y Villa Carmona. Las cuales, atienden una población aproximada de 987 alumnos de preescolar, 10 408 de básica primaria y 3457 de secundaria. En San Vicente del Caguán existe una moderna biblioteca pública municipal que presta sus servicios a los estudiantes de los diferentes centros educativos de la localidad. (Quimbay, 2011)

La propuesta surgió de la necesidad de una formación constante del docente; orientador de los procesos para la enseñanza del inglés como idioma extranjero. Por ello, se realizó un análisis de

las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de inglés y los diferentes planteamientos metodológicos que se pueden implementar en los procesos de enseñanza aprendizaje; partiendo del postulado que presentan algunos autores examinaremos brevemente los análisis y resultados que ellos han hecho en sus escritos:

En primer lugar, el autor Carlos Rico citado por Lisarazo , en Análisis de Resultados de Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, expresa que uno de los lunares más relevantes del proceso de aprendizaje de este idioma se relaciona con las prácticas obsoletas de los docentes en los salones de clase, que además no son transversales (Lisarazo Correa, 2015).

En segundo lugar, autor Wilson (2005) afirma que en todo el mundo hay muchas Prácticas pedagógicas las cuales "han sido adoptadas e impuestas a los profesores"; del mismo modo Ayala y Álvarez (2005) sostienen que la implementación del Marco Común Europeo logra ser presentarse complejo para el contexto colombiano; ya que las profundas diferencias entre Colombia y Europa y cuestionan la adopción del CEF como apoyo a una política nacional de enseñanza del inglés por su complejidad porque los cambios en la educación deben satisfacer las necesidades particulares de los alumnos desde un enfoque Comunicativo.

Para abordar la problemática a investigar se aplicó, una encuesta semiestructurada a los profesores de inglés los cuales se encuentran ejerciendo en cinco Instituciones educativas de la cabecera municipal. El objetivo de la indagación es recabar información sobre las percepciones de los docentes de inglés con respecto a sus creencias, prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente; la información recolectada permite establecer que la gran mayoría define el lenguaje como un proceso que se logra a través de la interacción y la comunicación. Pero, que aprender una segunda lengua requiere de un uso en un contexto determinado; implicando generación de nuevos hábitos y habilidades. Para ello, el rol principal del docente difiere en

iguales proporciones, puesto que unos se consideran facilitadores de la comunicación mientras que otros; como conocedores y moderadores de este proceso. Por ende, la mayoría considera que la práctica pedagógica que prevalece en su quehacer, está fuertemente relacionada con la realización de actividades dentro de las cuales el lenguaje desempeña una función comunicativa útil, de acuerdo con los intereses y motivación de los estudiantes. Cuando se les cuestiona por su actuación en el aula, presentan un concepto de competencias comunicativas como la Capacidad de comunicar o expresar ideas de forma clara y coherente en los “ejercicios contextualizados” y “desarrollo de las cuatro habilidades: lectura, escritura, escucha y habla”; sin embargo en el momento en que responden a cómo ellos las desarrollan con sus estudiantes, el punto de equilibrio es la expresión oral ya que expresan que las competencias comunicativas son fácilmente desarrolladas a través de Rol Plays, diálogos cortos con temas de interés, práctica con el docente, karaokes, monólogos, implementación de vocabulario en contextos no reales y replicando lo que el docente ha dicho; actividades que directamente involucran una competencia comunicativa verbal.

Lo anterior siguiendo un contenido curricular por áreas y contenido en un plan de estudios que consideran “contextualizado”, haciendo aclaración que “hay un eje temático listado e involucra un contexto y tiempo para su uso (eje: Past Simple- my favorite anecdote). Sumado a ello, algunos califican su metodología guardando una concepción teórica Constructivista, Tradicional, y Comunicativa, en igual medida los demás la describen como “práctica”, buena, dependiente de la dinámica de los estudiantes de las necesidades de los estudiantes, de los recursos didácticos que a propósito, son limitados puesto que es poca la incorporación de las TIC en el aula, y lo que prevalece es videobeam, TV, speakers- audios y tablero y guías, un solo profesor expresa que se vale de consultas en internet; por último, para evaluar el proceso de

aprendizaje tienen en cuenta, participación activa y actividades tales como “examen memorístico”, exámenes escritos, exposiciones, lecturas y audios, estímulo- respuesta; y aciertan en que debe ser continua, individual y grupal, es decir que el trabajo se divide en un 50% grupal y 50% individual; se infiere y cabe decir aquí que el propósito comunicativo está basado en la revisión de un trabajo grupal de practica y dinámica y el otro porcentaje tiene que ver con la valoración final y revisión de la comprensión de una competencia pre comunicativa, manejo de estructuras, reglas etcétera.

En cuanto a la preocupación por un Desarrollo Profesional, pocos docentes han tomado seminarios, capacitaciones de corta duración, o alguna formación demás; uno de ellos realiza una en Inclusión Practicas pedagógicas (tres meses); dos docentes en Fortalecimiento de las competencias comunicativas en Inglés y uno en Formulación de Proyectos; la mayoría de estos docentes han excusado su desactualización en la falta de apoyo y de generación de espacios por los Directivos docente y desinformación. Sin embargo, la totalidad manifiesta su interés por un Desarrollo Profesional Docente que actualice y afiance sus conocimientos en dominio del idioma inglés, metodologías de enseñanza del mismo, didáctica, incorporación de las TIC incluso investigación.

Del mismo modo, se observa que el aula de clases se caracteriza por ser tradicionales puesto que se implementan tareas ceñidas en explicación de estructuras gramaticales y traducción. Es decir, que los docentes tienen concepciones muy amplias sobre la pedagogía de la enseñanza del idioma extranjero inglés y su exigencia en el desarrollo de competencias comunicativas, sin embargo, las prácticas de aula se resumen a una pre-comunicativa basada en contenidos y temas propios de la gramática; para lo anterior los estudiantes sugieren una metodología que involucre

actividades que les son relacionadas con el contexto, con temas de sus intereses personales y temáticas actualizadas que la media ofrece a la mano.

De lo anterior, se infiere a los lugares o medio en el cual las herramientas TIC son limitadas, y es aún el docente es principal facilitador para el desarrollo de las competencias comunicativas en un idioma extranjero inglés, en un primer nivel de acuerdo a los estándares, se presentan en gran medida carencia de metodologías específicas de enseñanza y un distanciamiento entre teoría y práctica (Wallace, 1991).

Basado en los resultados a nivel nacional, las Pruebas Saber 11 se puede analizar que son muy pocos los departamentos que sobresalen en esta competencia, lo cual indica que de un 100% de estudiantes, un 36% tienen en Inglés A-, un 32% tienen un nivel A1, siendo estos dos porcentajes los más bajos en la escala propuesta por el Marco común Europeo y la suma de los dos porcentajes sobrepasan el 50%. Tan solo un 4% de los estudiantes tienen B2; a nivel departamental, los resultados indican que en Caquetá esta competencia en el año 2016 los dos niveles más bajos suman 89% y a nivel de Colombia los dos niveles más bajos suman 68%, siendo la diferencia de 21 puntos, además, el departamento del Caquetá no tiene resultados obtenidos en B1 ni B2. (ICFES Interactivo, 2016)

En cuanto a los esfuerzos por mejorar las competencias en el idioma, dentro del Programa Caquetá Bilingüe hace un intento por capacitar a 1000 docentes de todas las áreas del conocimiento, sin embargo, se carece de registro de los alcances de dicho proyecto además de la propuesta de una malla curricular y pequeños kits como recurso didáctico.

Es por ello que se hace necesario más que una Propuesta de entrenamiento docente, una Propuesta de Desarrollo profesional que despierte el interés de auto-reflexionar sobre el quehacer

pedagógico y por supuesto así mejorar sus prácticas pedagógicas como “Facilitador de la comunicación” y que mejore a su vez los resultados de aprendizaje haciendo uso de estrategias auténticas y fáciles de implementar en el aula.

Esta propuesta se desarrolla teniendo en cuenta que el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de las competencias comunicativas en idioma inglés y con referencia del informe entregado por el Ministerio de Educación y el ICFES el cual revela el panorama educativo nacional en el cual los promedios de la prueba de inglés se ubican en los niveles A1 y A2 (48,64%), (ICFES. 2014) de acuerdo a lo establecido en el Marco Común Europeo mejorando los resultados, aun así, el departamento Caquetá siguen posicionándose con un puntaje promedio relativamente bajo en el manejo de las competencias comunicativas en el idioma inglés. Recolectando datos de la población a intervenir, una prueba denominada Olimpiadas en inglés realizada por una de las Instituciones urbanas previamente mencionada, es analizada junto con los docentes y ubica a los estudiantes en un nivel de competencias en inglés entre A1 de acuerdo al MCE.

La presente Investigación está orientada a responder a siguiente pregunta:

¿Cuál es la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés en el contexto de la educación básica secundaria en San Vicente del Caguán?

2. OBJETIVOS A LOGRAR

General:

Analizar la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés en el contexto de la educación básica secundaria en San Vicente del Caguán.

Específicos:

- Diseñar e implementar una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente centrada en el diseño de tareas comunicativas para la enseñanza del inglés
- Analizar las percepciones de los docentes participantes y sus estudiantes acerca de la Propuesta de Desarrollo Profesional Docente.
- Valorar la incidencia de la Propuesta de desarrollo profesional docente en las prácticas pedagógicas de los docentes.

3. JUSTIFICACIÓN

Con la realización del presente estudio investigativo se intenta dar respuesta a varios tipos de preocupaciones que surgen en el terreno de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En primera instancia cabe señalar que Colombia está inserta en un proceso de globalización e internacionalización de sus sistemas político, económico, social, cultural y educativo lo que trae consigo la necesidad de fortalecer nuestras competencias comunicativas en el idioma inglés como *la lengua franca* a través de la cual se difunde la mayor parte de conocimientos e información de carácter científico, tecnológico y cultural.

Por consiguiente, en este orden de ideas, el Programa Nacional de Bilingüismo se ha fijado como propósito principal el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes colombianos en este idioma extranjero, lo cual conlleva la necesidad de utilizar metodologías más comunicativas en el aula. Es justamente ante este reto profesional que el presente estudio quiere contribuir a través del diseño, implementación y evaluación de una Propuesta de Desarrollo Profesional dirigida a un grupo de docentes de inglés que desean ir más allá de las clases de inglés convencionales centradas en prácticas pre-comunicativas.

De hecho, el desarrollo profesional de los docentes es un cometido que se puede alcanzar en la medida que ellos reflexionen sus propias prácticas pedagógicas y busquen explorar enfoques alternativos que faciliten a sus estudiantes experiencias significativas de aprendizaje que trasciendan las meras prácticas gramaticales y lexicales, aproximándose a un uso más funcional e interactivo de la lengua objeto de estudio. Se sabe desde las más recientes teorías didácticas que uno de esos enfoques alternativos es la enseñanza centrada en tareas comunicativas mediadas por el aprovechamiento de materiales auténticos. No obstante, hay necesidad de que los docentes

adopten estos postulados teóricos no como un dogma sino como unas hipótesis de trabajo y que exploren su validez en el contexto de sus propias clases de inglés.

A la postre, lo que se intenta hacer a través de esta investigación es apoyar y acompañar a aquellos docentes participantes en su búsqueda reflexiva de estrategias más comunicativas de enseñanza en el entendido de que los principales beneficiarios serán sus estudiantes: la verdadera razón de ser de todos esfuerzos investigativos.

4. ANTECEDENTES- ESTADO DEL ARTE

Son significativos los estudios investigativos que se han desarrollado en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; para sustentar y dar base a esta investigación se toman investigaciones relacionadas con el objeto de estudio

En primer lugar, se encuentra un análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua en la universidad Surcolombiana hecho por docentes investigadores de la misma, presenta una caracterización de las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores de inglés de los cursos de Lengua Extranjera Institucional en la Universidad Surcolombiana con el objetivo de identificar las prácticas pedagógicas más frecuentes; destacando así el predominio de las prácticas pedagógicas de carácter pre-comunicativos sobre las prácticas más comunicativas; sugiere sumado a ello, para futuras acciones, que los docentes logren apropiarse de los conocimientos y experiencias adquiridos a través de sus prácticas pedagógicas, de grupos de trabajo, de seminarios permanentes, de aprendizaje colaborativo y de otros procesos que hagan parte de su capacitación y desarrollo profesional que conlleven más participación e iniciativa individual. (Zuñiga Camacho, Insuasty, Macías Villegas, Zambrano Castillo, & Guzmán Durán, 2009)

En segundo lugar, la autora Clara Amador –Watson en su documento “El inglés se enseña de forma muy arcaica aún” nos dice lo siguiente:

“El inglés se enseña de forma muy arcaica aún. En varios colegios del país se enseña inglés con métodos 'arcaicos'. A pesar de que en Colombia se formuló un

programa nacional de bilingüismo -en el que se busca priorizar el aprendizaje de este idioma como segunda lengua en todo el sistema educativo-, en algunas instituciones no pasa de ser una asignatura más” (Watson, 2011)

Es necesario recalcar que así lo afirma Clara Amador-Watson, experta en bilingüismo y desarrollo del inglés como segunda lengua, - segundo postulado importante para el sustento de esta investigación- la doctora en política educativa y administración de la Universidad de California, y quien estuvo de visita en Colombia, invitada por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, afirma que "Hay que crear la necesidad de comunicarse en inglés para hablar de bilingüismo, y esto no existe". Ella visitó varios colegios de Bogotá y municipios cercanos para conocer de cerca la implementación del inglés como lengua extranjera. Sumado a ello expresa que el proceso de bilingüismo en Colombia, desde la política educativa es una apuesta interesante en la internacionalización de Colombia, pero hay desconexión entre el proyecto de Estado y la realidad de los colegios, argumento que muchas instituciones públicas están ancladas en la perspectiva del inglés como lengua extranjera. Es decir, como una asignatura más que se enseña desde sexto grado, ni siquiera en la primaria. Agrega además que los profesores saben hablarlo, pero no, saben enseñarlo. Y en algunos colegios privados contratan profesores del extranjero que, en ocasiones, tampoco saben enseñarlo; igualmente fallan en que no tienen el concepto de la metodología para enseñar el inglés. Se atienen a la gramática y a traducir palabra por palabra, por ejemplo, se sigue enseñando los verbos “to be” y “to have” de forma rígida y se les pide a los niños llenar espacios en blanco para completar oraciones, es decir, una estructura gramatical obsoleta. No hay discurso, ni pragmática; para ello se requiere de buscar una metodología de competencia comunicativa; que el maestro cree un espacio donde

haya la necesidad de comunicarse, una razón por la cual hablar y expresarse en inglés. No traducir textualmente ya que Cuando se traduce, se rompe la necesidad de aprender el idioma.

Adiciona que hablar del inglés como segundo idioma, es una falacia; puesto que para que en un país haya la necesidad de hablar un segundo idioma, debe haber contextos comunicativos de la vida real en los que ese idioma se pida. No es el caso de Colombia; y argumenta que hay que capacitar y preparar a docentes colombianos con estructuras de intercambio binacionales para que estén inmersos en el inglés. Hay que ver el inglés como una inversión en capital humano. Una forma es crear en las universidades programas curriculares donde se enseñen varias asignaturas en inglés y se exija un número de créditos al año para afianzar este idioma; En el caso de quienes ya ejercen la docencia, los estudiantes que están a punto de finalizar su licenciatura en idiomas pueden, a manera de práctica profesional, ayudar a capacitar a estos docentes. Y que es clave llevarles tecnología para apoyar el aprendizaje de este idioma. Mientras tanto, ella nos dice que el docente debe permitir que:

“Los estudiantes que tienen acceso a Internet han encontrado espacios lúdicos del inglés que les interesan mucho, como la música y el arte, pero no soportan el rol del docente en la escuela. El maestro, entonces, tiene que permitir que el estudiante traiga a la escuela lo que tiene como interés personal por el inglés e incorporarlo en las aulas”. (Watson, 2011)

Al mismo tiempo, la analista también examinó el dominio de ese idioma en 44 países y Colombia ocupó el puesto 41, con un nivel muy bajo, de acuerdo a una evaluación hecha por el índice EF EPI, un modelo estandarizado de medición del inglés. Este índice usó datos obtenidos en 4 pruebas 'on-line' que medían el nivel de inglés de 2'368.730 personas entre los años 2007 y 2009. Las pruebas eran de

comprensión auditiva, lectura, gramática y vocabulario y América Latina, en general, no tuvo buen resultado.

En tercer lugar, se toma otro importante proceso de investigación que vale la pena mencionar es la Enseñanza del inglés en tiempos del Programa Nacional Bilingüe en algunas Escuelas del Estado: factores lingüísticos y pedagógicos, desarrollado por Maturana (2011) docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó Medellín-Antioquia, Colombia; 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. En este artículo 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. (Maturana Patarroyo, 2011)

En cuarto lugar, se revisa un artículo, resultado de una investigación sobre capacitación docente en evaluación de los aprendizajes que se desarrolla bajo el Convenio Marco de Cooperación, siglas en inglés -MEP-CONARE- en el período 2010-2011. La actividad de capacitación la diseña y ejecuta una comisión integrada por profesionales de las cuatro universidades y el MEP con el objetivo de fortalecer prácticas de mediación pedagógica y evaluación de los aprendizajes en la enseñanza del inglés con fondos aportados por el MEP. El artículo presenta una revisión conceptual sobre elementos curricular y de evaluación de los aprendizajes y su impacto en los procesos de capacitación docente, y deriva en la determinación de un conjunto de variables metodológicas, asociadas con la población y área de estudio. Dejando como producto que la

capacitación promueve una estrecha relación entre la teoría y la ejecución de buenas prácticas evaluativas lo que influye en una experiencia positiva para los docentes quienes además de recibir actualización en el área de la evaluación de los aprendizajes se comunicaron en el idioma inglés. El estudio concluye que el desarrollo profesional docente es significativo únicamente cuando el conocimiento adquirido es aplicado en el contexto laboral. (Calderón Mora & Mora Ordóñez, 2015)

En quinto lugar se revisa una investigación la cual analiza la formación didáctica de los profesores de inglés a través de una comunidad de aprendizaje para enunciar elementos que aportan a las prácticas docentes y al mismo tiempo, le apostó a algunos propósitos más específicos, tales como el reconocimiento de la comunidad como un espacio para compartir saberes, el uso de diversas estrategias de discusión entre profesores de inglés y el esbozo de recursos valiosos para la enseñanza de inglés como fruto de los debates dados en la comunidad de aprendizaje. con una muestra poblacional que intervino en este propósito correspondiente a un grupo de siete maestros de inglés de los colegios María Mercedes Carranza I.E.D. y Saludcoop Norte I.E.D, quienes trabajan en el sector público en los niveles de primaria y secundaria. (Acosta Murillo & Poveda Caicedo, 2014)

En sexto lugar, se revisa el proyecto Elementos de una Propuesta para la Enseñanza del Inglés: una mirada a seis contextos, en el cual se utilizó meta-análisis. Se reunieron seis estudios realizados por los profesores-investigadores en sus contextos, cada uno de ellos es docente del área de inglés. Los educadores, integrantes del grupo de investigación, reflexionaron sobre sus prácticas, analizaron críticamente los programas y propusieron innovaciones a la vez que exploraban alternativas en el contenido y en las metodologías. Los datos recogidos inicialmente indicaron que los programas presentaban vacíos conceptuales, de contenido y de adecuación al

contexto y parecían contribuir poco al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Las innovaciones efectuadas indican que hay factores comunes que pueden contribuir a que el aprendizaje gane sentido, tales como el trabajo de grupo sistemático, la contextualización, la negociación de temas, el uso de textos auténticos e ir más allá de la lectura literal, entre otros en aras de un mejor ambiente metodológico de la enseñanza del inglés. (Castillo, Blanco, Martín F, Vega M, & Castrillón C, 2005)

Finalmente, se hace tiene en cuenta para esta investigación el documento de Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros, importante, ya que este tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirven de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales. A manera general este no sólo recoge las más recientes hipótesis de la apropiación de lenguas extranjeras, sino que señala caminos posibles para la selección de conceptos básicos y fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras. Para la elaboración de esta propuesta se tuvieron en cuenta reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre desarrollo curricular, didáctica de las lenguas, conceptos de la sociolingüística, de la psicología cognitiva y de la psicopedagogía general. Además, se tomaron como referencia las experiencias que se vienen desarrollando en el ciclo de secundaria. (MEN, 2014)

5. MARCO TEÓRICOS Y CONCEPTUAL

El proyecto fue enriquecido con la revisión bibliográfica sobre las principales conceptualizaciones acerca de Desarrollo Profesional Docente y tomando como referente principal a Michael. J Wallace (1994); así como el enfoque comunicativo y las practicas pedagógicas comunicativas bajo los teóricos *Richards & Rodgers. (2001)*; la implementación de tareas comunicativas, y materiales auténticos para la enseñanza (Nunan, *Desiging task for a communicative classroom*, 1989)

Desarrollo Profesional Docente

En concepto de Desarrollo Profesional Docente ha tenido diversas interpretaciones de acuerdo a la posición con la posición de diferentes autores. Es así como (Knowles, 1984) el cual, ubica el aprendizaje de los docentes dentro de los principios generales de la andragogía, en relación con el aprendizaje en adultos Pont y otros (2003) sustentan que para que éste sea efectivo y exitoso, debe ser motivante, es decir, que sus objetivos deben ser precisos; tener objetivos que puedan ser realmente alcanzados por las personas y que representen un reto que no sea imposible; requerir que el maestro se apoye en el conocimiento adquirido previamente para que no se sienta perdido y para que, al mismo tiempo, lo pueda potenciar y él pueda tener la sensación de poder utilizar su conocimiento en la vida diaria.

Por otro lado, Johnson (2009) nos dice que el aprendizaje de los docentes cambia si se mira desde una perspectiva socio-cultural. El contenido, la estructura y los procesos de formación de los docentes entendidos como procesos socio-culturales deben ayudar a entender que “el

desarrollo cognitivo no es un simple asunto de enculturación o de apropiación de los recursos y prácticas socio-culturales, sino la reconstrucción y transformación de dichos recursos y prácticas de manera que respondan a las necesidades individuales y locales” (Johnson,, 2009)

Por otro lado, Freeman, aporta que dentro de la formación que tienen los docentes para aprender a enseñar, se pueden ubicar dos estrategias mayores: el entrenamiento y el desarrollo, estrategia que relaciona todo el proceso de formación docente. Es decir, que anterior a su ejercicio docente pre-service y como docente en ejercicio in- service. Además, lo define como entrenamiento fijando una relación entre el docente y el formador el cual interviene directamente en la forma como el docente enseña, es decir, aspecto que sigue una secuencia de pasos que alcanzaría su efectividad en un periodo específico. (Freeman, 1989)

Para el caso del entrenamiento docente, Aparicio y otros (1995, afirman que éste hace referencia a las actividades directamente enfocadas a las responsabilidades presentes del docente y usualmente tiene objetivos a corto plazo y establece metas.

Adicionalmente, Aparicio y otros (1995) advierten que, debido a su focalización hacia lo instrumental, este modelo ha tenido usualmente como ejes de entrenamiento el conocimiento de la materia en sí, en el caso del inglés. Así, como también los niveles de la lengua y sus habilidades.

Lo anterior indica que se ha enfatizado el desarrollo de habilidades para la enseñanza, es decir, el componente metodológico. Es por ello, que algunas de las temáticas propias de este modelo son el manejo de la disciplina en la clase, los materiales de instrucción, las estrategias, procedimientos y técnicas. Este modelo facilita el proceso de formación y de enseñanza - aprendizaje a través de una filosofía en la cual se infiere la adquisición de conocimientos

prediseñados y ofertados en un lapso corto, aparentemente como propuesta de desarrollo profesional, ignorando así aspectos tales como la continuidad del proceso, la reflexión y la conexión entre los contextos de los docentes, sus construcciones pedagógicas y la teoría que se promulga en tales “cursos”.

Una perspectiva teórica más es la de Narváez (2005) quien ubica la formación en un enfoque “estático y referido solo al dominio de destrezas conceptuales”. “Este enfoque se caracteriza por asumir una concepción instrumentalizante que se sustenta en el conductismo y el tecnicismo en el que, como dice la autora, se le enseña al maestro a enseñar sin orientarlo hacia tensiones conceptuales ni experienciales que le permitan reevaluar su rol en la escuela y en su profesión” (Narváez, 2005)

En general, muchos programas de formación profesional continuada han tomado este enfoque, desarrollando una visión correctiva en la cual el docente intenta erradicar prácticas pedagógicas inapropiadas producto de una formación errónea desde el pregrado (Diaz-Maggioli) De esta manera, Woodward (1991) establece que los programas de entrenamiento provienen de una relación asimétrica en la cual un ente externo se impone para que los docentes participen en ellos. Además, el motor de dichos programas es el desarrollo de competencias o destrezas con el objeto de la adquisición de conocimientos. Su duración es limitada, lo que no permite el desarrollo de un debido proceso de crecimiento. (Cárdenas, Gonzáles, & Álvarez, 2010)

Contrario a lo anterior define el autor Freeman (1989), cuando nos habla sobre el desarrollo como una estrategia indirecta que tiene una mayor permanencia en el tiempo ya que su propósito es generar cambio a través del aumento o la modificación de la atención que prestamos de manera consciente a asuntos determinados. Esta estrategia se concentra más en la actitud y la conciencia del docente y se lleva a cabo con la ayuda de un colaborador, también conocido en

nuestro ámbito como tutor o formador de docentes. En consecuencia, el desarrollo depende altamente del docente como individuo, del papel del colaborador y de la interacción entre ellos. El colaborador utiliza estrategias para motivar la conciencia y comprensión del docente sobre una situación determinada. Es decir, para cuestionarlo acerca de lo que este último está haciendo y ¿por qué? Las soluciones las genera el docente con o sin la ayuda del colaborador, pues es el docente es quien debe tomar las decisiones.

Una de las principales características del desarrollo es ser permanente y abierto en el tiempo, ya que es el docente quien define cuándo termina el trabajo. El desarrollo se encamina a buscar opciones pedagógicas para la transformación y construcción del saber y quehacer pedagógico basado en la reflexión sobre la praxis. En contraste, el concepto de desarrollo docente comprende el crecimiento integral que no se limita a una tarea o elemento específico de la enseñanza. Éste se propone metas a largo plazo y se empeña en facilitar el progreso de los docentes con respecto a la comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como educadores (Richards & Farrell, 2005).

En este caso se toma como principal referente del DPD, como un ejercicio de la reflexión pedagógica desde los referentes teóricos de Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994; Freeman, 1989, 1998; Schön, 1987; ejercicio el cual permite agenciar y posicionar al sujeto como centro, superando la visión del entrenamiento en la cual el objeto, el conocimiento estático de la materia o área de conocimiento, se superpone opacando los procesos de análisis crítico, la construcción de teorías y reflexión desde la experiencia por parte del individuo. El modelo reflexivo describe la noción del maestro como "practicante reflexivo" - alguien que reflexiona sobre la práctica de su profesión como una forma de desarrollar su experiencia en ella. Dentro de la Formación de Maestros de Lenguas Extranjeras explora las formas en que un enfoque reflexivo puede aplicarse a muchas áreas del programa de formación de maestros, incluyendo:

observación en el aula, microteaching, diseño y evaluación de programas de educación de maestros. (Cárdenas, Gonzáles, & Álvarez, 2010)

Michael. J Wallace (1994) plantea tres modelos para la formación de docentes; modelo del arte, modelo de las ciencias aplicadas y a partir del análisis, los critica y retoma elementos de ambos para destacar un modelo reflexivo de la formación del docente; el primero hace referencia a una práctica de enseñanza tradicional que va hasta finales de la Segunda Guerra Mundial en 1945, modelo en la cual el docente dice al estudiante lo que debe hacer convirtiéndola en rutina practicada por años como si se tratase de una sociedad estática, ; el segundo, también tradicional y probablemente uno de los más prevalentes en la mayoría de los programas de educación para las profesiones en general, éste se deriva de los alcances de la ciencia empírica particularmente en los siglos diecinueve y veinte y se sustenta en la implementación del conocimiento científico para alcanzar exitosamente los objetivos planteados; “utilizando ejemplos de investigación empírica en diversas áreas, los autores rechazan enfoques no científicos y místicos de la formación de profesores, argumentando que los problemas de enseñanza pueden ser resueltos por la aplicación de la ciencia empírica a los objetivos deseados” (Stones & Morris, 1972)

“la buena enseñanza es una actividad innegablemente compleja, y no hay garantía de que alguna vez será completamente previsible en una forma lógica, de acuerdo a los ‘principios científicos’”

Enfoque comunicativo

Especialmente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, los docentes disponen actualmente de un enfoque de orientación que recoge sintetizando los principales adelantos que

se han dado en disciplinas tales como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología humanística y el constructivismo. Se trata del denominado Enfoque Comunicativo, el cual busca que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en la lengua extranjera; ésta hace referencia a la capacidad de usar la lengua eficientemente en diferentes contextos. Esta competencia comunicativa está formada por tres componentes:

lingüístico, pragmático y sociolingüístico de acuerdo al Marco Común Europeo. El lingüístico se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua tales como las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. El pragmático se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende una competencia discursiva y funcional; es decir, el uso de las formas en situaciones de comunicación real. Y por último el componente sociolingüístico se refiere a las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua.

En resumen, diferentes autores han logrado determinar que el desarrollo de competencia comunicativa en una segunda lengua conlleva el cumplimiento de algunos principios básicos de aprendizaje:

1. Según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje sucede a través de un proceso significativo consistente en relacionar conceptos nuevos con el conocimiento que el aprendiz ya ha adquirido previamente. (Brown, 2002)
2. El motivo principal para aprender una lengua es la existencia de una necesidad comunicativa; esto hace que los estudiantes sientan que están aprendiendo a hacer algo útil con la segunda lengua (Bastidas, 1993)

3. El éxito del aprendizaje comunicativo de una lengua depende de la calidad de oportunidades que se brinda al estudiante para hacer uso de la lengua (Littlewood W. , 1984) La existencia de un ambiente socio-humanístico, impulsado por un profesor facilitador, le permite al aprendiz expresarse sin inhibiciones (Brown, 2002)
4. *El input (o material lingüístico al que se expone al estudiante) debe ser comprensible, relevante a los intereses inmediatos, no demasiado complejo y que tampoco esté estrictamente graduado y que sea interesante de manera que contribuya a crear una atmósfera relajada en el aula de clase.* (Richards & Rodgers, 2001)
5. la interacción que conlleve negociación del significado facilita el proceso de adquisición de una segunda lengua (Ellis, 1999)

Prácticas pedagógicas comunicativas

El primer postulado teórico relevante al estudio se refiere a la caracterización de las prácticas pedagógicas. Flórez (1994), define las prácticas pedagógicas como aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación. Tamayo Valencia, por su parte, sostiene que la práctica pedagógica no es la simple docencia entendida como transmisión de contenidos e información y aunque muchas veces lo parezca así, ella implícita o explícitamente configura un acontecimiento complejo. Se trata de una noción metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. En otros términos, la práctica pedagógica es el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos. La concepción de todos estos principios pedagógicos y metodológicos en acción da surgimiento a la noción de prácticas pedagógicas comunicativas, las

cuales están llamadas a concretizar en el contexto del aula de clase unas condiciones propicias para el proceso enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. (Tamayo, 2002)

Las prácticas pedagógicas comunicativas se pueden clasificar de acuerdo con su naturaleza. Al respecto, Littlewood (1998) establece que la enseñanza comunicativa comprende dos grandes tipos de actividades: (a) Las actividades pre-comunicativas, basadas en la precisión y que presentan estructuras, funciones y vocabulario, y (b) Las actividades comunicativas, basadas en la fluidez y que implican compartir e intercambiar información. Las actividades pre-comunicativas se subdividen en actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas.

Las estructurales tienen que ver con la mecanización y práctica de las estructuras. Las cuasi-comunicativas se basan en la comunicación y en la estructura de la lengua. A su turno, las actividades comunicativas se subdividen en actividades funcionales y actividades de interacción social. En las actividades de comunicación funcional, la interacción se torna menos controlada por convenciones artificiales, y los significados que los aprendices necesitan expresar se vuelven menos predecibles; además, se presenta un incremento gradual en el rango de funciones comunicativas que pueden ocurrir. Las actividades de interacción social presentan una dimensión de un contexto social más claramente definido.

Para el presente trabajo es importante reconocer el desarrollo histórico de los enfoques y métodos que han surgido para la enseñanza de lenguas sin desconocer la funcionalidad de cada una de ellas. Los autores Richards y Rodgers proponen tres elementos y diversos sub elementos mediante los cuales se puede describir un método de enseñanza. (Richards & Rodgers, 2001):

Enfoque: se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la misma.

Diseño: este elemento hace referencia a los siguientes sub elementos que pueden ayudar a definir un método; los objetivos generales y específicos de un método, el modelo de programa, los tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, los papeles del alumno, los papeles del profesor y el papel de los materiales de enseñanza.

Procedimiento: hace referencia a las prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método descrito.

El desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua puede encontrarse, según los autores del libro, en la crítica del lingüista Noam Chomsky a la teoría lingüística estructural que hizo que a mediados de los sesenta en Estados Unidos y a finales de la misma década en Gran Bretaña se pusiesen en duda respectivamente los métodos Audiolingual y Situacional. Al mismo tiempo, estudiosos británicos como Candlin y Widdowson, defienden el potencial funcional y comunicativo de la lengua basándose en trabajos de las áreas de la lingüística funcional, la sociolingüística y la filosofía.

En 1972, D. A. Wilkins intenta analizar los significados comunicativos necesarios para entender y expresarse en una lengua; describe dos tipos de significados: las categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, lugar y frecuencia) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). El Consejo de Europa incorporó este análisis semántico-comunicativo en las especificaciones del Threshold Level English (Nivel umbral del inglés) de van Ek J. y L. G. Alexander. Esta publicación tuvo mucha influencia en el diseño de programas de lengua y métodos para la enseñanza de idiomas.

El trabajo del Consejo de Europa, los escritos de diferentes lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo, la aplicación de sus ideas por parte de los autores de manuales y la aceptación de las mismas por los especialistas en enseñanza de lenguas, centros de enseñanza e incluso los gobiernos, dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

El Enfoque Comunicativo no responde a ningún texto o autoridad única y hay diferentes versiones del mismo o interpretaciones complementarias que lo definen centrándose en la integración de lo funcional y lo gramatical, en los procedimientos de trabajo o la descripción del programa.

Este apartado de antecedentes concluye que lo común a todas las versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es «una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase». Es lo que los autores describen a lo largo del capítulo siguiendo el mencionado esquema de los elementos (enfoque, diseño y procedimiento) y sus correspondientes subelementos. ((Richards & Rodgers, 2001)

Littlewood ofrece investigaciones recientes acerca de cómo las personas adquieren idiomas y lo considera importante para la enseñanza de éstas. Describe los estudios e ideas más importantes sobre la adquisición del primer idioma, y cómo estos han influido y desarrollado en estudios de adquisición del segundo idioma. Considera los antecedentes de las teorías del lenguaje que eran anteriores al interés actual en la investigación de la adquisición y examina factores tales como los errores de los estudiantes, si los estudiantes están predispuestos a adquirir el lenguaje en

ciertas secuencias, por qué algunas personas son aparentemente más exitosas en el aprendizaje de idiomas que Otros, y cómo los estudiantes hacen uso de su nuevo idioma para comunicarse.

(Littlewood W. , 1998)

Tareas comunicativas

Los materiales auténticos son aquellos recursos que, a pesar de no estar diseñados para la enseñanza de idiomas, los profesores pueden utilizarlos, adaptarlos e implementarlos para enseñar. (Nunan, *Disigning Task for the Communicative Classroom*, 1991)

El ethos comunicativo se ha arraigado en la enseñanza de las lenguas y se ha consolidado por la revolución en materia de información y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Las TIC concretaron efectivamente el concepto de comunicación al mismo tiempo que abre el acceso ilimitado a textos auténticos cultura de la lengua de destino, impulsando así la cuestión de la autenticidad de textos e interacciones en la pedagogía del lenguaje . (Mishan, 2005)

Nunan ofrece una metodología del aprendizaje basado en 0 tareas la cual tiene los siguientes componentes: focalización en el significado, focalización en la forma, tarea central y retroalimentación, aprendizaje profundo. (Nunan, David, 1989)

I.- Focalización en el significado:

Activación o construcción del plan: El profesor esboza la tarea que los alumnos realizarán y presenta la parte seleccionada de la lengua que se estudiará, generalmente relacionada con el vocabulario o introducción de nuevas palabras.

Práctica controlada (modelación): Se realiza en un contexto comunicativo que les permita a los estudiantes memorizar el idioma y usarlo de manera natural.

Trabajo de recepción auténtica de habilidades: Consiste en la presentación de un texto de lectura o material de audición que ofrezca un modelo de la tarea que los alumnos realizarán posteriormente.

II.- Focalización en la forma:

Focalización en el lenguaje: Se estimula a los estudiantes a usar la lectura o la audición hecha con anterioridad para extraer el lenguaje útil para la tarea. El profesor enfatiza en los significados, las formas y la pronunciación correcta en esta etapa.

III.- Tarea central:

Planificación y ejecución de la tarea: Los estudiantes trabajan en pequeños grupos y deciden cómo la realizarán. Hay predominio del trabajo cooperativo. El profesor controla las actividades y ayuda con el lenguaje, si es necesario. Los estudiantes reportan o presentan la información de sus resultados en el aula.

IV.- Retroalimentación, aprendizaje profundo:

Retroalimentación y reflexión sobre la tarea: Los estudiantes, a partir de la exposición de los resultados se autoevalúan y reciben retroalimentación de sus compañeros de aula y del profesor.

Papel de los materiales auténticos

“En cuanto al papel de los materiales auténticos en el aula de idiomas, tanto Nunan como Hedge (2000) coinciden en que no se producen con fines de enseñanza de lenguas y no tienen "lenguaje simplificado o inventado". Así, periódicos, revistas, videos o mapas son ejemplos claros de materiales auténticos. Sin embargo, Morrow (1977) va más lejos y afirma que "un texto auténtico es un tramo de lenguaje real, producido por un verdadero hablante o escritor para una audiencia real y diseñado para transmitir un mensaje real de algún tipo" (p.13). Esta última definición complementa ciertamente el concepto de que la autenticidad lingüística y los materiales auténticos deben entenderse dentro del contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras / secundarias como cualquier tipo de acto hablado o escrito que no contenga rastros o signos de intervención de la enseñanza de lenguas y emerge de la propia lengua, cultura y necesidades de comunicación”

Nunan establece que la tarea comunicativa se compone de las siguientes características: basados en planes de trabajo o acciones, lo que implica tener un plan organizado de actividades

inspiradas por propuestas comunicativas y llevadas a cabo en condiciones humanísticas apropiadas; papel facilitador, tarea dirigida a facilitar el aprendizaje del lenguaje garantizando condiciones adecuadas; enfoque principal en el aprendizaje, para este componente, aunque el idioma objetivo implica formas, estas están sujetas a transmitir significado en cualquiera de sus tres versiones, es decir significado semántico, interactivo, o significado del discurso; oportunidades de empoderamiento, espacios para experimentar e interactuar en situaciones comunicativas; ámbito de integración de las cuatro habilidades del lenguaje y también requiere muchas veces de otros conocimientos; y resultados comunicativos que pueden ser evidenciados a través de la comunicación en el lenguaje objetivo. (Nunan, David, 1989)

“Un texto auténtico es un tramo de lenguaje real, producido por un verdadero orador o escritor para una audiencia real y diseñado para transmitir un mensaje real de algún tipo en otras palabras un texto para comunicar la información” (Morrow, 1977)

Por otro lado autores indican que para el diseño y planificación de una tarea se debe, incorporar componentes curriculares, identificar el resultado de la tarea final, seleccionar o crear objetivos de aprendizaje apropiados, considerar el nivel de entrada del estudiante, necesidades, intereses, y habilidades, identificar si hay interés, uso y variedad de recursos, si hay estrategias de instrucción y oportunidades para uso auténtico del lenguaje y finalmente determinar evaluación apropiada y estrategias de evaluación (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011)

Según Nunan , *"una tarea comunicativa es un trabajo de aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, la manipulación, la producción y la interacción en el idioma de destino, mientras que su atención se centra principalmente en el sentido y no en la forma"* (Nunan, David, 1989) Esta definición es luego refinada por Bygate, Skehan y Swain, como se cita en, ya que argumentan que una tarea es *"una actividad en la que: el significado es primario, hay algún tipo de relación con el real -mundo, la finalización de la tarea tiene cierta prioridad y la evaluación del desempeño de la tarea es en términos del resultado de la tarea "*. (Mishan, 2005). Como ambas definiciones se refieren al trabajo en clase con los valores agregados de interacción y simulación de la vida real, vale la pena mirar la distinción hecha por Nunan (2001) entre lo que él llama tareas "reales" y las más tradicionales " tareas pedagógicas ". (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011)

Además, Nunan afirma que las tareas del contexto real requieren que los estudiantes aproximen, en clase, el tipo de conducta que se requiere de ellos en el mundo más allá del aula, es decir que las tareas pedagógicas, comprometen a los alumnos en tareas que es improbable que realicen fuera del aula. También, se destaca el uso de tareas auténticas en el aula, ya que ayudan a los alumnos a replicar o ensayar los comportamientos comunicativos que se les exigirá en el mundo real. (Nunan, David, 1989)

Criterios de selección de un material auténtico

Para la selección del material se tiene en cuenta los siguientes criterios:

- Características y necesidades del grupo meta
- Exigencias y objetivos del currículo

- Accesibilidad: el material debe ser fácil de encontrar en todo momento y en todo lugar (Uso de las TIC)
- Sencillez: el material debe ser fácil de manejar
- Motivación del alumno: temas cercanos a su realidad o presumiblemente de su interés
- Implicación del alumno: el alumno participa en la elección a partir de un menú
- Enfoques
- Ámbitos temáticos

6. METODOLOGÍA

La investigación siguió una metodología mixta puesto que implicó combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo y elementos propios de los dos tipos de estudio (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo) puesto que en primera medida se hizo una caracterización del perfil profesional de los docentes participantes y sus metodologías de enseñanza implementadas frecuentemente por medio de una encuesta, posteriormente se hace un análisis del contexto, identificando la necesidad de formación continuada de los docentes y por tanto una falencia en la capacidad reflexiva de los mismo, sobre su práctica pedagógica. Es así, como se relacionan elementos de tipo reflexivo, pedagógico y didáctico ubicados dentro de una enseñanza y aprendizaje del idioma inglés más comunicativo y funcional, para finalmente proponer y ejecutar el diseño e implementación de una propuesta de intervención.

Para la recolección de datos y análisis de la información se aplicaron los siguientes instrumentos: encuesta a docentes y a estudiantes, observación, diario de campo para docentes y entrevista a docentes y estudiantes.

Esta investigación tuvo en cuenta el postulado de Hernández, Fernández y Baptista en su obra Metodología de la Investigación, quienes sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: El enfoque mixto. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991)

De la combinación de ambos enfoques, surge la investigación mixta, misma que

incluye las mismas características de cada uno de ellos. Se señala que los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí:

a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos: en esta fase se hizo la caracterización de las practicas pedagógicas.

b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas: en esta fase se identifica la una conceptualización no apropiada de nociones pedagógicas y prácticas de aula tradicionales.

c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento: se evidencia la necesidad de un proceso de formación continuado

d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.

e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras: se diseña e implementa una propuesta de intervención que busca contribuir al desarrollo profesional de los docentes a través de un ejercicio de reflexión desde el aula

Población y Muestra

La población focalizada para el presente trabajo se establece de la siguiente manera:

Para el diseño metodológico de la investigación, se propone 10 Docentes en ejercicio, que orientan inglés, 9 licenciados en inglés y 1 Licenciado en Educación Básica, los docentes son de diferentes Instituciones Educativas públicas urbanas (4) del municipio de San Vicente del

Caguán - Caquetá (Instituciones Educativas Domingo Savio, Promoción Social, Dante Alighieri, y Verde Amazónico)

Finalmente se contó con la participación de ocho docentes, junto con cinco estudiantes de los diferentes grupos de secundaria (5 por docente); lo anterior dado a que uno desertó de manera voluntaria y el otro no era Licenciado en Inglés y tomó la misma decisión. Los estudiantes son jóvenes de estrato social 1 y 2, que han sufrido los efectos de la violencia y el conflicto armado de la región, además son jóvenes de las zonas rurales del municipio, que están realizando esfuerzos para poder tener una formación que les permita mejorar su calidad de vida.

Fases- Instrumentos

Para la investigación se fijaron las siguientes fases e instrumentos:

Fase Uno- Sensibilización Y Documentación

Instrumento: Encuesta (1).

La investigadora conformó un equipo de trabajo colaborativo con otros docentes de inglés de la región para efectos de leer, analizar y discutir literatura pertinente acerca de temas fundamentales tales como el enfoque comunicativo, las tareas comunicativas y los materiales auténticos.

Fase Dos- Diseño De Tareas Comunicativas basadas en Materiales Auténticos

Talleres (2)

Se proporcionaron orientaciones generales sobre el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes, la necesidad de una propuesta de desarrollo profesional, conceptualización de Tarea Comunicativa y sus componentes y el diseño de tareas comunicativas a partir de la selección de materiales auténticos, esto según su nivel de complejidad de los contenidos curriculares enfocados al desarrollo de las competencias comunicativas en el área de inglés.

Fase Tres- Implementación De Las Tareas Comunicativas Diseñadas

Diario De Reflexión (1):

Los docentes participantes implementaron en sus respectivos cursos las tareas diseñadas teniendo en cuenta los elementos de una tarea comunicativa. Para medir el impacto de estas tareas en los procesos comunicativos del aula, en donde los docentes registraron su experiencia después de la práctica de aula por en un diario. Como guía ellos recibieron un ejemplo de una reflexión sacada de una investigación y aportada por el asesor del presente trabajo de investigación; ésta reflexión relaciona tres componentes los cuales tuvieron un color especial para el respectivo análisis: descriptivo (morado), interpretativo (azul) y reflexivo (amarillo). ver anexo C

Fase cuatro- análisis y reflexión

Se analizaron los registros de las observaciones de clase, así como de los diarios de los docentes bajo la técnica de:

Instrumento: Escala Likert para estudiantes:

Con el ánimo de analizar las percepciones, por parte de los estudiantes participantes, de la práctica de aula con las tareas diseñadas, e tomó una muestra de 10 estudiantes por cada docente participante; para no aplicar una encuesta típica en la que debieran escribir y que por lo general muchas preguntas se quedan cortas por la pereza de escribir, se optó por aplicar una escala valorativa en la cual dieron una puntuación de 1 a 5 siendo este el máximo valor a los componentes de las tareas, aplicadas durante el tiempo de implementación (1 periodo), con determinados criterios que para el rol del docente, rol del estudiante, material de trabajo (input), actividades y modo de trabajo (individual- grupal). Este instrumento se aplicó de manera personalizada sin que los docentes tuvieran la información de quienes y qué valoración dieron sus estudiantes, se escogieron al azar sin considerarse si tienen buenas habilidades o no en el idioma inglés; además se les hizo una explicación de la forma como debían hacerlo y a qué hacía referencia cada uno de los criterios

Entrevistas.

Una vez ejecutada la propuesta de investigación se aplicarán 2 entrevistas; una a un docente participante y la segunda a 5 estudiantes una vez implementada la propuesta.

Una Propuesta De Desarrollo Profesional Para Docentes De Inglés

Presentación o Justificación de la PDPD

Actualmente, los contextos educativos están marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio se convierte inevitablemente en algo obligatorio. Es decir, que es común fijar que el docente es factor esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje para la calidad educativa y que es también necesario ofrecerles una formación profesional inicial y continuada que permita afrontar los desafíos que les plantea la reforma día a día. Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes no basta con esto; pues se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para mejorar la práctica de aula; se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer la docencia. Los acelerados cambios en el contexto educativo en conjunto con las afectaciones de la globalización en la sociedad inducen a entender que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad imperiosa pertinente para los docentes.

Del mismo modo, “El enfoque comunicativo ha destacado la autenticidad como la necesidad de comunicarse, lo que presupone un énfasis en el sentido más que en la forma. A diferencia de esto, el enfoque centrado en los materiales permitió la implementación de otros enfoques como el enfoque escolástico, que consistía en descomponer las palabras en sus partes constitutivas, y el enfoque inductivo, mediante el cual los lectores deducen reglas gramaticales de textos auténticos.

Finalmente, el enfoque humanista ve al alumno como un todo donde todo el repertorio sensorial del cerebro es requerido. (Mishan, 2005). Por lo tanto, es evidente cómo el término autenticidad ha sido entendido y aplicado en la búsqueda de lograr ese objetivo último que es la comunicación”.

Esta propuesta tiene por objeto fomentar un diálogo interactivo con las concepciones teóricas de la disciplina propia en la enseñanza del inglés y el quehacer pedagógico a través de la implementación de materiales auténticos para la enseñanza del idioma extranjero inglés.

Dentro de este ambiente en el que los recursos TIC son limitados, y la necesidad del profesional docente debe ser mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas se toma la implementación de tareas basadas en materiales auténticos para la enseñanza del idioma inglés, teniendo en cuenta también que es un esfuerzo más de elaboración de adaptaciones para la enseñanza, es decir, elaborar material propio, para un propio contexto, y que podría esta llegar a ser una actividad frustrante porque requiere de compromiso y documentación del docente. Pero, es necesario para que el docente pueda apuntar a un Desarrollo Profesional Docente Autónomo

Objetivos para la implementación de la propuesta

Objetivo general:

- Explorar una propuesta de desarrollo profesional docente (DPD) implementando materiales auténticos en la enseñanza del idioma inglés que fortalezca la formación del docente

Objetivo específico:

Los docentes de inglés que participan en el desarrollo de la PDPD estarán en condiciones de (o serán capaces de):

- 1. Comprender el concepto de “tarea comunicativa”, su estructura y las condiciones para su diseño, implementación y evaluación
- 2. Diseñar tareas comunicativas, a partir de las condiciones curriculares y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de inglés
- 3. Reflexionar en torno al impacto de las tareas comunicativas en la motivación y aprendizaje de los estudiantes

Procedimiento

El procedimiento se realizó de la siguiente manera primero, dando a conocer a los docentes la propuesta para ponerla en práctica y se implementa un dialogo con las prácticas más innovadoras que cada uno halla implementado en el aula. Y de esta manera, se proyecta el proceso de implementación:

Primer encuentro. Socialización de la propuesta y compromisos

Se citó a los docentes, en este primer encuentro; en el cual se dio a conocer a groso modo la propuesta de investigación, objetivos generales y específicos, luego se socializó un breve análisis de la encuesta realizada donde, se argumentó la razón de ser de la propuesta y la necesidad de dicha propuesta. Y por supuesto, el compromiso personal para sacar provecho a este tipo de encuentros.

Posteriormente, para abordar la temática se les preguntó ¿cuál? O ¿cuáles han sido las clases más innovadora que hayan desarrollado? Además, contaron o compartieron sus experiencias, bajo las siguientes preguntas:

1. ¿por qué la consideran clases innovadoras?,
2. ¿qué tipos de materiales han implementado o implementan?

El desarrollo de la dinámica entre docentes e investigadora tiene como finalidad recoger datos relevantes sobre las prácticas que utilizan los docentes dentro del aula escolar (para la dinámica la investigadora moderará las intervenciones y llevará un registro de audio de todo lo que allí se exprese- relatoría-).

Una vez compartidas sus experiencias se cuestionarán sobre el concepto y diseño de tareas comunicativas con el ánimo de identificar elementos de las mismas; a continuación se les proporcionó orientaciones generales sobre el diseño de tareas comunicativas presentando al autor David Nunan como su principal exponente, a partir de la selección de materiales auténticos, clasificados según su nivel de complejidad y de acuerdo con el marco de contenidos que se deben desarrollar en el currículo de cada curso. Luego se les dio un espacio para que especificaran que materiales podrían ser auténticos para finalmente escogieran algunos de ellos tales como: canciones, noticias, cartoons, revistas, periódicos, videos, películas, avisos publicitarios, y los medios de difusión.

Situando a continuación los elementos de una tarea comunicativa, Input de carácter lingüístico o no (material), Objetivo, Actividades, Trabajo individual- grupal, Role del estudiante y docente; Se les orientó indicaciones para seleccionar, clasificar y presentar esta estrategia-material dando un ejemplo de una tarea previamente diseñada con un material auténtico (what do people do on Friendship in Colombia?) por la investigadora donde esta misma explica cada uno de los componentes:

Diseño de ejemplos de tareas Comunicativas basadas en materiales auténticos

Se diseñaron cinco tareas comunicativas basadas en Materiales auténticos que servirán como ejemplos para orientar los talleres para los docentes:

Tabla 1. Primer ejemplo diseñado

Task 1: base on an article from internet
<p>Grade: 8-9</p> <p>Communicative purpose: reading comprehension</p> <p>identify when using a specific tense (present perfect)</p>
<p>Procedure:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente facilita una articulo cuyo tema está fuertemente relacionado con el énfasis de la Institución Educativa - En él deben señalar e identificar las terminaciones “ido” “ado” que aparezcan - En parejas los estudiantes, deben reescribir la noticia teniendo en cuenta sinónimos (verbos, adjetivos y conectores) guardando la estructura gramatical.
Material: article
<p>“The Japanese Environmental Culture, a Global Example</p> <p>Certainly, every environmental effort requires broad participation among sectors. In the Japanese case, this issue is clearly government-led, has set goals, has set standards and made the necessary investment to create the right scenario so that the different</p>

actors involved can responsibly exercise their role and contribute to the achievement of the goals.

These great achievements of Japan are closely related to the legal reforms undertaken since the 1980s, which were reached in 1993 with the Basic Law on the Environment and Related Laws, which include restrictions on industrial emissions; responsibility for the manufacture of products; use of land and garbage; improving energy conservation; promotion of recycling; the settlement of environmental control and pollution control programs; and the corresponding penalties for offenders.

These standards have promoted and to some extent have forced the different actors to take measures for the protection and recovery of the environment, which has achieved a responsible use of resources and has given an appropriate treatment to solid and liquid waste.”...

Edited from: <https://juntoscrip.wordpress.com/2017/06/08/la-cultura-ambiental-japonesa-un-ejemplo-global/>

Setting: by couple/ individual

Tabla 2. Segundo ejemplo diseñado

Task 2: base on a tv program – “protagonist of TV”

Grade: 8-9

Communicative purpose: interacting

<p>Procedure:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reciben el siguiente cuestionario y con el deben responder creando una canción para luego interpretar, frente al jurado (one teacher – two students), lo anterior bajo un reto: deben hacerlo bajo un sentimiento representado que es escogido al azar desde una bolsa de papeles en los cuales aparecen: “ <i>sing –cry –shout – dance</i>”- and so on.
<p>Material: Questions</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. How many people have you know in your life? 2. Has your mother nagged you? 3. Have Cristian and Wilson been your friends ? 4. Have you ever dance “Salsa Choke”- do it 5. What important have you done today? 6. When has the English teacher cried? 7. Who has been your favorite character? Why?
<p>Product: video</p>

“The broadcast media offer the most diversified set of genres of all those discussed in this book.

The broadcast media - radio and television - have many genres in common; news, current affairs, arts reviews and entertainment programs such as quiz shows, soaps and plays”

Tabla 3. Tercer ejemplo diseñado

Task 3: based on Family Photographs
Grade:
Communicative purpose: describing
Procedure: <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deberán aportar una serie de fotos familiares y como pie de cada una de ellas deben escribir su descripción <p>Año</p> <p>Personas, objetos que aparecen</p> <p>Evento e importancia de éste.</p>

Tabla 4. Cuarto ejemplo diseñado

Task 4: based on Manual of Instructions
Grade:
Communicative purpose: informative
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deberán brindar un manual de instrucciones de uso de un articulo - Deberán hacer un video explicando e indicando como se debe utilizar tal elemento

Material: instructions

Phone Basics

Your phone is packed with features that simplify your life and extend the people and information that are important to you. The following functions and features of your phone.

Your Phone's Layout

This illustration outlines your phone's basic layout.



- **Recent apps key:** Displays a list of apps you have used recently. Press and hold to configure the Home screen.
- **Volume key:** Adjusts the volume of your phone's sounds. From the Home screen, press to adjust master volume. During calls or playback, press to adjust volume. Press to mute the ringtone of an incoming call.
- **LED indicator:** Glows or blinks in different colors to show status when the screen is turned off. The LED glows red when charging, and blinks red when the battery is low; blinks blue when there's a new notification, or when you are recording voice with the screen turned off; and glows green when the battery is fully charged and the phone is attached to a charger.
- **Microphone:** Allow other callers to hear you when you are using the speakerphone, and captures sound during recording.
- **Infrared transmitter:** Allows you to control other devices, such as a TV.
- **Heart rate monitor:** Measures your heart rate when you hold your finger over the sensor, for use with apps like S Health™. See S Health for more information.
- **USB charger/accessory port:** Allows you to connect the phone charger/USB cable (included) and other optional accessories (not included).
- **Speaker:** Plays ringtones and sounds. The speaker also lets you hear the caller's voice in speakerphone mode.
- **Flash:** Helps illuminate subjects in low-light environments when the camera is focusing and capturing a photo or video.
- **Rear camera:** Lets you take pictures and record videos.
- **Headset jack:** Allows you to plug in either a stereo headset or an optional headset for convenient, hands-free conversations.
- **Home key:** Returns you to the Home screen.

Tabla 5. Quinto ejemplo diseñado

Task 5: based on a video : Mr Bean at first Class

Grade:

Communicative purpose: engaging

Procedure:

- El docente escoge un video el cual, muestra a Mr Bean y sus ocurrencias en un vuelo en primera clase
- Los estudiantes deben verlo y crear diálogos de acuerdo a lo que interpretan
- Por último, los estudiantes representan el video colocándole su toque personal y adaptaciones con diálogos

Una vez revisados los ejemplos se hace un ejercicio en el cual deben diseñar su propia práctica de aula a partir de un material auténtico propuesto. Se diseñará una tarea con un material

auténtico, teniendo en cuenta el siguiente formato; el cual tiene en cuenta los anteriores componentes, así:

Formato 1. Planeación de la Tarea

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
			Authentic Material:	

Adaptado de “Elementos de una Tarea Comunicativa” (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011)

“Una enseñanza Significativa y apropiada debe contener: Form (estructura)- meaning (semántica) y use (pragmática)”. (Larsen- Freeman. 2001)

Encuentro para la socialización de las tareas e indicaciones para la ejecución

Los docentes tuvieron una semana a partir del primer encuentro para diseñar sus propias tareas (dos), durante estas dos semanas la investigadora los estuvo acompañando y realizando un seguimiento a que se cumpla con ello, socializando el *product* en el segundo encuentro. durante el cual, se les orientó que debían implementarlas y coleccionar evidencia fotográfica y/o video y reflexionar sobre ellas.

Implementación de la primera tarea comunicativa elaborada por los docentes

Durante una semana los docentes implementaron la primera tarea, al reverso del formato escribieron lo siguiente:

1. La descripción o reflexión sobre **el desarrollo de la clase que ellos adecuaron.**
2. **Actitud de los estudiantes y la auto percepción de la tarea.**

Además, como último paso se les dijo a los educandos que describieran la clase en general.

Recopilación de la información brindada por los docentes para las reflexiones.

Con la información recopilada de los estudiantes y docentes la investigadora realizó al mismo tiempo la observación adecuada de la implementación de la primera clase por parte de los docentes. Donde, recolectó y desarrolló productos de los instrumentos tales como:

1. Diarios- reflexiones
2. Tareas diseñadas en las secciones (2),
3. Entrevista a estudiantes y docentes
4. Evidencia de las clases

Además, se entrevistaron diferentes estudiantes para ser cuestionados sobre las percepciones que cada uno de ellos tuvo sobre la actividad elaborada en las clases bajo los siguientes interrogantes:

- Desarrolla a cabo las actividades
- Interroga a cerca de las actividades
- Pide información
- Interactúa con sus compañeros- Trabajan en grupo
- Participa activamente
- Encuentra motivación para aprender
- Entiende
- Está atento

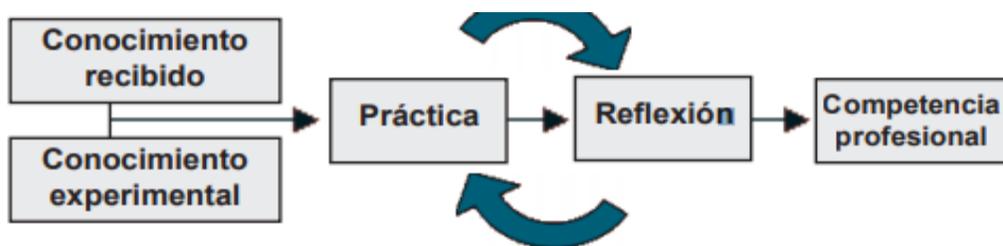
Para la valoración de la propuesta se recoge y se analizan los instrumentos, observadores, diarios reflexivos y entrevistas tanto de los docentes como de estudiantes durante el tiempo de implementación de la propuesta dando cumplimiento a los objetivos específicos. Por último, estos se condensan en la discusión y análisis de los resultados para finalmente resaltar el alcance de la Propuesta de Desarrollo Profesional Docente dentro de las conclusiones, dando respuesta desde las categorías que arrojan los objetivos específicos, a lo siguiente:

1. ¿Para qué es necesario un Desarrollo Profesional Docente (DPD)?
2. ¿En qué medida las practica de aula contribuye al DPD?
3. ¿El DPD promueve mejoras en el proceso de enseñanza?
4. ¿Qué impacto tienen las tareas comunicativas a partir de materiales auténticos en el contexto a investigar?

El siguiente diagrama resume el proceso de esta investigación

1. Observación de clases (opcional), 2. Micro experiencias de aprendizaje (MTE o Microteaching experiences), 3. Prácticas pre-profesionales, 4. Grupos de reflexión

Diagrama 1. Modelo reflexivo



Fuente: (Wallace, 1991)

Cronograma

FASES	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	
FASE UNO- ENCUESTA (1): <i>sensibilización y documentación</i>	Diseñar e Implementar una propuesta de desarrollo profesional docente para la enseñanza del inglés	Aplicar encuesta a 10 docentes	x												
		Buscar documentación, antecedentes y referentes teóricos	x	x	x										
		Gestionar aportes de los estudiantes a partir de sus intereses	x	x	x	x									
FASE DOS- 2 TALLERES: <i>diseño de tareas comunicativas con base en materiales auténticos</i>		Diseñar tareas comunicativas y seleccionar materiales auténticos					x	x	x						
FASE TRES- <i>diario de reflexión (1): implementación de las tareas comunicativas diseñadas</i>	Valorar el impacto de la PDPD para la enseñanza	Implementar tareas diseñadas propiamente por los docentes participantes durante tres semanas								x	x	x			
FASE CUATRO- <i>análisis de los resultados</i>	Analizar las Percepciones de los docentes participantes y sus estudiantes acerca de la propuesta, aportes al desarrollo profesional docente	Realizar una entrevista a docentes y estudiantes											x		
		Analizar los diarios reflexivos											x		
		Recopilar la información y consolidar, entregar Trabajo final												x	x

Tabla 6. Cuadro de Gantt. (Gantt, 1861 - 1919)

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la búsqueda por analizar la pertinencia de la propuesta, una vez recogida la información registrada en los instrumentos de la investigación, se procede a elaborar los resultados que se extrajeron del estudio y desde donde se busca dar respuesta al objetivo general que pretende analizar la incidencia de una Propuesta de Desarrollo Profesional Docente en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés en el contexto de la educación básica en San Vicente del Caguán, mediante el análisis de las percepciones de los docentes y estudiantes participantes.

El trabajo investigativo involucra tres momentos los cuales se analizan detalladamente cada uno de ellos a partir de la revisión minuciosa de la información soportada en los instrumentos; son estos los que soportan las categorías de análisis de la investigación, en este sentido se analizan:

Categoría apriorística 1. El diseño y la implementación de la Propuesta de Desarrollo profesional Docente.

Sub categoría 1.1. Construcción de un espacio de diálogo pedagógico y reflexión.

Dentro de ambiente de diálogo pedagógico se logró la reconstrucción de un espacio para promover la reflexión y el compromiso de los docentes participantes frente a la necesidad de concebir un desarrollo profesional del docente desde una enseñanza más comunicativa del idioma inglés en las instituciones educativas; los resultados muestran que el 80% de los docentes

tienen un retraso en la formación continuada alcanzando en su mayoría el pregrado, lo que muestra las limitadas oportunidades de actualización en posgrados lo cual permitiría mejorar la práctica docente, lo anterior argumentado bajo excusas relacionadas con: falta de apoyo de directivos que lideran las Instituciones Educativas y del Ministerio de Educación, en este caso refiérase a que las capacitaciones o talleres son pocos y retribución salarial insuficiente, entre otras, las cuales limitan al profesor a inscribirse y ser parte de un posgrado.

Consecuentemente las principales fuentes de capacitación, consulta o retroalimentación a la formación de estos docentes, son, los saberes teóricos y sus principales competencias prácticas, las cuales son tomadas e intentan adaptarlas a las características del contexto pedagógico en el cual se desempeñan de acuerdo a lo que consideran necesario, esto, frente a diversas situaciones y problemas de desinformación, dudas, vacíos de la misma disciplina, manejo de grupo y problemas de orden metodológico; es decir que como lo plantea Angulo Rasco, (1999), los maestros deben construir su “conocimiento de oficio” el cual surge de la interacción entre los saberes teóricos y la experiencia directa en el ambiente escolar con los alumnos. (Vezub, 2007)

Sub categoría 1.2. Reconceptualización de la tarea

Así mismo se estableció una Reconceptualización por parte de los sujetos de estudio sobre “la tarea” desde y de acuerdo con el pensamiento de Nunan, logrando una visión y concepción diferente de ésta, a causa de esto, la creencia sobre el concepto de tarea giraba en torno a una actividad de ocupación diferente a “comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma a aprender” observándose que había un concepto tradicional de tarea, relacionado con “ocupación”.

Categoría emergente 1.2.1. La tarea como un ejercicio de práctica

Es decir, se concluyó que había una idea generalizada de tareas comunicativas, tal como “actividades para practicar” “actividades de refuerzo” “homeworks” puesto que se señaló una lista de actividades implementadas por los docentes, entre las cuales se encontraban, cambiar de escenarios, utilizar videos, role plays, entre otras, las cuales comprendían un tema gramatical y la práctica de éste a través de ejercicios en las diferentes habilidades, listening, speaking, Reading y writing.

Lo anterior, en vista de que se listó una serie de actividades prácticas ideando situaciones de la vida cotidiana tales “in the school, supermarker, airport, “go shopping”, llenar o completar espacios en blanco; lo anterior de acuerdo con la concepción de tarea de Long (1985) se trata de actividades asignadas libremente a alguien para fortalecer el aprendizaje del lenguaje cuyo objetivo era “practicar el idioma” mientras se “entretiene o practica”. (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011)

Categoría emergente 1.2.2. Vinculación de materiales auténticos en tareas comunicativas

Del mismo modo se reconoció la significancia de vincular materiales auténticos dentro de tareas comunicativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés, trayendo a la clase un sin número de materiales tales como multimedia, noticias, periódicos, entrevistas, entre otras, para lograr una clase diferente, innovadora y que apunta a mejorar las habilidades comunicativas en el idioma, identificando los componentes que constituyen una tarea

Sub categoría 1.3. Tendencia por desarrollar competencias pre comunicativas

Por otro lado, se encontró que existe una tendencia a adoptar prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de las competencias pre comunicativas, importantes pero que carecen de funcionalidad comunicativa, pues inicialmente los estudiantes presentaron una apatía por aprender idioma inglés, debido a la dinámica de las clases la cual se tornaba “aburrida” y no generaban motivación por aprender.

Lo anterior teniendo en cuenta los niveles de competencia divididas por Littlewood (1998) en la competencia pre comunicativa la cual comprende lo estructural y cuasi-comunicativo y la competencia comunicativa que involucra lo funcional y lo social, el uso de textos e implementación de tareas, cuyo objetivo es memorizar y resolver cuestionarios sobre información explícita y que se queda en la mecanización práctica de estructuras gramaticales necesarias, pero que carecen de discurso y pragmática; a pesar de que las tareas eran dinámicas e interesantes, no cumplían con la funcionalidad de una tarea comunicativa, prácticas que conducen al docente a crear ambientes ficticios para poder dar a conocer un idioma. (Cárdenas, Gonzáles, & Álvarez, 2010)

Categoría apriorística 2: Percepciones positivas por parte de los estudiantes frente a la propuesta

A continuación, los resultados de la percepción en los estudiantes frente al rol del docente en el proceso de las competencias comunicativas del inglés, indica (Figura 1), una percepción

positiva en términos generales en tanto que señalan que los docentes presentaron prácticas significativas dentro de la implementación de la propuesta.

Sub categoría 2.1. Canales de comunicación asertivos

Se generaron medios de comunicación asertivos justificado con un 60% de los estudiantes que piensan que los maestros del área dan instrucciones correctas para la tarea dentro de su reconceptualización; además el 68% de los estudiantes generó preguntas dentro del proceso de desarrollo de la tarea, esto permitió la retroalimentación entre compañeros el cual se valora con un 65,7% , lo que permitió distinguir entre lo que se comprende y lo que se debió haber comprendido, o evaluar el desempeño en el cumplimiento del objetivo propio de la tarea (Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014).

Sub categoría 2.2. La tarea como centro de interés.

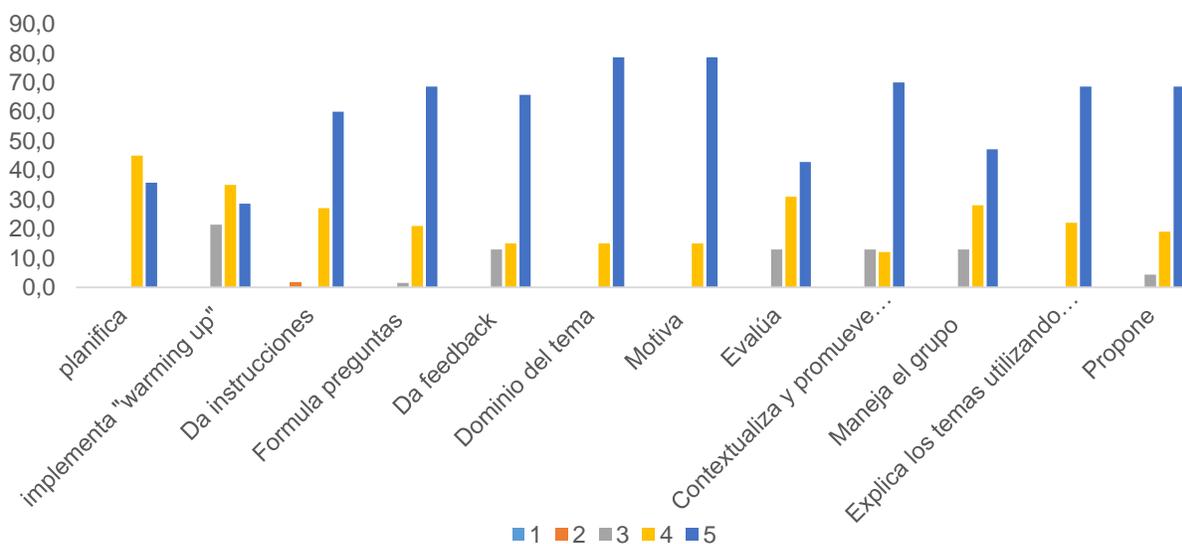
Sumado a ello, se garantizó con la propuesta que los docentes adoptaran la tarea desde una visión de proyectos o centros de interés que fueron relevantes dentro del ambiente que el docente lograra orientar correctamente los contenidos (Del Pozo , Fernández Lozano, González Ballesteros , & de Juanas, 2013), además porque hay dominio del tema o dominio en los contenidos curriculares desarrollados en el aula de clases escolar evidenciado con un 78,6 % de los estudiantes, pues fueron ellos quienes le dieron gran significancia a las cualidades personales y el dominio académico de los contenidos de cada maestro ya que, se percibió una planeación de la clase, por parte del docente que orienta el aprendizaje del inglés, además que el 63% de los

estudiantes indican que los maestros de las cinco instituciones, utilizan un warming up para dinamizar la clase.

Categoría emergente 2.2.1. Desarrollo de la dimensión afectiva.

Fue así, como se observó que la investigación permitió al docente el desarrollo de una dimensión afectiva en el aula de clases logrando la motivación por vincular y destacar los elementos de la tarea. Donde el 68% de estudiantes piensa que las tareas implementadas en el aula estimuló la motivación por aprender el idioma inglés, probablemente desde la teoría cognitiva del autor Dörnyei (1994). La cual; indica que la auto eficiencia de los estudiantes se relaciona con la opinión que tienen los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo su tarea; por tanto, la motivación radicó en la satisfacción que el alumno determinó en la actividad. Además, que tuvo la capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje.

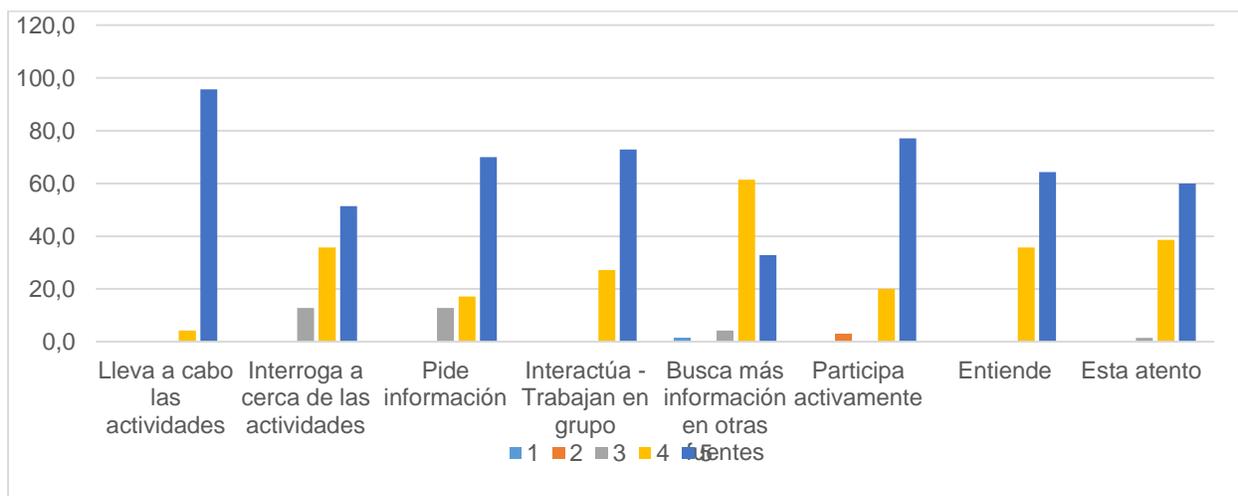
Figura 1. Representación por porcentajes del Rol del docente dentro de una tarea comunicativa



Fuente: elaboración Propia

Desde al análisis de los criterios del rol del mismo estudiante, fue significativamente coherente con la información aportada en la Figura 1, puesto que se determinó una clase activa en la cual, el estudiante tuvo un protagonismo al igual que el docente, es decir que hay retroalimentación dentro del desarrollo de las tareas en el momento en que se participa en un 77%, con un 2,9% de estudiantes que expresaron participar poco, se podría inferir que se trata de estudiantes retraídos o tímidos que realmente no les gusta intervenir frecuentemente puesto que se refleja que las actividades propuestas fueron llevadas a cabalidad con un 95% de los estudiantes, hubo una comprensión de los contenidos curriculares en un 64% y complementaron o ampliaron la información extrayéndola de internet y con apoyo de otros docentes y se logró mantener la atención de los estudiantes en un 60%.

Figura 2. Rol del estudiante

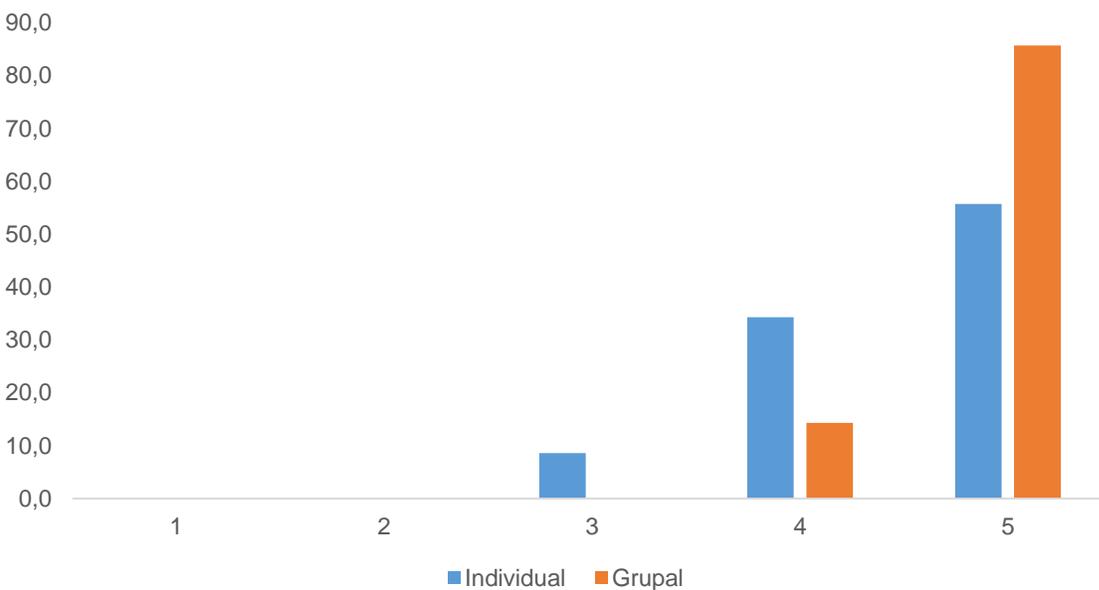


Fuente: elaboración Propia

Categoría emergente 2.2.2. Promoción del trabajo en grupo

Se destacó que la Propuesta promovió el trabajo grupal reflejado en un 85% en la ejecución de las tareas diseñadas, lo que facilita la interacción desde un aprendizaje colaborativo, importante para el desarrollo de las competencias comunicativas puesto que se promueve la participación y la autonomía y los estudiantes no dependen exclusivamente del profesor para la construcción de conocimiento nuevo, es decir implica la conformación de pequeñas comunidades de aprendizaje (Nunan, Collaborative language teaching, 1992); de acuerdo con la información inicial, los docentes configuraban los equipos de trabajo, individual o grupal dependiendo el tipo de actividad o el propósito comunicativo, es decir 50% y 50%; .

Figura 3. Organización de los participantes para el desarrollo de las tareas.



Fuente: elaboración Propia

Sub categoría 2.3. Aportes de los estudiantes para un diseño metodológico en la práctica de aula.

Se evidenció una resignificación de una práctica de aula, incluso de una práctica pedagógica a partir de la configuración en conjunto con los aprendices de un *Input* (material o medio también denominado por Mishan (2005) como “texto”, o según Richards & Rodgers (2001) material lingüístico que se expuso al estudiante y que contribuyó a crear un ambiente cómodo de aprendizaje en el aula de clase) apropiado, creativo y original con un 100% de los estudiantes quienes los catalogaron así, señalando que el profesor había hecho un primer acercamiento a traer clases diferentes y que a ellos les gustara; “ahora que días nos dejó que sacáramos el celular y que podíamos chatear, pero en inglés con alguien y pues obvio tuvimos que demostrarle que era verdad”. (Palabras de un estudiante). Así mismo, con un 80% calificaron el input como actualizado, concreto y variado.

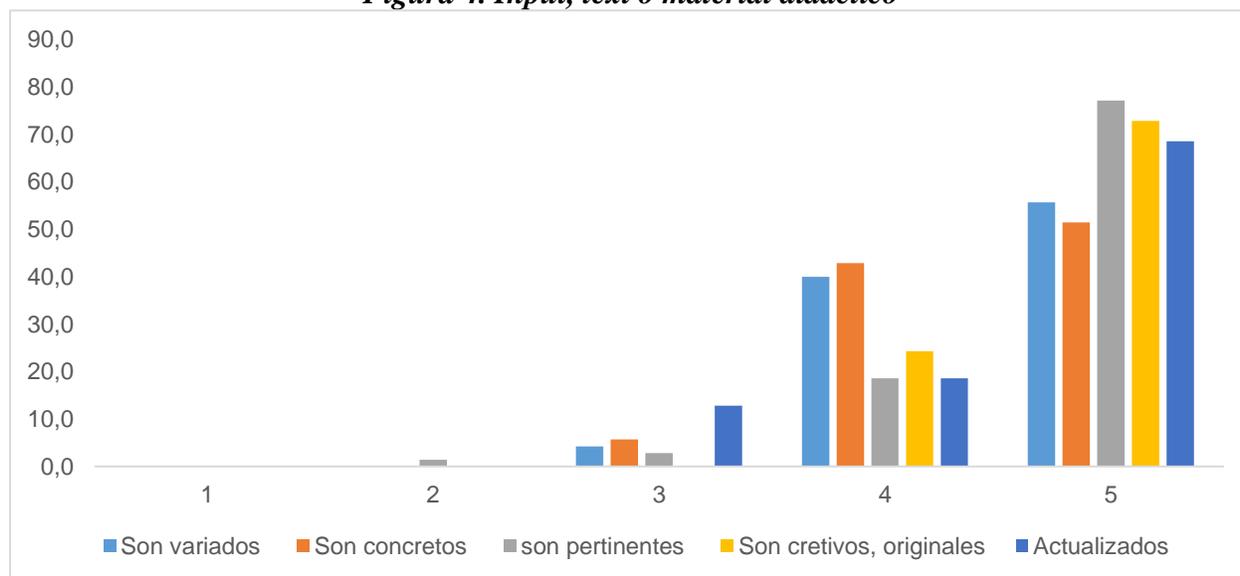
Categoría emergente 2.3.1. Configuración de la práctica de aula en conjunto con el aprendiz

Lo anterior indicó que tener en cuenta las percepciones, propuestas e ideas autónomas de los estudiantes dentro de la consecución del diseño metodológico para la enseñanza de un idioma, representó el 50% de la práctica del docente. De acuerdo con Mishan, la autonomía del estudiante pudo ser vista como una progresión lógica del ambiente comunicativo en el que se desarrolló, especialmente en el contexto de la utilización de algunas herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En ese sentido, lo que actualmente, la autonomía del aprendiz significó aprovechar los recursos disponibles en el contexto y amplía la noción de comunicación y sumado a ello, por el

lado sociológico, la autonomía significó una relación más igualitaria (comunicación) entre el alumno y el docente, desde el rol de proveedor de información; en pocas esto indica que tanto aprendiz como quien facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje de un idioma, son autónomos para hacerlo, utilizando los elementos que estén estrecha y directamente relacionados con la comunicación. (Mishan, 2005)

Figura 4. Input, text o material didáctico



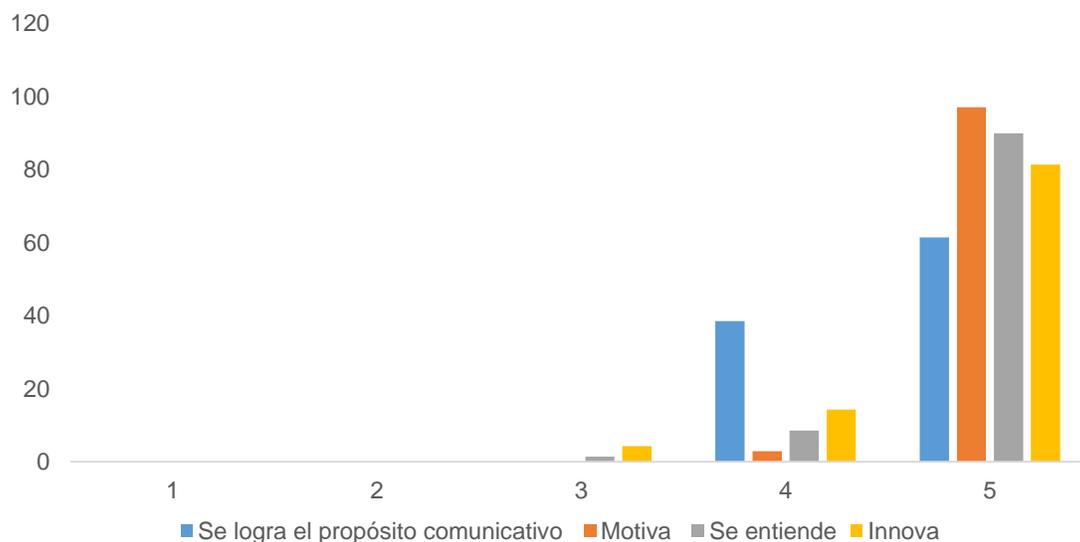
Fuente: elaboración Propia

Sub categoría 2.4. Propósito comunicativo: competencia pre comunicativa

Se logra el propósito comunicativo de acuerdo con la clasificación de Littlewood (1984) quien divide las competencias Estructural y cuasi comunicativo (social) puesto que las actividades propuesta dentro de la planeación para el desarrollo de la tarea guardan una estrecha relación con el input implementado, dado a que, señala que hubo un propósito comunicativo evidenciado con un 61%; un porcentaje del 97% permite inferir retomando lo señalado previamente en cuanto a motivación, que ésta depende en gran medida del “texto” (Mishan, 2005) que el docente y

teniendo en cuenta los requerimientos del aprendiz, presenta como material didáctico para el diseño de una tarea; y que además los inputs implementados fueron innovadores con un 81%.

Figura 5. Actividades



Fuente: elaboración Propia

Categoría apriorística 3. Incidencia significativa de la PDPD

Una vez revisadas las percepciones de los estudiantes desde el análisis de la reconceptualización de tarea comunicativa, se analizaron las percepciones de los docentes, desde un primer plano de reconstrucción de la narrativa de los docentes en este caso escrita y oral; en este sentido se indican a continuación elementos importantes y significativos a los cuales dio lugar la implementación de la Propuesta de Desarrollo Profesional Docente – PDPD.

Sub categoría 3.1. La autocrítica de las prácticas pedagógicas

Se logró un acercamiento a la autocrítica de las prácticas pedagógicas consideradas tradicionales y análisis a la propia experiencia pedagógica, en primer lugar, habiéndose considerado previo a la PDPD una complejidad cuando se está acostumbrado a una práctica pedagógica que utiliza una sola metodología para desarrollar las diferentes habilidades del idioma inglés, y muchos recaen, inclusive, en tener un preparador de clase o *Lesson Plan*, que, es indispensable para guardar una guía de lo que se proyecta a hacer, pero ¿qué sucede cuando se acostumbra a llevar uno para todo, incluso para todos los años? Se consideró que los preparadores de clase influyen mucho para adentra a una guía metodológica de reproducción de la enseñanza como lo analiza Watson, señalando que el inglés se está enseñando de una manera muy arcaica.

Categoría emergente 3.1.1 reflexión sobre la prevalencia de la Práctica tradicional en el desarrollo profesional docente

Se evidenció una auto reflexión a partir del análisis de las prácticas pedagógicas las cuales se caracterizaron como tradicionales, esto en el momento en que los docentes critican su trabajo y se enfrentan a proponer acciones para el mejoramiento de su quehacer sustentado con un modelo reflexivo que se puede hacer desde la misma práctica pedagógica es decir que la propuesta de desarrollo, describió la noción del maestro como "practicante reflexivo", como alguien que reflexiona sobre la práctica de su profesión como una forma de desarrollar su experiencia en ella. Esto, pese a que se trata de un proceso que conlleva tiempo suficiente en el cual se desarrolle un

ejercicio de “reflexión desde la experiencia por parte del individuo”. Esto recogiendo los pensamientos de Wallace (1991) y otros. (Cárdenas, Gonzáles, & Álvarez, 2010)

Sub categoría 3.2. PDPD aplicable en otra área del conocimiento

También, se destacó el interés de un profesor de ciencias sociales quien, interesado, quiso vincularse voluntariamente, expresó que le llamó mucho la atención la discusión entre docentes de inglés, el profesor hizo una auto revisión y expresó abiertamente “When I looked the previous format I said, i’m teaching archaically” lo que tradujo a que cuando vio el formato (el de diseñar la tarea), consideró que estaba enseñando arcaicamente, es decir que de acuerdo con la pedagogía de Dewey, J.(1910) quien concibe la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. (Ruiz, 2013); de esta manera el docente tomó esta experiencia para sacar provecho en posibles actuaciones en experiencias posteriores.

Categoría emergente 3.2.1 Planeación de una práctica de aula a partir de los componentes de una tarea comunicativa.

Se logró el diseño de un formato considerado por los docentes, fácil y funcional para implementar a la hora de planear una práctica de aula, comparado con un Plan de aula convencional puesto que para docentes que lideran la orientación de muchos grupos de aprendices, facilita determinar el propósito comunicativo u objetivo deseado dentro de la tarea, “llegar al punto”. Logrando así un número significativo de 11 tareas diseñadas y basadas en materiales auténticos las cuales se implementaron todas, pues se consideraron en conjunto, se

trataba de unas tareas que cumplieron con los componentes establecidos. Pese a la inseguridad expresada a enfrentarse con llevar una manera diferente de desarrollar la clase, muchos literalmente expresan “ I was afraid”, “I used to do in that way but...” al final expresan que salir de la monotonía lo hizo complejo pero que luego se tornó fácil.

Sub categoría 3.3. Rol propositivo por parte del estudiante

Se logró promover un rol propositivo por parte del estudiante y docente en la práctica pedagógica de aula, desde la reconceptualización de la tarea comunicativa,: *“Cuando empezamos el periodo el profesor nos preguntó que cuáles eran las actividades que más nos gustaban para aprender inglés y nos sugirió que propusiéramos materiales, al principio siempre dábamos un estilo juegos pero él nos decía que nos saliéramos de esos juegos tradicionales, y pensáramos en ideas con elementos del medio, con TICs y que le agregáramos un toque personal o sea algo muy, muy original o different a lo que siempre trabajamos, al principio fue difícil pero intentamos que ninguno tuviera ideas copiadas y luego el profe lo tuvo en cuenta para darnos la clase, y fue chévere”*. Pensamiento que evidencia la participación del estudiante en la consolidación de la práctica del docente.

Sub categoría 3.4. Trasferencias de conocimiento

También, se evidenció una dinámica entre áreas o disciplinas del conocimiento, pues, proponer que fueran los aprendices quienes trajeran sus materiales y/o temas de interés, para la

construcción de una práctica de aula, permitió la inclusión de contenidos e información que ya manejan y que tienen a la mano, desarrollando transferencias de conocimiento:

“proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria” (Ruiz Bolívar, 2002). Santrock (2002) señala que la transferencia ocurre cuando una persona aplica experiencias y conocimientos previos para aprender o resolver problemas en nuevas situaciones, incorporando la resolución de problemas a este panorama conceptual” (Salazar, 2006)

Sub categoría 3.5. Reflexión pedagógica limitada

Se percibió un acercamiento significativo a la reflexión pedagógica, desde un estímulo al ejercicio reflexivo, sobre su práctica pedagógica dentro de las aulas y actualización en metodologías para la enseñanza del inglés, lo que permitió contribuir al entrenamiento, formación o desarrollo profesional del docente en su quehacer pedagógico. Entendiéndose la reflexión como procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar el conocimiento de oficio a partir de la adopción de ciertos criterios de valoración. (Vezub, 2007)

Pese a que, ésta fue corta, autónoma, y no estuvo sujeta a una supervisión por parte de un ente superior que regulara el proceso de investigación, se encontraron muchas excusas para escribir al respecto, bajo argumentos caprichosos relacionados con adquisición de muchos compromisos del

trabajo, familiares, tiempo con el que no cuentan, entre otras. Lo que permitió estimar la presencia de dos enunciados, primero, que como no se trata de algo obligatorio, no hubo compromiso; y segundo la presencia de indisposición e incertidumbre de una leve posibilidad de ser juzgados por quien conociera este pensamiento.

Sub categoría 3.6. Formación o desarrollo profesional del docente- acercamiento significativo de *la PDPD*

Para valorar el impacto de esta propuesta de desarrollo profesional docente, se partió desde las principales consideraciones que la literatura internacional y nacional proponen para los programas dirigidos a docentes de inglés en ejercicio en Colombia, teniendo en cuenta entonces, que éstos deben tener una perspectiva de desarrollo y no de entrenamiento, incluyendo aspectos socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje dentro de la combinación de ámbitos de trabajo individual del docente y de grupos docentes, promoviendo la reflexión y la investigación desde la vista del docente como constructor de conocimiento y promoviendo la práctica significativa y el aprendizaje del idioma inglés asociados a la adquisición y construcción de nuevo conocimiento

Para el cierre de estos tres bloques presentados, hablar de un Desarrollo Profesional en los Docentes de inglés de este contexto, es hablar de un proceso que como lo diría Wallace, (1991); Richards & Lockhart, (1994); Freeman, (1989, 1998); Schön, (1987), se trata de un ejercicio para la reflexión pedagógica desde la experiencia, proceso que requiere de un procedimiento que

demanda de dos factores, tiempo y compromiso, así que, en este punto de la investigación, se logra establecer un impacto significativo que recoge:

Categoría emergente 3.6.1. Promoción de espacios de reflexión pedagógica

Se generó con los docentes un espacio donde se dialogó sobre como ellos y los educandos obtuvieron la motivación, la perspectiva personal de lo que iban a aprender, la experiencia y la disponibilidad para adquirir experiencia, saber reflexionar, llegar a una conceptualización y al final la aplicación de lo aprendido. A partir, de la preocupación y el interés del profesional por reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y proponer e innovar a partir de un medio que le permita hacerlo desde los principios generales de la andragogía de autor (Knowles, 1984).

Lo anterior, bajo el reconocimiento de que los estudiantes o agentes de aprendizaje. en este caso sujetos adultos, con la capacidad de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida.

Centrando así la tarea en el aprendizaje del docente siendo éste quien tuvo que asumir la responsabilidad de su proceso de formación. Partiendo de que se aprende; cuando, la persona quiere innovar su aprendizaje para poder transformar su situación personal y social. (Izaguirre, 2009).

Categoría emergente 3.6.2. Conocimiento didáctico de la disciplina en el desarrollo profesional docente

Una ampliación y reconceptualización de nociones propias de la enseñanza del inglés relacionadas con tareas comunicativas, practicas pedagógicas y desarrollo profesional, las cuales fueron pertinentes para abordar la necesidad de aportar al conocimiento, el diseño e

implementación de tareas que promovieron el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés con un diseño funcional y entendible lo que consecuentemente, promovió la participación activa, la promoción del trabajo colaborativo, la motivación por aprender y por último la funcionalidad de vincular materiales auténticos para la enseñanza del idioma inglés.

La siguiente tabla recoge un resumen de las categorías y sub categorías encontradas y analizadas:

Tabla 7. Resumen de las Categorías y sub categorías analizadas (Cisterna , 2005)

Categoría	Sub categorías	Categorías emergentes
Categoría apriorística 1. El diseño y la implementación de la Propuesta de Desarrollo profesional Docente.	<p>Sub categoría 1.1. Construcción de un espacio de diálogo pedagógico y reflexión</p> <p>Sub categoría 1.2. Reconceptualización de la tarea</p> <p>Sub categoría 1.3. Tendencia por desarrollar competencias pre comunicativas</p>	<p><i>Categoría emergente 1.1.1</i> <i>Posible aprovechamiento de la PDPD en otra área del conocimiento</i></p> <p><i>Categoría emergente 1.2.1. la tarea como un ejercicio de práctica</i></p> <p><i>Categoría emergente 1.3.1. vinculación de materiales auténticos en tareas comunicativas</i></p>
Categoría apriorística 2: Percepciones de los estudiantes	<p>Sub categoría 2.1. Canales de comunicación asertivos</p> <p>Sub categoría 2.2. La tarea como centro de interés.</p> <p>Sub categoría 2.3. Aportes de los estudiantes para un diseño metodológico en la práctica de aula.</p> <p>Sub categoría 2.4. Propósito comunicativo: competencia pre comunicativa</p>	<p><i>Categoría emergente 2.1.1. Desarrollo de la dimensión afectiva. (motivación)</i></p> <p><i>Categoría emergente 2.2.1 Promoción del trabajo en grupo</i></p> <p><i>Categoría emergente 2.3.1. configuración de la práctica de aula en conjunto con el aprendiz</i></p>

<p>Categoría apriorística 3. Valoración del impacto de la PDPD</p>	<p>Sub categoría 3.1. La autocrítica de las prácticas pedagógicas consideradas tradicionales</p> <p>Sub categoría 3.2. Posible aprovechamiento de la PDPD en otra área del conocimiento</p> <p>Sub categoría 3.3. Rol propositivo por parte del estudiante</p> <p>Sub categoría 3.4. Traslaciones de conocimiento</p> <p>Sub categoría 3.5. Reflexión pedagógica limitada</p> <p>Sub categoría 3.6. Formación o desarrollo profesional del docente- acercamiento significativo de la PDPD</p>	<p><i>Categoría emergente 3.1.1. Reflexión sobre la prevalencia de la Práctica tradicional en el desarrollo profesional docente</i></p> <p><i>Categoría emergente 3.2.1 Planeación de una práctica de aula a partir de los componentes de una tarea comunicativa.</i></p> <p><i>Categoría emergente 3.6.1. Promoción de espacios de reflexión pedagógica</i></p> <p><i>Categoría emergente 3.6.2. Conocimiento didáctico de la disciplina en el desarrollo profesional docente</i></p>
---	---	--

8. CONCLUSIONES

Dentro del Desarrollo profesional Docente, la formación continua y el desempeño de los docentes son sin lugar a duda factores clave para la mejora de la calidad de la enseñanza el cual puede ser abordado de manera independiente a partir de la reflexión y crítica de sus propias prácticas pedagógicas y la investigación dependiendo del interés de los docentes, puesto que se trata de un ejercicio constante que exige compromiso y tiempo para adquirir nuevos conocimientos o destrezas que su ocupación y las necesidades del medio requiera.

Una Propuesta de Desarrollo Profesional del Docente de inglés sobrepone los programas de entrenamiento convencional que solo limitan a recibir contenidos pedagógicos y didácticos, puesto que el desarrollo profesional o entrenamiento del docente, permite una interacción de elementos propios de la disciplina, que vincula el rol del aprendiz y el rol del docente para el aprendizaje de dos elementos: 1. la necesidad por aprender un idioma extranjero y 2. La autodeterminación por mejorar una práctica pedagógica.

En cuanto al impacto de una PDPD, logra la creación de espacios de reflexión en el cual no existe un formador sino un orientador del proceso de formación y permite a su vez proponer didácticas y materiales alternativas, con las cuales se resignifica el rol del aprendiz para la enseñanza del idioma dentro del desarrollo de las competencias comunicativas, fomentando el trabajo de interacción grupal; y a su vez la reconceptualización de conocimientos propios de la disciplina y pedagógicos.

El enfoque comunicativo que la pedagogía actual para la enseñanza del inglés se destaca con referente a otros enfoques, proyecta el aprendizaje de un segundo idioma funcional o que es útil a la persona que maneja las competencias comunicativas en inglés, esto sumado a la era de las comunicaciones y la tecnología que exigen una reinención de las metodologías de enseñanza y con ello los recursos didácticos

Esta propuesta de formación es prácticamente interesante si se tiene en cuenta las necesidades específicas dentro de la formación del docente de inglés, más en un medio, donde es él quien cumple el rol principal y debe facilitar desde la información o conocimiento hasta los recursos didácticos o textos para dar a conocer el idioma extranjero inglés. Importante a la vez porque en vez de ser visto esto como desventaja, crea la necesidad y el reto de generar didácticas alternativas para la enseñanza de un idioma rara vez implementado para la interacción diaria pero irónicamente útil para la comunicación.

9. RECOMENDACIONES

En este apartado se listan algunas recomendaciones para docentes, investigadores, Instituciones educativas y Plan Nacional de Bilingüismo:

Los docentes no deben limitar su formación profesional a capacitaciones dictadas por el Ministerio de Educación Nacional, desde la reflexión continua de las prácticas de aula y la investigación a partir de las necesidades, se promueve la formación del docente.

Así mismo para los investigadores de este campo en especial, como recomendación, crear grupos de investigación liderados por docentes; y como sugerencia, determinar niveles de compromiso por parte de los participantes en conjunto con institutos de formación certificadas.

A las Instituciones Educativas que generen espacios para la investigación e intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes que desempeñan sus funciones en cada una de ellas

Finalmente, al Plan Nacional de Bilingüismo debe generar propuestas y/o programas de formación frecuentemente para los docentes en ejercicio.

10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como limitaciones de estudio para el desarrollo de la investigación, se presentaron condiciones de:

Espacios y horarios de encuentros constantes; pese a la existencia de un cronograma, muchas veces se situaron ocupaciones propias del oficio y consecuentemente se creó una asincronía para que la gran mayoría se reuniera en un mismo espacio y tiempo.

La necesidad de una institución certificada que convirtiera en certificación de una formación, limitó la permanencia y motivación constante para participar en el proceso por parte de los docentes pese a que los espacios de estudio eran significativos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Acosta Murillo, Y. C., & Poveda Caicedo, D. M. (2014). Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-18.
- Anival, P. (1017). *Informe Olimpiadas en Ingles*. San Vicente del Caguan : I.E. Dante Alighieri.
- Bastidas, J. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. Pasto: JABA Ediciones. JABAS Ediciones.
- Brown, D. (2002). *Principles of language learning an teaching* . New York: Pearson ESL.
- Calderón Mora, R., & Mora Ordóñez, Y. (2015). DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE INGLÉS EN EL APRENDIZAJE. *Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 15, núm. 2., 1-21.
- Cárdenas, M. L., Gonzáles, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *universidad Pedagógica Nacional*, 31.
- Castillo, R., Blanco, B. R., Martin F, Z., Vega M, V., & Castrillón C, S. F. (2005). Elementos de una propuesta para la enseñanza del Inglés: una Mirada a seis contextos. *Centro de Investigación y Desarrollo Científico*, 153-181.
- Cisterna , C. F. (2005). Categorización y Triangulación como Proceso . *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71,.
- Del Pozo , R., Fernández Lozano, P., González Ballesteros , M., & de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros . *Revista de Educacion* , 6.
- Diaz-Maggioli, G. (s.f.). *Professional development for language teachers*. 2003.
- Ecured. (2 de mayo de 2017). *Ecured*. Obtenido de 6to Festival de Colaboradores. "Conocimiento co todos y para todos": https://www.ecured.cu/San_Vicente_del_Cagu%C3%A1n
- Ellis, R. (1999). *Making the classroom acquisition rich*. Amsterdam.
- Freeman, D. (1989). "Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education". *TESOL Quarterly*, vol. 18, n.º3, pp.501-514.
- Gantt, H. (1861 - 1919). A retrospective view of his work. *Mosaic Project Services Pty Ltd*.
- Gonzáles Moncada, A., & Sierra Ospina, N. (2005). Professional Development of EFL, Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Ikala, Revista de Lengiaje y Cultura*, 10 No 16, 29.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc- Graw hill.
- ICFES Interactivo . (2016). *Nuevos reportes de resultados Saber Pro-T y T*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/reporte%20resultados%20saber%20pro%20tyt%20v2.pdf
- Johnson, E. K. (2009). *Second Language teacher education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lisarazo Correa, T. (14 de Junio de 2015). En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. *El Tiempo*, págs. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757>.
- Littlewood, W. (1984). *Foreing and secong Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998). *Communicative Language teaching*. Cambridge University Press .
- Lozano Martínez, F., & Tamez Vargas, L. (2014). Retroalimentación Formativa para estudiantes de Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6.
- Maturana Patarroyo, L. M. (2011). la enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 74-87.
- MEN. (2006). *Estándares Basicos de Compeencias en Lengua Extranjera: Iglés*.
- MEN. (2014). *Lineamientos curriculares para lenguas extranjeras*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Mishan, F. (2005). *Designing Autenticity into Language Learning Materials*. Portland OR USA: Intellect.
- Morrow, K. (1977). *Authentic texts in ESP. En S. Holden (ed.). English for Specific Purposes. .* London: Modern English Publications, 13-15.
- Narváez, E. (2005). *La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos*. Lenguaje, vol. 33, pp. 241-283.
- Nunan, D. (s.f.). En *syllabus design*. In M. Celce Murcia (ed). *Teaching English as a Second or Foreing Language*. (págs. 55-56). Boston: Heilen & Heilen.
- Nunan, D. (1989). *Desiging task for a communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Disigning Task for the Communicative Classroom*. Sydney: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1992). *Collaborative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (1989). *Designing Task For Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Quimbay, A. (18 de 08 de 2011). *Institución Educativa Dante Alighieri*. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de Institución Educativa Dante Alighieri:
<https://sanvicentedelcaguan.jimdo.com/tecnologia/dante-alighieri/>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, v. 11, n. 15, 103-124.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Educacion: Laurus*, 53.
- Sotomayor Echenike, C., Coloma Tirapegui, C. J., Parody Sweis, G., Ibañez Orellana, R., Cavada Hrepich, P., & Gysling Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación* , 12.
- Stones, E., & Morris, S. (1972). *Teaching Practice: Problems and Perspectives*. United Kingdom.
- Tamayo, A. (2002). *Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*. Neiva .
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* .
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers:* . Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Watson, C. A. (01 de abril de 2011). "El inglés se enseña de forma muy arcaica aún": experta en bilingüismo. (A. Linares, Entrevistador) Obtenido de "El inglés se enseña de forma muy arcaica aún": experta en bilingüismo:
<http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-267899.html>
- Zambrano Castillo, L. C., Cárdenas Claros, M. S., & Insuasty, E. A. (2011). *Communicative Learning Tasks*. Neiva.
- Zuñiga Camacho, G., Insuasty, E. A., Macías Villegas, D. F., Zambrano Castillo, L. C., & Guzmán Durán, N. (2009). Análisis de las Practicas Pedagógicas de los docentes de Inglés del Programa de nterlingüa de la Universidad Surcolombiana. *Entornos*, 22, 10.

ANEXOS

ANEXO A. ENCUESTA A DOCENTES:

Maestría en Educación

Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria

ENCUESTA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Objetivo: Esta encuesta busca recabar información sobre las percepciones de los profesores de inglés con respecto a sus creencias, prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los siguientes interrogantes, escoja y/o escriba la opción de respuesta que considere.

Información Personal y Académica

Nombre completo: _____

Escolaridad: Licenciatura ___ Especialización ___ Maestría ___ Doctorado ___

Título profesional: _____

Tiempo de experiencia docente: ___ años

Institución educativa donde labora: _____

¿Actualmente enseña inglés? SI ___ NO ___ ¿En qué grado(s)? _____

Concepciones teóricas

1. ¿Qué concepción tiene del lenguaje?

- La gramática es el arte de hablar y escribir bien
- El lenguaje es fundamentalmente oral y su estudio debe partir del análisis fonológico de los elementos o sonidos del habla
- El lenguaje es un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales que sirven para la expresión de diferentes significados, así como para la interacción y comunicación
- La oración es la unidad mínima de expresión de ideas y el verbo es el elemento central organizador del aprendizaje y uso del lenguaje

2. ¿Con cuál de las siguientes definiciones de aprendizaje de una lengua se identifica?

- Aprender una nueva lengua significa memorizar lista de palabras, reglas y excepciones gramaticales, conjugar verbos, declinar sustantivos, traducir de la lengua extranjera a la lengua nativa
- Aprender una lengua extranjera implica la formación de nuevos hábitos y habilidades
- El niño reacciona físicamente (respuesta) frente a un "estímulo" verbal, por ejemplo, oraciones imperativas
- El aprendizaje de una lengua sucede a través de su uso en un contexto determinado

3. ¿Cuál considera usted que debe ser el rol principal del docente de inglés?

- Dominar la gramática de la L2, obtener un amplio vocabulario especialmente de tipo literario y manejar algunas de traducción
- El profesor es como un director de orquesta que planea, proporciona modelos perfectos, dirige, controla y corrige la producción oral de los estudiantes

Modela y dirige las acciones que los estudiantes deben realizara a través de comandos u órdenes tales como "stand up" o "sit down"

Facilitador de la comunicación

4. ¿En términos generales, cuál de los siguientes tipos de prácticas pedagógicas prevalece en su quehacer docente?

Estructurar el lenguaje a través de ejercicios de repetición, transformación o sustitución de oraciones

Hacer reconocimiento de la función comunicativa y la estructura de las formas lingüísticas

Realizan actividades dentro de las cuales el lenguaje desempeña una función comunicativa útil, de acuerdo a los intereses y motivación de los estudiantes

Usar la lengua como vehículo para la interacción social en situaciones auténticas y/o con materiales auténticos

Actuación en el aula

5. ¿Qué entiende por Competencia Comunicativa y de qué manera la desarrolla en sus estudiantes de inglés?

¿Qué tipo de contenidos curriculares desarrolla en sus clases de inglés?

6. En términos generales, ¿cómo describe la metodología que usted implementa en la enseñanza del inglés?

7. ¿Qué clase de materiales y/o recursos utiliza para enseñar inglés?

¿De qué manera evalúa usted el aprendizaje de sus estudiantes?

Desarrollo profesional docente

8. ¿Ha tomado recientemente cursos, seminarios o talleres de capacitación o desarrollo profesional docente (DPD)? SI ___ NO ___

En caso afirmativo, mencione brevemente los temas, la duración:

En caso negativo, mencione los motivos:

¿Estaría interesado en tomar un curso de desarrollo profesional docente que le permita fortalecer sus competencias profesionales? SI ____ NO ____

En caso afirmativo: ¿Qué aspectos le gustaría profundizar en un curso de desarrollo profesional docente? (dominio del inglés, metodologías, diseño de materiales, evaluación, investigación, incorporación de las TIC, etc.)

En caso negativo, mencione las razones o condiciones que no le permitirían tomar el curso de DPD: _____

¡Thanks for your meaningful collaboration!

ANEXO B. FORMATO PARA EL DISEÑO DE UNA TAREA COMUNICATIVA

1. PLANNING A COMMUNICATIVE TASK WITH AUTHENTIC MATERIALS

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher's role and Student's role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
			Authentic Material:	

Adapted from: Communicative Language Task. Task structure. Nunan.. (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011)pag 74

ANEXO C. DIARIO DE CAMPO REFLEXIVO

Nota: este escrito debe estar en idioma inglés.

Now take a paper and write a self **reflexión** about your teaching experience ; here it's an example:

Well, this session was a really hard one, because **it was not as good as I expected**, first of all when I entered to the classroom, there was a really mess, because all **the students' desks were in disorder**, and what is worse **the classroom was really dirty**, **so I decided to make them to clean the room**, and some of them did it , after that I decided to start the class, no matter if the classroom was clean or not, **the topic was "Can and can't "**, **I made the warm up I showed a video**, then **I said some things that I can or can't do**, after that I explain the topic **I made some examples** , **and finally I asked them what things could they do or not**, but **no one answered my questions**, then **the bell rings**, **I felt like "oh my god I wasted my time in here "**, **so after the class I was wondering why did it happen?** .

I came up to this conclusions, first of all **the environment was not the most adequate**, because as they were in a complete mess, **they couldn't learn too much**, also the fact that **it was a teacher centered class**, it was evident, because now that I question myself, I can notice that **I didn't give the students the chance to interact in the class while the warm up**, and **the explanation**, **I was just talking**, and talking, so probably, that made the class boring, and **when I asked them to speak**, they **were almost sleeping**, so **it was what made my class a complete failure**.

So, what could I do if I were to teach this lesson again, I probably made the to organize well the classroom, without ending it I won't start the class, after it **I would make the students part of the class**, **probably asking them about their abilities since the very beginning of the class**, and in that way I know that **my class is going to be a successful**.

Facilited by Dr.. Edgar Alirio Insuasty. (Richard & Rogers – reflective teaching)

ANEXO D. TAREAS DISEÑADAS POR LOS DOCENTES PARTICIPANTES Y RESPECTIVAS REFLEXIONES
FIRST DESIGNED TASK

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Give a coherence to a communicative proposal	Students select a song they like the most and keep the original chorus but they have to change some expressions without changing the meaning of the song	Teacher says they can use synonyms, words that keep some suffix and endings, the importance of coherence, and give feedback when it be necessary.	Authentic Material: song	By couple

Lyric

I used to believe
We were burnin' on the edge of somethin' beautiful
Somethin' beautiful
Selling a dream
Smoke and mirrors keep us waitin' on a miracle
On a miracle

Say, go through the darkest of days
Heaven's a heartbreak away
Never let you go, never let me down
Oh, it's been a hell of a ride
Driving the edge of a knife
Never let you go, never let me down

Don't you give up, nah-nah-nah
I won't give up, nah-nah-nah
Let me love you
Let me love you
Don't you give up, nah-nah-nah
I won't give up, nah-nah-nah
Let me love you
Let me love you
Oh baby, baby

Don't fall asleep
At the wheel, we've got a million miles ahead of us
Miles ahead of us
All that we need
Is a rude awakening to know we're good enough
Know we're good enough

Reflection

Actually I used to introduce my class with an introduction of the topic I'm going to teach, then I make many exercises to practice the grammatical structures. When I implemented this task at the beginning students wait for instructions similar to sing the song and no more but previously I had asked students for selecting a song they liked the most (obviously on English, they brought it to the class), so each group were expected to what to do; students made an exercise to review the meaning of the lyrics and general idea, then they created a new version of it and finally they share it with the others. It was really hard for them because of finding coherences between paragraphs was not easy, but there were good tryings that's why they asked questions frequently. Tasks was a great way for practicing English and they liked the project.

SECOND DESIGNED TASK

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Represent a specific situation using comics	Create a comic from any topic students select, they have to write dialogues and draw the pictures originally	Students write and draw according to the situation they want to represent (problems, events, plans, values...)	Authentic Material: comic – video program	By grouping

Reflection

I greet to my student and I said the class would be different, so I presented the full proposal and they fell like and “how you are going to evaluate it” ... First students organize by groups of 3 people and chose a situation, and they started creating the pictures representing the situation, each one had to have some expressions and each person got a role, one student wrote, other draw and the other looked for an audio related to the situation the they interchange the work and complete one.

They took the necessary time for doing it, they enjoyed it. Sometimes it was necessary to do a stop and explain some specific grammatical structures but when the majority of them had the doubt. As I used to do warming up when the class take long time so I implement one and immediately we continued.

I could say there was student's production and the main role is developed by students.

THIRD DESIGNED TASK

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Participate in spontaneous dialogues about general information	Students watch a movie and take note of some expressions are common for them; then make a video in which they have to use and represent the previous information. Each group select the characters they want to be	Students ask teacher for the correct pronounciacion of the written texts and help to review the work	Authentic Material: movie “how to be a latin lover”	By grouping

Reflection

This task took many classes but finally we got the objective, first students didn't know the activity after watch the movie, however I recommended to take notes about expressions they listened or caught.

Eventually they conformed big groups (four groups with 6 students, each person had a character. We find some problems because maybe someone didn't pronounce well and others do it, they got mistakes and the recording was recorded to many times, so they got impatient, all of them didn't bring the materials etcetera. I thinks it was necessary to select a leader in each group in order to monitoring all the complete process because sometimes I couldn't attend everybody at time however there was god product, some of the scenarios where adapted to seem like the original movie, they were so creative.

FOURTH DESIGNED TASK

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher's role and Student's role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Communicate ideas and share basic information in a real context	<p>chatting with a native speaker</p> <p>Students look for a preferable known person who knows English and they have to keep a significant time chatting with.</p>	<p>Teacher review possible questions for an interesting and successful conversation</p>	<p>Authentic</p> <p>Material: social networks</p>	<p>By individual</p>

Reflection

Sincerely I was afraid to implement this task I designed, there are many risk with contacting people on social networks, but I said to my students they could do it between them but there was a limit time to keep the communication successfully. To implement this task, as all of them have cellular, so they bring it to the class, to change the dynamic I proposed to set some themes of conversation, for example, “ask for a help with a math homework”, “invite him/her to eat an ice-cream” among others. There was not disorder in the class because they were concentrated, event teachers cross to the side of the classroom and they were strange. It was funny and I though I’m doing nothing but I’m do it well”.

FIFTH DESIGNED TASK

1. PLANNING A COMMUNICATIVE TASK WITH AUTHENTIC MATERIALS

1. Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher's role and Student's role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
<p>To improve the speaking skill practicing it with an interactive and authentic game.</p>	<p>2.1. The grammar topic is "Demonstratives (That, This, those and there)."</p> <p>That</p> <p>This</p> <p>Those</p> <p>These</p>	<p>- The teacher have to organize the whole group in four. Then, students are going to receive some flashcards in which they are going to write some words that the teacher gives them.</p> <p>• The students have to participate actively. They have to organize the words in the middle of the classroom. The first group which can organize the sentence...</p>	<p>Authentic</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pieces of paper • Flashcards. <p>• Students will learn Vocabulary about Demonstratives.</p> <p>• Students will practice the communicative skill.</p>	<p>- The class is going to be carry out in a big place. EX. a field.</p> <p>- All the groups have to write some words the teacher gives. Then, they have to write it on the piece of paper or flashcards. Finally, all the piece of paper are putting on the middle of the field (or classroom). The teacher says a sentence...</p>

Adapted from: Communicative Language Task. Task structure. Nunan.. (Zambrano Castillo, Cárdenas Claros, & Insuasty, 2011) pag 74

* see the complete lesson plan in: www.teacheryerson/postalweb.narvaer.edu.gov.

Reflection

After receive the second Trainer Professional with the researcher, I comprehended “The demonstratives’ task” was not so communicative furthermore the activity turned to a normal class practicing vocabulary using a common game where students were excited competing but there was nothing new, so I designed another one but taking into account news as input and the given examples, in this case, I select a pertinent text because the school where I work, it’s environmental. I could say I complicated the work because student got confused, they say “they I can’t find words” frequently they asked for a correct word to use on writings, and frequently they confused synonyms with antonyms. At the end there were some special text because they turned to change the original meaning of the text.

This activity let students to understand that there are many ways to express an idea without losing the main idea.

SIXTH DESIGNED TASK

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Comprehend news related problematics of context	<p>Writing news</p> <p>Sts read a first text in which it´s describe the Japanese environmental Culture and expresses the problem of the conscience of saving the environment</p> <p>Then they have to write some alternatives to save energy and water</p> <p>Read a second text and compared with the first one</p> <p>From there sts rewrite the reading using similar words</p> <p>This is shared with their partners (by couples)</p> <p>Finally Sts write propouse and tell advantages of saving the natural resource using the previous elements</p>	<p>Previously teacher give some recommendations to general rulers and pronunciation</p> <p>Students ask for feedback and the possibility of using specific words for their texts</p>	<p>Authentic</p> <p>Material: news</p>	<p>By couple</p>

SEVENTH DESIGNED TASK -

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
IDENTIFY THE BEST USE OF VERB TO BE	Students will be introduced about the “be verb”. So, students will talk about their personal information.	Students will develop the first copies of the book American English File 1 (1A).	Authentic Material: Photocopies, TV, American English File 1A, Internet connection, computer, board and marker.	By individual

Reflection

When I looked the previous format, I said “i’am teaching archaically” beacuse it is nescesary to plan the clases and take into account all the elements, if you see, it was really hard to plan a different class, because I use to teach in a traditional way.

EIGHTH DESIGNED TASK -

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Identificar los diferentes modelos económicos que han primado en la historia de cada sociedad.	Hacer la debida explicación de concepto de modelo económico. Especificar los modelos económicos usados por cada sociedad a través de la historia.	Desarrollo de historietas donde se explica cada uno de los modelos económicos. Una exposición de cada uno de estos modelos usando el juego de roles.	Authentic Material: - Salón de clases - Tablero y marcador - Computador - Video del canal de youtube curiosamente	By group

Reflection

As you know, I'm not an English teacher but I have been encharged of doing it; for this reason I wanted to propose a task for teaching "social sciences" in which concepts as economic models are represented in a role play using as an input a video from youtube, I used to explain the general concept but here they were very creative taking elements from the video; even I consider this is not the best task I could design, I would say that type of tasks could be an excellent tool to be used like a pedagogical methodology in any other subject.

NINETH DESIGNED TASK -

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic: Biography	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
To share information about project of life with people	Students create a book and consign information into it, related to birthday, school, love, curiosities, and personal projects in future; then they share it by orally some aspects the consider are the most important	Teacher interferes with some questions to find mistake, like for instance, “hey remember use the correct form of the verb according to the tense”, “what do you mean, are you talking about you or someone else?” and so on.	Authentic Material: personal information and thinkings	By individual

Reflection

Today I introduced the task with simple questions about personal information and immediately students say “easy questions...”

then I took up the complex level of the questions and ask about different clauses in which the grammatical structure is more

difficult, so there I explain what the project was about; students create a personal book, here they write gradually about their life,

some of them write close answers but they had to do it again because they had to argue their texts and got the answer longer or

complex sentences; most of them liked the activity, they select real pictures, printers and personalized their own biography, it

caught my attention they were really serious writing personal curiosities and experiences that proud them.

I believe to take real life to make a task, it's an appropriate way to motivate students to write even in a target language.

TETH DESIGNED TASK -

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher's role and Student's role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Recognize the importance to know interesting aspects about the learner's context, geography, famous people, important places etcetera.	Parkes All the students create a great parkes where each level must have a question about the culture of the department, a mix of topic, related to towns, people, variety of species which are own of the place and so on.	Teacher facilitate to students some documents and information about important aspects of the department	Authentic Material: general culture	By group

Reflection

When I propose this to my students they got surprise and say “what a great idea is”, students were divided into groups and each one had a responsibility according to an aspect from the department (famous people, touristic places, demography, main towns and municipalities...) I gave some relevant instructions and facilitated material for reading a look for information, in this moment we have not finish with the questionnaire so the task has totally compromised with the task; we have not had any problem with the class management because of behavior.

I think this is an alternative product to use because it involves students to write about a topic that affect them, even in Social Sciences subject.

TWELVETH DESIGNED TASK -

1.Goal (what for?)	2. Activity 2.1. Topic	3. Teacher´s role and Student´s role	4. Input (what with?)	6. Setting (where and in what way?)
Identify native English audios and infer what is listened.	Simultaneous translation After doing a lot of listening about narrations of soccer games, firstly students try to infer from the audio and video, what speaker is saying at time, then subtitles are reviewed and they get score for mostly they had caught the moments they narrated.	Teacher present a lot of videos about news and students take note of some expressions that are common while speaking in native language (Spanish)	Authentic Material: video sport narration	By group

Reflection

My experience with the task was this:

At first students got frustrated because they couldn't understand anything from the audio, but it was not missed the person who had the ability to catch the idea and infer what is listened with helping of what the actions student watched in the video, it was an exercise that necessarily was repeated many times, using subtitles, they write some expressions and I give feedback about pronunciations, some tips to understand frequently, but the most important was they try to do the best.

Next opportunity I could do it better if before I share specific words related to the grammatical topic and the football narration, maybe you are asking "why did you select that kind of video?", so, I choose it because it's a narrative audio and commands are used, beside, this kind of videos let students to identify specific moments all the time are changing and they can identify them

ANEXO F. RELATORIA DEL PROCESO

RELATORIA

BY: INVESTIGADORA.

Enero- Febrero. 2018

Siguiendo la planeación se aplican dos talleres, el primero se desarrolla en los diferentes escenarios de trabajo de los docentes pues lograrlos agrupar en uno solo y en una sola fecha no fue posible, es así como se les notifica de su participación voluntariamente y con previo aviso se les expresa que serían audio grabados a lo cual no se rehusaron, se les indica que el objetivo de la reunión es socializar elementos que analizados se encuentran importantes para el desarrollo de una propuesta que permita a los docentes a una reflexión de las practicas pedagógicas y por qué no, a un repensar de las maneras de desarrollar las competencias comunicativas desde las mismas aulas, lo que en ultimas contribuiría a una entrenamiento, formación o desarrollo profesional del quehacer pedagógico; se analiza junto con ellos que el estancamiento de la formación continuada una vez se logra el pregrado, tiende a estancarse en un alto porcentaje bajo excusas de carencia de apoyo de directivos, olvido del ministerio de educación en el caso de que las capacitaciones son pocas, retribución salarial insuficiente, entre otras, las cuales “limitan” al profesor a inscribirse a un posgrado.

Y que sumado a ello, los aprendices expresan una apatía por aprender idioma inglés o desarrollar las competencias comunicativas de acuerdo con el MCE tornando unas prácticas pedagógicas tradicionales, pre comunicativas y “aburridas” que motivación mínima generan.

De esta manera se les plantea que Richards & Rodgers, Wallace entre otros, proponen que hay un modelo Reflexivo que se puede hacer desde la misma practica pedagógica...

Luego son cuestionados para que piensen en clase mas innovadora, original, comunicativa y que haya gustado a sus estudiantes pero que, además, haya logrado el objetivo y pueda decir “me aprendieron estos muchachos”; el taller se torna muy agradable porque la participación e intervenciones son frecuentes y acertadas compartiendo las diferentes experiencias

Es allí donde les presento a David Nunan y las tareas comunicativas y lo mucho que se puede hacer a partir de las tareas, cambiando por completo el concepto original de éstas puesto que se tiende a tener una concepción de tarea como una actividad de ocupación diferente a “comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma a aprender”. Nunan. 1989;

Además se especifican los elementos que componen una tarea y se les sugiere que identifiquen que factor incluirían dentro para lograr una clase diferente, entre las cuales nombran cambiar de escenarios, utilizar videos, role plays y únicamente nombraron materiales que recaen de nuevo a una clase tradicional porque siempre se ubicaba un tema gramatical y la práctica de este a través de ejercicios en las

diferentes habilidades, listening, speaking, Reading y writing. Allí se les pregunta si han escuchado de los materiales auténticos para aprender un idioma extranjero, a lo cual uno de los profesores expresa que sí, pero no supo dar razón del concepto, los demás expresaron que no, inmediatamente les presenté una concepción de éstos de Nunan y Mishan como principales exponentes de lo relacionado con tareas comunicativas y materiales auténticos para la enseñanza.

Se hace un ejercicio práctico con una actividad en la cual se recibía el *input* y ellos debían proponer que hacer con él o como implementarlo teniendo en cuenta los conceptos anteriores; durante esta actividad se les insistió que no era que debía lograrse un producto sin embargo recaían a los juegos para practicar vocabulario y juego de roles con diálogos preparados con antelación y así por el estilo

Se procede a mostrar algunos ejemplos previamente elaborados teniendo en cuenta la teoría y las propuestas de aprendices del medio las cuales llamaron la atención e interés por implementarlas y empezaron lluvia de ideas lo que dio lugar a proponerles que elaboraran una de esas tareas utilizando el formato “*designing a communicative task based on authentic materials*”

Finalmente, los docentes quedaron muy motivados y consideraron fácil diseñar una tarea.

Se les dijo que había un tiempo prudencial para realizar el feedback, (ocho días) aun así tomaron más tiempo

Para el segundo taller algunos docentes facilitaron la tarea otros sacaron miles de excusas durante el proceso pero durante el acompañamiento continuo, no expresaron inconveniente alguno con la tarea, o que permite indicar dos hipótesis, primero, que como no se trataba de algo obligatorio, evitaron entregarla; y segundo sintieron que iban a ser juzgados por no lograr el objetivo, aunque expresaron durante el taller mucha confianza y conocimiento... sin embargo se logra coleccionar 11 tareas y se les pide de manera voluntaria implementar la que las que se consideran en conjunto, se trataba de unas tareas que cumplían con los componentes establecidos.

A pesar de, las tareas son llamativas e interesantes puesto que intentan traer a la clase, aun contexto que tradicionalmente y como lo dice Kilimanj, profesores frecuentemente se ven casi que, obligados a crear ambientes ficticios para poder dar a conocer un idioma,

Una vez implementada las tareas los docentes hicieron sus respectivas reflexiones en el diario de campo se evidencian diferentes categorías:

“When I look the previous format, I said “i’m teaching archaically” because it is necessary to plan the classes and take into account all the elements, even students noted that activity changed according to the common classes I manage, at first students were expected to listen to the instructions, what to do and they fell like strange, then they were attracted to participate and interrupt making questions frequently, it was really different and successful”

no aplicar una encuesta típica en la debieran escribir y que por lo general muchas preguntas se quedan cortas por la pereza de escribir, se optó por

Se logró la reconstrucción de un espacio para promover la reflexión y el compromiso de los docentes participantes frente a la necesidad de concebir una enseñanza más comunicativa del idioma inglés y en las instituciones educativas, en el cual se orientaron dos talleres en los diferentes escenarios de trabajo de los docentes, pues lograrlos agrupar en uno solo y para una misma fecha fue imposible, es así como se les notificó sobre su participación voluntaria y con previo aviso, además se les expresó que serían audio grabados a lo cual no se rehusaron, se les indicó que el objetivo de la reunión era socializar elementos que analizados se encontraron importantes para el desarrollo de una propuesta que permita a los docentes una reflexión de las prácticas pedagógicas y por qué no, a un repensar de las maneras de desarrollar las competencias comunicativas desde las mismas aulas, lo que en últimas contribuiría a un entrenamiento, formación o desarrollo profesional del quehacer pedagógico; posteriormente se analizó junto con ellos que el estancamiento de la formación continuada una vez se logra el pregrado, lo cual fue evidenciado en un porcentaje representativo, exactamente un 80% de los profesores participantes que no se han sumado a un posgrado, esa cifra tomó en cuenta que actualmente dos de ellos se suman a la formación en uno; estancamiento sustentado bajo excusas de carencia de apoyo de directivos, olvido del ministerio de educación en el caso de que las

capacitaciones son pocas, retribución salarial insuficiente, entre otras, las cuales “limitan” al profesor a inscribirse a un posgrado.

Por otro lado, se hizo una lectura del panorama general como los aprendices expresan una apatía por aprender idioma inglés o desarrollar las competencias comunicativas de acuerdo con el MCE tornando unas prácticas pedagógicas tradicionales, pre comunicativas y “aburridas” que motivación mínima generan.

De esta manera se les planteó que Richards & Rodgers, Wallace entre otros, proponen que hay un modelo Reflexivo que se puede hacer desde la misma practica pedagógica...

Luego fueron invitados a que pensarán en clase más innovadora, original y comunicativa que hubiera gustado a sus estudiantes, pero que, además, hubiera logrado el objetivo y podido decir “me aprendieron estos muchachos”; el taller se tornó muy agradable porque la participación e intervenciones fueron constantes y acertadas compartiendo las diferentes experiencias.

Posteriormente se especificaron los elementos que componen una tarea y se les sugirió que identificaran que factor incluirían dentro para lograr una clase diferente, entre las cuales nombran cambiar de escenarios, utilizar videos, role play y únicamente nombraron materiales que recaen de nuevo a una clase tradicional porque siempre se ubicaba un tema gramatical y la práctica de este a través de ejercicios en las diferentes habilidades, listening, speaking, Reading y writing.

Se dedujo que hay una idea generalizada de tareas comunicativas, pues en el momento donde se les cuestionó por tal concepto, nueve de ellos daban conceptos

tales como “actividades para practicar” “actividades de refuerzo” “homeworks” lo que indicó que aún se conserva la concepción de Long (1985) quien haciendo una lista de actividades practicas ideando situaciones de la vida cotidiana tales “in the school, supermarker, airport, “go shopping”, llenar o completar espacios en blanco,...; actividades asignadas libremente a alguien para para fortalecer el aprendizaje del lenguaje es decir que hubo una tendena a considerarse las tareas como una actividad cuyo objetivo es “practicar el idioma” mientras se “entretienen los muchachos”. Del mismo modo los docentes compartieron experiencias que consideraron significativas y que apuntaron a la implementación de actividades tradicionales, es decir se quedaron en el desarrollo de prácticas pre-comunicativas de acuerdo a los niveles de competencia, según Littlewood (1998), utilizando flashcards, canciones, videos cuyo objetivo es memorizar y resolver cuestionarios sobre información explícita y que se queda en la mecanización practica de estructuras gramaticales importantes por supuesto pero que carecen de discurso y pragmática; y es así como a pesar de que las tareas son llamativas e interesantes puesto que intentan traer a la clase, a un contexto que tradicionalmente y como lo dice plantea Cardenas, Gonzales & Gonzales, los profesores frecuentemente se ven casi que obligados a crear ambientes ficticios para poder dar a conocer un idioma.

Allí se les preguntó si habían escuchado de los materiales auténticos para aprender un idioma extranjero, a lo cual uno de los profes expresa que si, pero no supo dar razón de su concepto o citar un ejemplo, los demás expresaron que no, inmediatamente se les presentó una concepción de éstos de Nunan y Mishan como principales

exponentes de lo relacionado con tareas comunicativas y materiales auténticos para la enseñanza.

Se hace un ejercicio práctico con una actividad en la cual se recibía el *input* y ellos debían proponer que hacer con él o como implementarlo teniendo en cuenta los conceptos anteriores; durante esta actividad se les insistió que no era que debía lograrse un producto sin embargo recaían a los juegos para practicar vocabulario y juego de roles con diálogos preparados con antelación y así por el estilo

Se procedió a mostrar algunos ejemplos previamente elaborados teniendo en cuenta la teoría y las propuestas de aprendices del medio las cuales llamaron la atención e interés por implementarlas y empezaron lluvia de ideas lo que dio lugar a proponerles que elaboraran una de esas tareas utilizando el formato B. *designing a communicative task*

Finalmente, los docentes quedaron muy motivados y consideraron fácil diseñar una tarea.

Se les dijo que había un tiempo prudencial para realizar el feedback, (ocho días) aun así tomaron más tiempo

Para el segundo taller 5 de diez docentes facilitaron dos tareas, dos docentes facilitaron una, los demás restantes que aportaron cero tareas, argumentaron que tenían muchos compromisos de trabajo y entre muchas excusas, sin embargo durante el proceso de acompañamiento, no expresaron inconveniente alguno con la tarea, o que permitió señalar dos hipótesis, primero, que como no se trataba de algo obligatorio, no se sintieron comprometidos y evitaron entregarla; y segundo hubo una

predisposición e inseguridad de una posibilidad de ser juzgados por no lograr el objetivo, aunque expresaron durante el taller mucha confianza, conocimiento y comprensión de la dinámica

Sin embargo, se logra colectar 11 tareas y se les pide de manera voluntaria implementar la que se consideraron en conjunto, se trataba de unas tareas que cumplieron con los componentes establecidos.

Fue necesario entonces establecer una reconceptualización de “la tarea” desde y de acuerdo con el pensamiento de Nunan lo mucho que se puede hacer a partir de las tareas, es así como se logra una visión y concepción diferente de éstas puesto que se tendía a tener una concepción de tarea como una actividad de ocupación diferente a “comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma a aprender”. Nunan. 1989;

Para el diseño de las tareas se tomaron ideas propuestas por estudiantes de los diferentes niveles educativos las cuales se expusieron como ejemplos para el diseño de las tareas de los docentes, para indicar que se trataba de una propuesta configurada a partir de las ideas y necesidades de los estudiantes.

Con el ánimo de analizar las percepciones, por parte de los estudiantes participantes, de la práctica de aula con las tareas diseñadas, se tomó una muestra de 10 estudiantes por cada docente participante; para no aplicar una encuesta típica en la que debieran escribir y que por lo general muchas preguntas se quedan cortas por la pereza de escribir, se optó por aplicar una escala valorativa en la cual dieron una puntuación de 1 a 5 siendo este el máximo valor a los componentes de las tareas, aplicadas durante

el tiempo de implementación (1 periodo), con determinados criterios que para el rol del docente, rol del estudiante, material de trabajo (input), actividades y modo de trabajo (individual- grupal). Este instrumento se aplicó a manera personalizada sin que los docentes tuvieran la información de quienes y qué valoración dieron sus estudiantes, se escogen al azar sin considerarse si tienen buenas habilidades o no en el idioma inglés; además se les hizo una explicación de la forma como debían hacerlo y a qué hacía referencia cada uno de los criterios. Los respectivos resultados y análisis a continuación:

Para no generar vacíos a lo señalado allí, se les indicó que el primer punto hacía referencia a que si ellos percibían que el profesor realmente había hecho una planeación de la clase porque no había espacio para la duda porque llevaba un material pertinente y suficiente, no olvidaba hasta que punto se había abordado la temática, cuando respondía inmediatamente a los interrogantes, a lo que respondieron... en cuanto al siguiente criterio, muchos desconocían el significado de dicho verbo- frase, entonces también se les explicó, a lo que muchos respondieron oral mente que darían una puntuación de 3 porque cada vez que había cansancio generalmente se hacía una pausa, salidas al baño, etc; continuando, los docentes siempre dan instrucciones, pero hubo un grupo de estudiantes que acertaron expresando que su profesor les decía que ellos mismos debían encontrar el objetivo de la tarea, que no esperaran a que el profesor les dijera qué hacer o cómo proceder; el criterio de hacer preguntas estuvo muy ligado con el proceso de Feedback puesto que los interrogantes eran para aclarar dudas, y para cuestionar sobre la clase “la teacher nos pregunta cada vez que inicia el periodo, cómo le gustaría que fueran las

clases y ella lo tiene en cuenta” lo que remite simultáneamente al último criterio que valoraron en su totalidad que los docentes si proponen. Continuando con el orden, se encuentra que los estudiantes indican que hay un manejo del tema y se complementa cuando dicen que el profesor se ha preocupado por dar ejemplos para el desarrollo e implementación de las tareas, ejemplos que aclaran temas y que además se hace ver más fácil el proceso de aprendizaje del idioma; en cuanto a si los estudiantes son motivados por docentes, todos dijeron que si y que para ellos era motivante cuando el profesor les era flexible porque él/ella entendía que se trataba de un proceso que muchas veces se tornaba complejo, otros dijeron que el profesor los premiaba con buenas calificaciones, con dejarlos colocar música mientras desarrollaban las tareas y que les permitían escoger los temas de su interés.

Pasando a la valoración del componente el cual relaciona el rol del estudiante, fue significativamente coherente con la información aportada en el gráfico uno, pues consideraron que el profesor explicaba en gran medida y en esta parte se pudo extraer que se trata de un protagonismo igual que el docente puesto que califican dentro de la escala un 4 en cuanto a que se participa activamente desarrollando las actividades propuestas, comprenden los temas y complementan extrayendo información de internet o se apoyan con otros profesores.

Se les explicó que el *Input* era el material o medio también denominado por Mishan (2005) como “texto”, o según Richards & Rodgers (2001) material lingüístico que se expone al estudiante para que contribuya a crear un ambiente cómodo de aprendizaje en el aula de clase. 100% de los estudiantes los catalogaron como pertinentes, creativos y originales argumentando que el profesor había hecho un primer

acercamiento por traer clases diferentes y que a ellos les gustara “ahora que días nos dejó que sacáramos el celular y que podíamos chatear, pero en inglés con alguien y pues obvio tuvimos que mostrarle que era verdad”.

Del mismo modo expresaron que las tareas diseñadas tenían mucho que ver con las propuestas originalmente dadas por ello con expresiones “ah a tarea de la película nosotros la dimos”, “esa fue idea mía”.

Con un 80% calificaron el input como actualizado, concreto y variado, se infiere que aun así se trata de material que les son afines, concretos y variados.

Los datos anteriores permiten evidenciar que las actividades propuesta dentro de la planeación para el desarrollo de la tarea guardan una estrecha relación con el input implementado, puesto que señala que hubo un propósito comunicativo, hubo presencia de motivación que se entendió en un 80% y lo mismo para lo que consideraron innovador.

Evidentemente los profesores indican que se trabaje de manera individual o grupal dependiendo el tipo de tarea, es decir, pero que por lo general las evaluaciones o tests se aplican de manera individual, pero para facilitar la comunicación, se hacen el grupos, el número de estudiantes depende como se dijo anteriormente, del tipo de tarea y/u propósito comunicativo

Una vez revisadas las reflexiones que los docentes realizaron en el modelo de diario (anexo C), en el cual debieron plasmar sus pensamientos teniendo en cuenta, tres dimensiones, descriptiva desde los comportamientos, ambiente, dinámica;

interpretativa, en el sentido de analizar qué elementos fueron exitosos o no, percepciones; y reflexiva, ventajas desventajas y propuestas de mejoras

De esta manera las reflexiones de los profesores una vez implementada la clase permitió resaltar los siguiente:

Es complejo cuando se está acostumbrado a una práctica pedagógica que implementa una sola metodología para desarrollar las diferentes habilidades del idioma inglés, y muchos recaen inclusive en tener un preparador de clase o Lesson Plan que por supuesto es indispensable para guardar una guía de lo que se proyecta a hacer, pero ¿qué sucede cuando se acostumbra a llevar uno para todo, incluso para todos los años?

Se entra a una manera tradicional de la enseñanza, y ese es el análisis que hace Emma Watson cuando analiza el panorama del programa nacional de bilingüismo diciendo que el inglés se está enseñando de una manera muy arcaica y que es realmente necesario los programas de formación para el docente, los intercambios culturales entre otros direccionados a desarrollo profesional de los docentes. Una muestra de ello fue un hallazgo importante que se encontró fue el interés de un profesor de ciencias sociales quien se encontraba dentro del recinto y quiso vincularse voluntariamente, expresó que le llamó mucho la atención; dentro de la reflexión elaborada una vez implementó la tarea diseñada el profesor hace una autorevisión y expresó abiertamente “When I look the previous format I said, i’am teaching archaically” lo que significa que cuando vió el formato (el de diseñar la tarea), consideró que actualmente estaba enseñando arcaicamente, lo cual permite resaltar que hubo un acercamiento a hacer un autocrítica y análisis a su experiencia pedagógica (Dewey)...

Tradicionalmente el concepto de tareas, conduce inconscientemente a una serie de actividades sinónimo de práctica, incluso en todas las disciplinas del conocimiento. Para esta ocasión se logró una apropiación de concepto de tareas comunicativas y materiales auténticos para la enseñanza del idioma inglés,

Por otro lado se dedujo que hay una tendencia a sentir temor o inseguridad al enfrentarse con llevar una manera diferente de desarrollar la clase, muchos literalmente expresan “ I was afraid”, “I used to do in that way but...” sin embargo en la parte final del escrito, expresan algunas recomendaciones y como se sintieron indicando que al principio les fue complejo pero que luego se tornó fácil.

Dentro de las entrevistas un docente expresó confiadamente que le pareció muy fácil diseñar e implementar este tipo de tareas, compara los componentes que estructuran la tarea organizados dentro del anexo B, con un lesson plan y agregó que cuando se manejan varios grupos a la vez, la preparación de una clase se torna difícil pero que este diseño permitía “llegar al punto” es decir al objetivo que se desea lograr.

Algo que indica que los estudiantes estuvieron involucrados al proceso pero que además se sintieron dentro de una clase diferente, y que además les llamó la atención, es la forma como valoran dentro de un promedio de 4,5 las practicas desarrolladas, además las reflexiones de los docentes cuando expresan que hubo participación activa y que se lograron buenos productos.

Sumado a las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta, no se quedan atrás y también presentan sus argumentos “*Cuando empezamos el periodo el profesor nos preguntó que cuales eran las actividades que más nos gustaban para aprender inglés*

y nos sugirió que propusiéramos materiales, al principio siempre dábamos uno estilo juegos pero él nos decía que nos saliéramos de esos juegos tradicionales, y pensáramos en ideas con elementos del medio, con TICs y que le agregáramos un toque personal o sea algo muy, muy original o different a lo que siempre trabajamos, al principio fue difícil pero intentamos que ninguno tuviera ideas copiadas y luego el profe lo tuvo en cuenta para darnos la clase, y fue chévere”. Esto fue lo que dijo uno de los estudiantes cuando se les cuestionó solicitó valorar la práctica pedagógica de su profesor de inglés, lo cual fue apoyado por 3 más de los 5 estudiantes entrevistados. Lo anterior evidencia un fuerte vínculo entre las propuestas de los estudiantes y en si las tareas diseñadas

Esto fue lo que dijo uno de los estudiantes cuando se les cuestionó solicitó valorar la práctica pedagógica de su profesor de inglés, lo cual fue apoyado todos los cinco estudiantes entrevistados; consecuentemente se promovió la participación activa, la motivación por aprender; la funcionalidad de vincular materiales auténticos para la enseñanza del idioma inglés y la promoción del trabajo colaborativo.

ANEXO G. ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Cómo se vincula a la PDPD?
2. Qué tipo de información se comparte y/o aprende dentro de los espacios-talleres?
3. ¿Cómo se siente implementando este tipo de tareas comunicativas y que percibe de los estudiantes?

4. ¿qué tan novedosa considera la PDPD y en qué contribuye?

ANEXO H. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

1. ¿Como se vincula a la PDPD?
2. Qué tipo de información se comparte y/o aprende con las tareas diseñadas por usted y su docente?
3. ¿Cómo se siente ejecutando este tipo de tareas comunicativas y que percibe de los estudiantes?
4. ¿qué tan novedoso considera la PDPD y en qué contribuye?