

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA RUTA CURRICULAR PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CECAR

SERGIO LUIS AYAZO SANTOS

ROBIN SAMUEL FLÓREZ SALGADO

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MONTERÍA, COLOMBIA

2023

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA RUTA CURRICULAR PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CECAR

SERGIO LUIS AYAZO SANTOS

ROBIN SAMUEL FLÓREZ SALGADO

Trabajo de grado para obtener el título de
Magíster en Educación

Asesor: Daniel Enrique Carranza Torres
Dr. en Educación

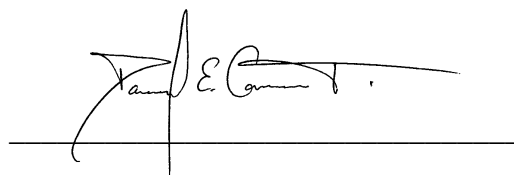
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA COLOMBIA

2023

Nota de Aceptación:

Jurado 1: Mag. Liliana Valle Zapata

Jurado 2: PhD. Martha Ligia Calle Pinto



Director: PhD. Daniel Enrique Carranza Torres

Montería, julio 11 de 2023

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios, por darme vida, fortaleza y nunca abandonarme en los momentos más arduos de esta contienda académica, en la que a pesar de enfrentar muchos obstáculos y dificultades en el camino, pude contar con la sabiduría necesaria para seguir adelante y nunca rendirme.

A mis padres Edeis Santos y Diógenes Ayazo por apoyarme siempre en todos los sentidos y por ser el motor que me impulsa a seguir triunfando en la vida y hacerlos sentir orgullosos, por ustedes he llegado hasta aquí. A mi novia y compañera de vida por confiar en mí, brindarme amor y animarme cuando más lo necesité, mil gracias mi mona linda.

Infinitas gracias al Dr. Daniel Carranza por toda su guía, motivación y compromiso durante el desarrollo de este estudio, fue valioso poder contar con sus conocimientos, paciencia, amistad y profesionalismo. Agradezco también a la Universidad de Córdoba, por darme la oportunidad de continuar mi formación académica posgradual, a mis docentes y compañeros de estudio por hacer parte de esta experiencia.

Finalmente y no menos importante, quisiera agradecerme a mí mismo por confiar en mí, por nunca dudar de mis capacidades ni de lo lejos que puedo llegar y todo lo que puedo conseguir cuando me propongo algo. Por mi paciencia, mi compromiso y mi convicción de que grandes cosas se obtienen con gran esfuerzo. Me siento orgulloso de haber culminado esta etapa de mi vida que me ha dejado muchas enseñanzas y me ha hecho un mejor profesional.

Sergio Luis Ayazo Santos

Agradecimientos

A Dios en primer lugar por darme esta oportunidad y hacer posible esta experiencia que me ha permitido crecer como profesional y como ser humano, que, si bien ha sido lo más desafiante que he enfrentado a nivel académico, ha hecho de mi un mejor profesional.

También a mis padres Robinson Flórez y Juana Salgado y a mis hermanos Raul y Sergio por estar allí, ser ese motor y voz de aliento que me permitió continuar en esta travesía aún en los momentos en que todo parecía más difícil, por su comprensión en mis momentos de estrés y en los que quería renunciar a todo. No hay palabras suficientes con las cuales pueda expresar todo mi agradecimiento.

A mi director de trabajo de investigación Dr. Daniel Carranza. Sin su compromiso, dedicación y paciencia nada de esto habría sido posible. Y por supuesto a la Corporación Universitaria del Caribe por darme su voto de confianza hace unos años y permitirme desarrollar la labor docente con tanto orgullo. Mil gracias. Y en general, a todos los docentes y compañeros de estudio y trabajo que de una u otra manera han hecho su aporte en mi crecimiento.

Robin Samuel Flórez Salgado

Tabla de Contenido

	Pág.
Abstract	9
Resumen.....	10
1. Introducción	11
1.1 Descripción del problema	15
1.2 Antecedentes del Problema.....	32
1.3 Formulación del problema	35
1.4 Objetivos	36
1.4.1 Objetivo general.....	36
1.4.2 Objetivos específicos	36
1.5 Justificación	37
2. Marco de Referencia	41
2.1 Antecedentes Investigativos.....	41
2.1.1 Estudios internacionales.....	42
2.1.2 Estudios nacionales.....	47
2.2 Marco Teórico-Conceptual	53
2.2.1 Experiencia social	53
2.2.2 Experiencia Pedagógica.....	57
2.2.3 Enseñanza – aprendizaje como un proceso educativo	59
2.2.4 Enseñanza del inglés en instituciones de educación superior	60

2.2.5 Enseñanza Comunicativa del inglés.....	63
2.2.6 Currículo en las universidades.....	64
2.2.7 Ruta curricular.....	67
3. Metodología.....	71
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	71
3.2 Población y muestra.....	73
3.2.1 Descripción de los participantes.....	73
3.2.2 Tipo de muestreo.....	74
3.3 Fases de la investigación.....	75
3.3.1 Fase de definición del problema de investigación.....	75
3.3.2 Fase de diseño y aplicación de instrumentos.....	76
3.3.3 Fase de recolección de la información.....	76
3.3.4 Fase de análisis de datos y formulación de los resultados.....	77
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	78
3.5 Técnicas de análisis utilizadas.....	80
4. Resultados.....	82
4.1 Análisis e interpretación de datos.....	82
5. Conclusiones y recomendaciones.....	140
Referencias Bibliográficas.....	146
Apéndices.....	155

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Ranking mundial del índice de proficiencia del inglés	17
Figura 2. Relación de niveles del MCER y los niveles educativos en Colombia	19
Figura 3. Niveles de desempeño entre el 2017 y el 2020 en la prueba de inglés según el calendario académico	20
Figura 4. Informe Nacional de resultados 2021	21
Figura 5. Resultados de pruebas Saber Pro del año 2020	22
Figura 6. Resultado general de la prueba diagnóstica en CECAR	27
Figura 7. Prueba diagnóstica Cambridge University Press	28
Figura 8. Resultados 2020 Saber Pro Inglés - CECAR	29
Figura 9. Fases de la investigación	78
Figura 10. Retos y adaptaciones de los docentes al nuevo contexto	88
Figura 11. Cambios en la práctica docente en su adaptación al contexto	124
Figura 12. Significado de la experiencia pedagógica para los docentes	133

Abstract

The pedagogical experience of teachers in English teaching is a factor that describes in a certain way not only the experience of what simply happens, but also how they carry out processes of adaptation to a certain context, relationships with the environment, evolution in their pedagogical practices and spaces for academic reflection. Hence the importance of understanding how these experiences are carried out during the process of teaching and learning a foreign language, which is becoming increasingly relevant in a globalized and competitive world. For this reason, this study has set as its objective to understand the pedagogical experience of CECAR's institutional English teachers in the Curricular Path for teaching the foreign language. The research followed a qualitative approach framed within the comprehensive paradigm, which in turn takes as a reference the approach of Sociology of Experience, which according to Dubet (2010), studies the representations, emotions, practices and forms through which social actors account for them, based on logics of actions. Three focus groups with English teachers and two semi-structured interviews with the institution's directors were used as data collection instruments. The results showed that teachers' pedagogical experience is built from the adaptations to different work contexts, changes and evolution of their pedagogical practices, the different strategies developed to face challenges in the educational field, the reflections made based on their own experiences in foreign language teaching within the Curricular Path and the meaning they give to their work at the university.

Keywords: pedagogical experience, English teaching, curricular path.

Resumen

La experiencia pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés es un factor que describe en cierta manera no sólo la experiencia de lo que simplemente sucede, sino también cómo se llevan a cabo procesos de adaptación a un determinado contexto, relaciones con el entorno, evolución en la práctica pedagógica y espacios de reflexión académica toda vez que estos elementos moldean el actuar docente. De ahí la importancia de entender cómo estas experiencias se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, que cada vez toma más relevancia en un mundo globalizado y competitivo. Por tal motivo el presente estudio ha trazado como objetivo comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la Ruta Curricular para la enseñanza del idioma extranjero. La investigación siguió un enfoque cualitativo enmarcado dentro del paradigma comprensivista, que a su vez toma como referente el enfoque de la Sociología de la Experiencia, la cual según Dubet (2010), estudia las representaciones, emociones, prácticas y formas por medio de las cuales los actores sociales dan cuenta de ellas, a partir de lógicas de acción. Se emplearon como instrumentos de recolección de información tres grupos focales con docentes de inglés y dos entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos de la institución. Los resultados mostraron que la experiencia pedagógica de los docentes se construye a partir de las adaptaciones a diferentes contextos laborales, cambios y evolución de sus prácticas pedagógicas, las diferentes estrategias desarrolladas para enfrentar retos en el campo educativo, las reflexiones realizadas a partir de sus propias experiencias en la enseñanza del idioma extranjero dentro de la Ruta Curricular y del significado que otorgan a su labor en la universidad.

Palabras clave: experiencia pedagógica, enseñanza del inglés, ruta curricular.

1. Introducción

La experiencia pedagógica de los docentes es un factor importante que describe en cierta manera no solamente la experiencia de lo que simplemente sucede, sino también cómo se llevan a cabo procesos de adaptación a un contexto, relaciones con el entorno, evolución en la práctica pedagógica y espacios de reflexión y autoevaluación acerca del proceso formativo que se viene desarrollando al interior de escuelas y universidades. Lo anterior es coherente con (Ruiz, 2013) cuando se refieren a una “experiencia verdadera” basándose en el pensamiento deweyano como “la experiencia propia de la acción intencionada de los maestros en su ejercicio, esto es, experiencia pensada, reflexionada, inteligente, mediada por el conocimiento de los maestros y maestras, por la elaboración de razones que justifican su actuación”. Es así como los docentes a través de su experiencia pedagógica, entendida como la narración que los docentes hacen sobre sus prácticas en el aula, las interacciones con demás miembros de la comunidad, su enfoque de la enseñanza y las reflexiones a partir de esas vivencias, van desarrollando nuevas estrategias relacionadas con su práctica docente. Según (Larrosa, 2018), si lo que se ha vivido como experiencia no ha dejado profunda huella en nosotros, no vale la pena llamarse experiencia. A su vez, estas huellas producto de la experiencia apoyan a grandes esfuerzos realizados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para contribuir a la calidad de la educación en general.

Un claro ejemplo es la enseñanza del inglés en la educación superior en Colombia, como trabajo continuado en los niveles profesionales distintos a programas académicos de licenciaturas en inglés o afines, el cual se convierte de igual manera en un asunto importante dentro de la formación de estudiantes integrales y con buen dominio del idioma. Lo anterior, cobra

relevancia en un mundo cada vez más globalizado en donde el dominio de un segundo idioma, especialmente el inglés, se concibe como una herramienta funcional en el mundo laboral en donde se espera que los futuros profesionales alcancen niveles de proficiencia en la lengua inglesa entre B1 y C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

De esta forma, en Colombia la adquisición de dicho idioma es fundamental para todo estudiante que se prepara para alcanzar un título profesional, toda vez que en la actualidad la lengua inglesa es por excelencia el idioma usado en áreas como la ciencia, los negocios y el conocimiento en general (Sánchez-Jabba, 2013). No obstante, a pesar de los esfuerzos adelantados desde el MEN por ofrecer una educación de impacto y de calidad a través de lineamientos curriculares y programas como el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004, Colombia Bilingüe 2014-2018 y Colombia Very Well 2015-2025, es notable que aún existen deficiencias en el dominio del inglés en los estudiantes, lo cual a su vez tiene incidencia en la experiencia pedagógica de los docentes de inglés y su enseñanza del idioma en las rutas curriculares establecidas en muchas universidades.

Tal como expresa Aranda-Barradas y Salgado-Manjarrez (2005), las iniciativas institucionales como el uso de rutas curriculares, entendidas como las estructuras que muestran el orden y las interrelaciones entre los módulos o cursos a ser desarrollados, requieren de una buena planeación y organización para asegurar el éxito de su implementación en términos de valor agregado para el desempeño profesional. Es así como la implementación de los lineamientos de la Ruta Curricular para el estudio del inglés como lengua extranjera en la Corporación

Universitaria del Caribe - CECAR, ubicada en la costa caribe colombiana y en dónde se desarrolló el presente estudio, ha tratado de brindar una orientación dirigida a la formación en la lengua extranjera, la cual consta de una serie de procedimientos a seguir tanto para la orientación pedagógica de los docentes como para que los estudiantes realicen el tránsito que les permita alcanzar el nivel B1 requerido para optar a un título profesional (Acuerdo No. 18 de 2018).

Es por ello que el presente trabajo de investigación ha trazado como objetivo comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la ruta curricular para la enseñanza del idioma en la institución.

Diversos estudios se han encontrado a nivel nacional e internacional en los cuales se indaga sobre la experiencia en la enseñanza de inglés a nivel de educación superior (Puig y Reyes, 2001; Cignetti, Farías, Guzmán-Gómez y Saucedo-Ramos, 2015; Grimaldi, 2014; Barragán-Parra y Moreno-Sanguino, 2014), los cuales coinciden en reconocer la importancia de la enseñanza del idioma como elemento propio de la formación de profesionales competentes hoy en día, centrándose en describir la labor realizada en el aula, la metodología y el tipo de actividades aplicadas. Sin embargo, se aprecia cómo estos estudios suelen enfocarse en hacer un análisis desde la perspectiva de los estudiantes, ignorando el significado que tiene para los docentes su experiencia pedagógica en el desarrollo de su labor.

En ese mismo sentido también se pueden encontrar investigaciones en las cuales se reconoce la importancia que juega la construcción y actualización de documentos curriculares que guíen el proceso de enseñanza de la lengua (Vanegas, 1989; Acosta et al., 2014; Echeverri-

Sucerquia y Quinchia-Monroy, 2016; González, 2016; Martínez-Hernández et al., 2018; Crites y Rye, 2020), pero una vez más la experiencia pedagógica de los docentes en relación con esta actividad no es abordada. De esta manera la revisión de literatura ha evidenciado vacíos sobre el tema al hallarse pocas investigaciones previas que se interesen por comprender la experiencia pedagógica de los docentes acorde a los lineamientos dados en documentos curriculares. Adicionalmente, no se han evidenciado investigaciones que se interesen en estudiar la experiencia pedagógica de los docentes desde estudios comprensivos de la realidad social desde las ciencias humanas, en particular desde el enfoque de la sociología de la educación, el cual es adoptado para la metodología de este trabajo como una perspectiva de innovación hacia el abordaje de la enseñanza del inglés y el currículo en las universidades.

El presente estudio está organizado por capítulos, en donde el primero hace referencia a la contextualización de la problemática, se describe y se formula el problema de investigación y a su vez se presentan el objetivo general y los específicos. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes investigativos y el marco teórico, el cual contiene información teórica y conceptos que buscan definir aspectos claves de la investigación como la experiencia pedagógica, la enseñanza del inglés y el currículo en las universidades, mostrando lo que a nivel nacional e internacional se ha investigado previamente sobre estas temáticas y los aportes que estos trabajos hacen a la presente investigación. Posteriormente en el tercer capítulo se abordan los aspectos de carácter metodológico bajo el enfoque de la Sociología de la Experiencia, la población que hizo parte del estudio y las fases en que este se llevó a cabo. Luego se encuentra un cuarto capítulo en el cual se presentan y discuten los resultados obtenidos tras la recolección

de datos contrastados a la luz de lo planteado en la teoría empleada. Finalmente, se encuentra un quinto capítulo donde se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1.1 Descripción del problema

Desde hace varias décadas la humanidad entera se ha visto sumergida en constantes y acelerados cambios importantes a lo largo de la historia tales como avances tecnológicos, interconexiones económicas, una mayor difusión de la cultura global, etc. Todo esto producto de las demandas que exigen los procesos de globalización que se han venido desarrollando a nivel mundial. Dentro de esos cambios también se encuentra la necesidad de dominar un segundo idioma, lo cual se ha convertido en un aspecto fundamental entre los individuos de un determinado país en el afán de obtener beneficios a nivel de competitividad en el ámbito laboral, en donde aprender inglés, considerado el idioma de los negocios internacionales, sería una gran ventaja. De hecho, su conocimiento supone casi una condición indispensable para el éxito profesional (Fishman, 2002).

En la actualidad, el mandarín, el español y el inglés son los idiomas más hablados en todo el mundo, siendo este último el idioma que ocupa el tercer lugar y también considerado uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Gradol (1997) afirmó que posiblemente puedan existir en el mundo más hablantes de inglés como lengua extranjera que como lengua materna o segunda lengua y se prevé que en un futuro los hablantes de inglés como lengua extranjera supere el número de hablantes nativos y de

segunda lengua del idioma. Según lo anterior, se puede resaltar entonces la importancia que adquiere el aprendizaje del inglés, el cual está directamente relacionado con la enseñanza, la calidad de la educación, y las experiencias pedagógicas de los docentes, lo cual supone contar con profesores con una formación en la enseñanza del inglés de alta calidad para ejercer determinada labor, utilizar enfoques de enseñanza contemporáneos y acordes a las necesidades de cada contexto y por último contar con políticas educativas en donde la inclusión del inglés en los currículos sea una prioridad en cada institución.

En América Latina, la enseñanza del inglés ha venido tomando fuerza debido a la gran demanda y necesidad de aprender el idioma que han causado precisamente los procesos de globalización de los países en general. Como plantea Fiszbein y Cronquist (2016) “A medida que las naciones latinoamericanas buscan aumentar su competitividad y posibilidades de crecimiento económico, surgen brechas en materia de habilidades de diversos tipos, las cuales representan potencialmente graves obstáculos” (p. 45). Precisamente uno de esos obstáculos tiene que ver con los bajos índices de dominio del idioma, en donde Colombia ocupa el puesto 77 a nivel mundial según el último reporte del English Proficiency Index (EF EPI) [Índice del Dominio del Inglés] para el año 2022. A través de la prueba estandarizada EF Standard English Test (EF SET) aplicada a más de 2.100.000 personas en todo el mundo, se observó que en América latina Colombia se ubica por debajo de países como Argentina, Chile, Brasil y Perú tal como se muestra en la siguiente tabla.

Figura 1

Ranking mundial del índice de proficiencia del inglés



Fuente: EF Education First (2022)

En los últimos diez años, Colombia no ha superado la clasificación de nivel de inglés “bajo” o “muy bajo”, según el escalafón mundial de dominio de inglés EF EPI – EF English Proficiency Index (Education First). Sin embargo, desde el MEN se han realizado esfuerzos por mejorar el nivel de bilingüismo del país lo que se ha traducido en una gran inversión económica, avanzando en temas como cobertura y alcance. No obstante, esto no ha sido suficiente para alcanzar las metas definidas.

Desde la convención de Dakar en 2000, se han realizado esfuerzos por mejorar la enseñanza del inglés para todos los niveles educativos. Tal como afirman Vega-Iza et al. (2022)

“el objetivo propuesto ha sido integrar al inglés en los currículos de educación como lengua extranjera, puesto que es un lenguaje importante de relación social en el planeta globalizado de hoy”. De ahí la importancia que supone trazar rutas curriculares para la enseñanza del inglés al interior de las instituciones educativas e instituciones de educación superior acompañadas de una enseñanza de alta calidad de la lengua. En ese orden de ideas, resulta oportuno evocar a Gutiérrez-Ramírez y Landeros-Falcón (2010)) cuando afirman “el hombre que domina una segunda lengua tiene mayores posibilidades de incorporación a la sociedad del conocimiento y por tanto mejores oportunidades de crecimiento sociocultural” (p. 77). Esto ratifica la importancia que tiene, sobre todo para los estudiantes de pregrado, aprender inglés como lengua extranjera, lo que se traduciría en un beneficio adicional a su formación complementaria.

Colombia no es ajeno a dichos procesos de globalización, por lo cual desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha reconocido la importancia de aprender inglés como lengua extranjera desde 1994, lo cual se encuentra consagrado en el artículo 23 de la Ley General de Educación (MEN, 1994). Es así como se incluye el aprendizaje de esta lengua como parte de las áreas obligatorias de la educación básica y la media académica. Consecuentemente, es obligatorio para todo estudiante de pregrado o posgrado que deba certificarse en la adquisición del nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como requisito de grado. A continuación, se muestra en la figura 1, la relación de niveles del MCER y los niveles educativos en Colombia.

Figura 2

Relación de niveles del MCER y los niveles educativos en Colombia

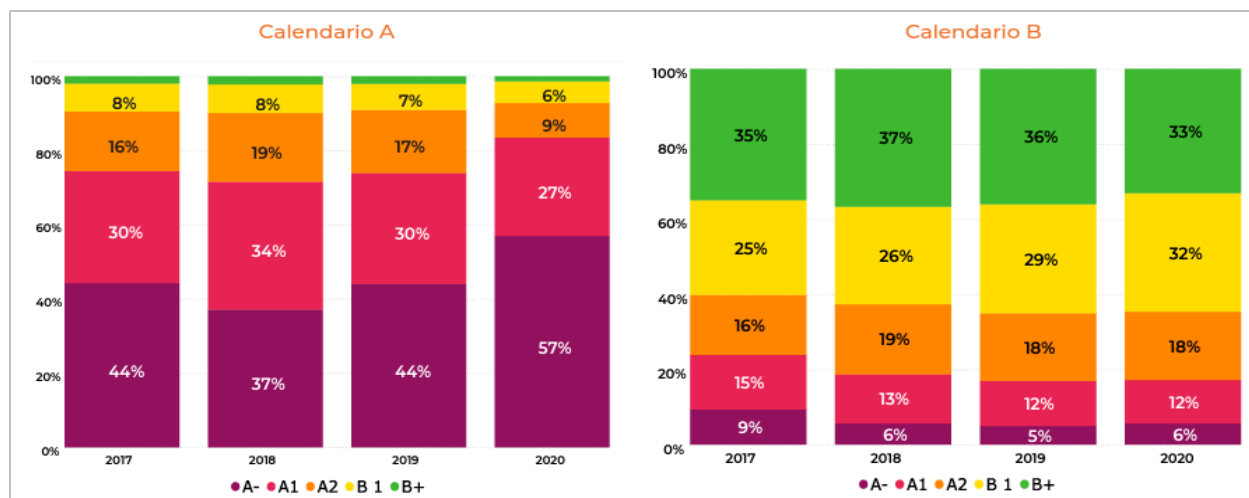
NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2006 (p. 6)

Como se puede observar en la Figura 2, el MEN desde el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) estableció metas para el año 2019, que hoy por hoy se encuentran alejadas de la realidad debido a que en educación media un gran número de estudiantes no alcanzan siquiera el A2 (nivel básico) de la lengua en las pruebas Saber 11. Lo anterior se evidencia especialmente en los colegios con calendario A, tal como se evidenció en el siguiente informe nacional de resultados del ICFES para el año 2020.

Figura 3

Niveles de desempeño entre el 2017 y el 2020 en la prueba de inglés según el calendario académico



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2020 (p. 189)

La más reciente implementación de la estrategia Colombia Very Well del Programa Nacional de Inglés (PNI) traza entre sus objetivos a 2025 lograr que un 50% de los estudiantes que presenten las pruebas Saber 11 demuestren un nivel de proficiencia B1+ de acuerdo a lo establecido en el MCER, mientras que se proyecta que el 30% de quienes presentan las pruebas Saber Pro demuestren un nivel de dominio equivalente a B1 y 25% alcance el Nivel B2+.

Sin embargo, resulta preocupante que, al finalizar el bachillerato, los estudiantes poseen conocimientos muy elementales acerca del idioma, resultando insuficiente al ingresar al nivel de educación superior. Esto se evidencia a partir de información presentada por parte de entidades como el ICFES, que, en su Informe Nacional de Resultados ICFES 2021 muestra que, si bien

hubo una leve mejoría en los resultados obtenidos en contraste con el año inmediatamente anterior, como se aprecia en la figura 4, estos aún distan de la meta propuesta por el gobierno.

Figura 4

Informe Nacional de resultados 2021

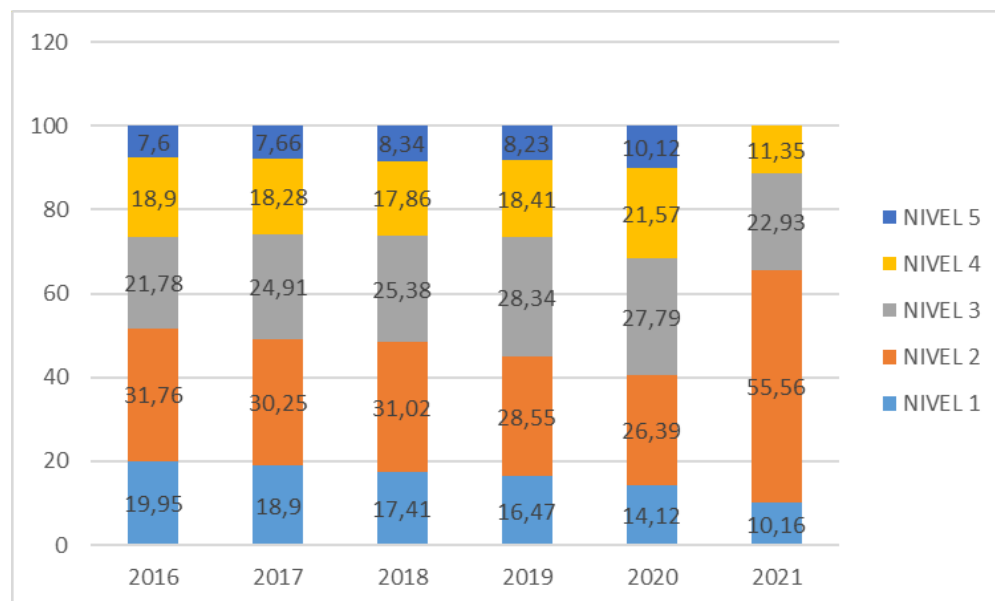


Fuente: ICFES (2021)

En ese mismo sentido, el informe de resultados de pruebas Saber Pro del año 2020 a nivel nacional refleja que el nivel de inglés obtenido por los estudiantes que se encuentran a punto de egresar de la formación de educación superior, se aleja de la proyección propuesta desde el gobierno nacional en donde se observa que entre los años 2016 y 2020 alcanzaron el nivel B2 entre el 8 y 10% de los estudiantes que presentaron la prueba, cifras que distan del 25% trazado como meta. Para la medición del año 2021 se aprecia que solo un 11,35% de quienes presentaron alcanzaron el máximo nivel medido, como se muestra en la figura 5. Vale la pena anotar que, si bien no se alcanza la meta propuesta aún, se observa una leve mejoría de los resultados.

Figura 5

Resultados de pruebas Saber Pro del año 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados del ICFES, 2016-2021

De lo anterior se puede afirmar que el aprendizaje del inglés se ha convertido en una necesidad en la mayoría de los casos insatisfecha para todo profesional que desee incursionar en un mundo globalizado y cada vez más competitivo a nivel laboral, toda vez que es uno de los idiomas más hablados a nivel mundial y es considerado una *lingua franca*, es decir, una lengua en común que es usada por dos o más hablantes cuyas lenguas maternas son distintas (Seidlhofer, 2005, p. 339). De esta manera se resalta la importancia que tiene para el sistema educativo la formación en una lengua extranjera que brinde mejores oportunidades laborales a las personas, ratificando a su vez la importancia de contar también con personal docente cualificado para impartir enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes de pregrado que hoy por hoy presentan bajos niveles en el idioma y que buscan egresar de la universidad con un alto nivel profesional y competitivo para la sociedad.

El papel de los docentes de inglés en Colombia

Un aspecto esencial a considerar cuando se habla de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es el papel que adoptan los docentes dentro de las aulas, los cuales inicialmente deben contar con una sólida formación en la lengua, no solo en el dominio de esta sino también en las diferentes estrategias pedagógicas que utilice para orientar a los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje.

El rol del profesor en la actualidad no es protagónico, sino de mediación en la enseñanza, ya que hoy por hoy la educación está centrada en el estudiante. Por tal motivo se requieren docentes altamente capacitados, que manejen diversas metodologías y diseñen estrategias apropiadas para los estudiantes. Según Guevara (2000) citado en Beltrán (2017):

En la actualidad y dado los enormes avances en la ciencia y tecnología ese rol ha cambiado, pasó de ser un rol protagónico y muchas veces imponente a un rol accesible y que cumple con la función de guiar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Inglés.

De este modo se observa un cambio en la concepción del docente y su papel en la enseñanza de una lengua extranjera, que a pesar de que el protagonismo ha pasado a la actividad del estudiante, el docente sigue siendo un elemento clave en la labor educativa. Asimismo, se reconoce que, entre sus labores, a los docentes también les compete planificar y llevar a cabo clases que promuevan el aprendizaje del idioma y evaluar a los estudiantes de manera constante,

constructiva y objetiva, realizando siempre procesos de reflexión desde su experiencia pedagógica, a través de una actualización continua en lo que respecta a métodos y recursos pedagógicos que la misma profesión demanda.

Lamentablemente en muchas de las instituciones educativas y de educación superior en Colombia algunas de estas funciones no son cumplidas, lo que causa bajos niveles de calidad en el aprendizaje del inglés. Lo anterior es coherente con lo planteado por (Chacón, 2003) “Generalmente, se asume que el docente egresado en inglés está preparado tanto en su formación de base como en su área de especialización para enseñar el idioma, pero desafortunadamente la realidad tiende a mostrar lo contrario” (p. 105).

Por otra parte, de acuerdo con la literatura actual en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de las políticas curriculares adoptadas por el MEN, el enfoque sugerido para los docentes en la enseñanza del inglés es el comunicativo (CLT) por sus siglas en inglés, el cual se enfoca en el uso del idioma para la comunicación oral y escrita. Sin embargo, da la impresión que algunos docentes se han quedado en enfoques tradicionales de enseñanza como la memorización de estructuras gramaticales y la traducción. Lo anterior se evidencia en las investigaciones de (Chacón, 2002; Li, 1998) en el área de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) por sus siglas en inglés, las cuales revelan que los docentes de inglés tienden a centrar la enseñanza de la lengua en el dominio de estructuras gramaticales con predominio del método de gramática traducción.

Adicionalmente, el bajo nivel de inglés de los profesores afecta de manera directa la calidad en los procesos de enseñanza del idioma. En el año 2013, en Colombia se evaluó el nivel de dominio del 50% de sus 15,300 profesores de inglés mediante un examen diagnóstico. Si bien, el MEN estableció un estándar de B2 en el MCER para los profesores de inglés, menos de la mitad (el 43%) de los examinados alcanzaron ese nivel (MEN, 2006).

Las deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje del inglés anteriormente mencionadas, podrían estar relacionadas a la poca motivación y el bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Además, en casos particulares como en las instituciones de educación superior (IES), tomar clases del idioma es visto por los estudiantes más como una imposición que como una oportunidad de crecimiento personal y profesional de acuerdo con la información expresada por los mismos, lo cual supone una afectación en la motivación hacia el aprendizaje y un reto para afrontar por parte de los docentes.

Ahora bien, en el caso de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, institución objeto de estudio de la presente investigación, la implementación de la Ruta Curricular de inglés, entendida como el trayecto que el estudiante encuentra dentro del plan de estudios de su programa de formación profesional, ha evidenciado durante los últimos cinco años, la necesidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje del idioma. Lo anterior es debido a que se han observado bajos resultados en las pruebas de ingreso clasificatorias tomadas por los estudiantes en el área de inglés durante los últimos cuatro semestres.

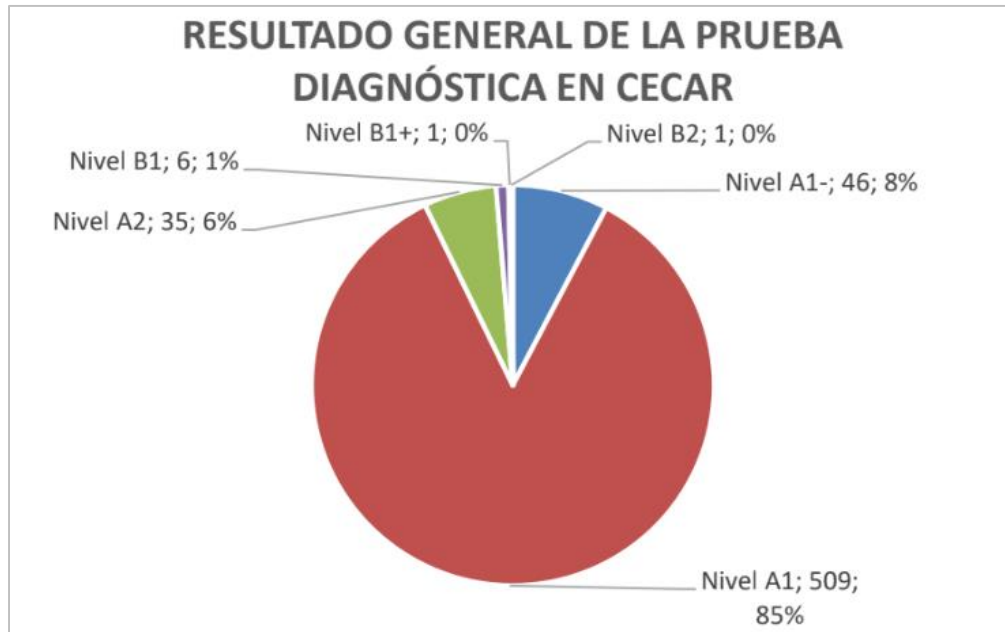
La prueba clasificatoria *Cambridge English Placement Test* es suministrada por Cambridge University Press y evalúa las destrezas de comprensión lectora y auditiva, así como conocimientos de gramática y vocabulario. Es una herramienta rápida y segura para conocer el nivel de inglés de los alumnos con el fin de situarlos en los niveles más apropiados de acuerdo al resultado obtenido. Lo anterior se realiza siguiendo lo contemplado en el Artículo 4 de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Ruta Curricular de la institución.

Artículo 4. Examen de clasificación: A partir del segundo período de 2018, todos los estudiantes de primer ingreso admitidos en los diferentes programas de pregrado de la Corporación, deberán presentar un examen de clasificación en inglés. De acuerdo con los resultados obtenidos, se ubicará al estudiante en el grupo correspondiente a su competencia: Inglés I, Inglés II o Inglés III.
(Corporación Universitaria del Caribe [CECAR], 2018)

En la última prueba realizada para el segundo semestre del 2019 se observó que más del 93% de los discentes se encuentra entre los niveles A1- y A1, el primero correspondiente aquellos estudiantes que no alcanzan siquiera las competencias requeridas para el nivel básico A1, de acuerdo al MCER lo que indica que los alumnos que ingresan poseen escaso conocimiento de inglés, algunos sin lograr el mínimo exigido por los estándares que mide la prueba.

Figura 6

Resultado general de la prueba diagnóstica en CECAR



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba

La figura 6 representa la gráfica que muestra el resultado general de la prueba aplicada a 598 estudiantes en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Como se puede observar, el porcentaje de estudiantes en el nivel A1- es del 8%, seguido de un 85% que fue la mayoría de estudiantes quienes se ubicaron en el nivel A1, un 35% en el nivel A2 y en los niveles B1+ y B2 del MCER no se ubicó ningún estudiante.

En la prueba diagnóstica suministrada por Cambridge y aplicada por docentes de inglés de la universidad, se tuvo en cuenta el porcentaje de manera general del desempeño en cada una de las tres partes que conforman la evaluación (comprensión auditiva, comprensión lectora y el uso de la lengua) para determinar el nivel de inglés de cada estudiante tal como se ilustra en la tabla uno.

Figura 7

Prueba diagnóstica Cambridge University Press

RESULTADO	NIVEL MCER
0 - 16%	(-) A1
17 - 33%	A1
34 - 51%	A2
52 - 70%	B1
71 - 87 %	B1+ (límite con B2)
88 - 100 %	B2

Fuente: Elaboración propia a partir de los lineamientos de la prueba diagnóstica suministrada por Cambridge University Press

Por otro lado, algo que significa un reto tanto para la corporación como para los docentes dentro de la Ruta Curricular de inglés, es lograr que los estudiantes de últimos semestres, futuros graduados de los programas de pregrado, puedan alcanzar las competencias en la lengua extranjera requeridas y así obtener un buen puntaje en las pruebas Saber Pro, ya que se había observado que anteriormente se mantenían casi que los mismos resultados con relación a la competencia genérica de inglés, esto es, cambios mínimos de A- a A1.

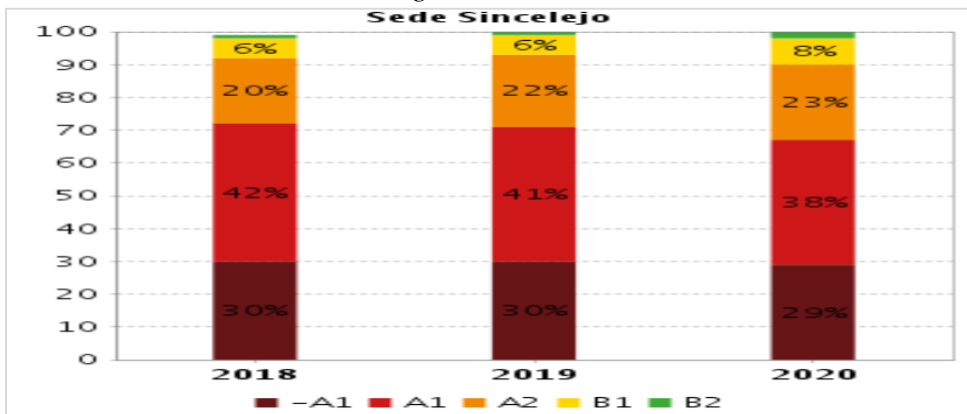
Dicho de otra manera, la Universidad tampoco había logrado mejorar esta debilidad debido a una serie de factores, en donde se involucran directivas institucionales, coordinadores y docentes, y en los que podrían incidir en estos resultados la baja intensidad horaria dedicada al estudio del inglés semanalmente (3 horas), las cuales al semestre corresponden a 48 horas que no son suficiente para alcanzar los niveles esperados de acuerdo con el MCER, la falta de innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas, la poca motivación de los estudiantes hacia

los cursos por no considerarlos importantes indicando con sus propias palabras que son cursos que no inciden en la formación específica de sus carreras, y en algunos casos la falta de escenarios y recursos tecnológicos como laboratorios en donde se generen buenas condiciones para aprender un segundo idioma. Por consiguiente, toda esta problemática supondría para los graduados una situación de desventaja competitiva en el mundo laboral, en la medida en que un gran número de casos las empresas exigen el dominio del inglés como requisito de ingreso.

Adicionalmente, la mayoría de estudiantes de pregrado están egresando con niveles inferiores al nivel B2 (intermedio) requerido según lo contemplado en el programa Colombia Very Well, así como lo demuestra la siguiente gráfica de los resultados obtenidos en la prueba Saber Pro por los estudiantes de pregrado de CECAR entre los años 2018 a 2020, específicamente en el componente de inglés.

Figura 8

Resultados 2020 Saber Pro Inglés – CECAR



Fuente: ICFES (2021, p. 98)

En la figura 8, se observa que la mayoría de los estudiantes de pregrado en CECAR se sitúan en los niveles más bajos -A1 y A1, por debajo del nivel objetivo (B1) para optar al título profesional, aun cuando ya estos han cursado los tres niveles ofertados en el pensum por la universidad. Lo anterior, reafirma la necesidad de implementar mejoras en la enseñanza y aprendizaje del inglés al interior de la universidad, lo cual está directamente relacionado con los docentes que construyen su experiencia pedagógica dentro de la Ruta Curricular y pueden dar cuenta de ella.

La experiencia pedagógica de los docentes

En CECAR se hace necesario conocer de cerca la experiencia pedagógica de los docentes de inglés dentro de la Ruta Curricular para la enseñanza de la lengua, ya que ésta puede variar dependiendo de elementos relacionales o condiciones sociales como la institución, la cultura académica y los recursos disponibles para el desarrollo del ejercicio docente.

Partiendo de lo que expone Dubet y Martuccelli (1998) la experiencia social no es algo que se da por sentado o que se produce de manera automática, sino que es un resultado de la interacción entre los individuos y su entorno social. Se podría afirmar entonces que en el caso de la experiencia pedagógica de los docentes enmarcada dentro de la experiencia social puede indicarnos de manera amplia como es la relación de los docentes no solo con la comunidad educativa sino también con la universidad. Además, podría brindar detalles acerca de su labor en la universidad, los retos y dificultades presentadas durante su ejercicio pedagógico dentro de la ruta curricular para la enseñanza del inglés.

Además, se debe tener en cuenta que la experiencia pedagógica de los docentes analizada desde un enfoque sociológico podría brindar una detallada descripción de esas formas en las que los docentes se relacionan con el entorno educativo, con compañeros de trabajo, con las políticas y normas de la institución y a su vez, conocer sus reflexiones como sujetos activos dentro de su práctica pedagógica siguiendo los lineamientos de la Ruta Curricular de inglés establecida por la universidad. Lo anterior se relaciona con lo que afirma Orozco-Londoño (2010) acerca de la cultura experiencial: “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los educadores, alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto”.

Son muchas las dificultades que actualmente podrían estar enfrentando los docentes de inglés dentro de los cursos ofertados al interior del pensum de los diferentes programas de CECAR tales como la baja motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma, la baja intensidad horaria de los cursos de inglés, falta de tiempo y recursos para la planificación y ejecución de actividades innovadoras y efectivas, presión para cubrir una amplia cantidad de contenido en poco tiempo según lo establecido en planes de aula y dificultades para proporcionar retroalimentación personalizada a cada estudiante debido al alto número que se encuentra al interior de los cursos.

A pesar de estos desafíos, muchos docentes de inglés encuentran la enseñanza en este nivel educativo gratificante y desafiante en la universidad, a través de la colaboración con sus colegas, la adopción de nuevas herramientas pedagógicas y la incorporación de actividades variadas y significativas en la enseñanza. Las experiencias pedagógicas de los docentes podrían

brindar insumos que contribuyan a mejorar procesos de enseñanza de lenguas y ayudar a los estudiantes a tener mejores experiencias en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

1.2 Antecedentes del Problema

El estudio de la experiencia pedagógica de los docentes en relación con la implementación de la ruta curricular para la enseñanza del inglés se convierte en un elemento que puede brindar información sobre el desarrollo del proceso educativo en la universidad. Diversas investigaciones se han llevado a cabo en relación con el estudio de la experiencia pedagógica, sin embargo, en la revisión de literatura realizada, han sido pocos los que han relacionado esta experiencia con la enseñanza del inglés.

Chacón-García (2003) Desarrolló un trabajo de investigación en el cual, a partir de un seminario llevado a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira buscó generar reflexiones a partir de la evaluación de la experiencia pedagógica de un docente de inglés. Dicha reflexión crítica se obtuvo tras observar la práctica del docente en cuestión y contrastar con las experiencias propias, permitiendo conocer sobre los procesos de enseñanza de inglés desarrollados por distintos docentes.

El estudio desarrollado por Ávila (2017) hace una revisión en relación con el estudio de las experiencias pedagógicas significativas en Colombia, sin embargo, este estudio a pesar de presentar experiencias pedagógicas y observar elementos propios de la práctica docente y la

elaboración curricular, se ubica en el área de la educación rural básica, con lo cual se obtiene una perspectiva de la temática de estudio en un contexto distinto al que corresponde al presente trabajo. Para el caso de la presente investigación, se busca indagar sobre la experiencia pedagógica de los docentes en la enseñanza de inglés a nivel universitario.

En lo que respecta al estudio de la enseñanza de inglés como lengua extranjera se puede mencionar el trabajo a cargo de Ricoy y Álvarez-Pérez (2016) en España, en el cual se buscaba conocer acerca de las dinámicas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa tanto para jóvenes como adultos. Esta investigación permitió recabar información sobre el proceso de enseñanza desarrollado por docentes, enfatizando en las actividades y recursos didácticos empleados, estrategias de enseñanza y contenidos.

En el trabajo de investigación desarrollado por Hernández-Hernández e Izquierdo-Sandoval (2020) se trazó como objetivo conocer la percepción docente en relación con las reformas curriculares con las cuales se buscaba impulsar el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en México. Se logró evidenciar que dichos cambios curriculares pueden generar tanto reacciones positivas como negativas entre el cuerpo docente que se ve en la necesidad de ajustar su práctica pedagógica.

Otro elemento que toma relevancia en este trabajo es conocer cómo desde su práctica pedagógica los docentes se apropian de lo contemplado en la Ruta Curricular de inglés en la institución. En el trabajo desarrollado por Lee-Zoreda et al. (2006) en la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México, se busca hacer una aproximación a lo que se consideraría la

construcción de un currículo universitario para la enseñanza de inglés efectivo. Para ello, se precisa entonces hacer una revisión y descripción de las políticas y lineamientos que han sido establecidos para dicho proceso. A modo de conclusión se presenta que tras realizar una construcción apropiada del currículo correspondiente a la enseñanza de inglés es posible lograr que los estudiantes alcancen lo propuesto como elementos propios del perfil de egreso de la institución.

Entre tanto, Vega (2016) en su trabajo de investigación hace una aproximación al reconocimiento de ruta curricular en el país, definiendo esta como la estructura en la que se presentan las asignaturas o módulos a ser desarrollados en un curso definido, teniendo en cuenta aspectos como la secuencia y las interrelaciones de dichos módulos. De esta manera es posible establecer un acercamiento para el término de ruta curricular que se aborda en la presente investigación y que servirá como base para analizar la ruta curricular de inglés propuesta por la institución.

La revisión de los antecedentes realizada ha permitido conocer sobre los avances y antecedentes a nivel nacional e internacional en lo que, a experiencia pedagógica, enseñanza del inglés y ruta curricular refiere, sin embargo, como se puede observar, dichos componentes se suelen trabajar en forma aislada entre sí. Esta investigación en gran medida podría contribuir al aporte a ese vacío de información que se evidenció en la revisión de la literatura.

1.3 Formulación del problema

La enseñanza y el aprendizaje de inglés ha cobrado relevancia en la formación de estudiantes tanto en educación básica, media y superior, por lo cual se han dado disposiciones a nivel nacional en relación con los procesos referentes a esta labor. Es así como se han propuesto diversos programas con los cuales se ha trazado una hoja de ruta que posibilite una formación sólida y de calidad en este ámbito. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido del todo fructíferos, por lo cual el nivel de dominio de la lengua extranjera no alcanza las metas propuestas.

Adicionalmente, el bajo nivel de los estudiantes en el aprendizaje del idioma y en algunos casos, la falta de docentes cualificados para su enseñanza, han sido factores incidentes en los resultados de Colombia a nivel mundial en el dominio de la lengua extranjera. Agregando a lo anterior, es cuestionable la calidad de la educación en la enseñanza del inglés que brindan tanto las instituciones educativas como las de educación superior, las cuales están sujetas a políticas educativas y disposiciones dadas desde el MEN, que aunque apuntan a grandes esfuerzos por mejorar los niveles de desempeño en la lengua extranjera, aún no se ha alcanzado una meta significativa.

Aunque autores como (Puig-Espinosa y Reyes-Figueroa, 2001; Cignetti, Farías, Guzmán y Grimaldi, 2014; Martínez et al., 2018; González, 2016) han realizado estudios acerca de la enseñanza de inglés, su inclusión dentro del currículo y experiencias pedagógicas docentes, no se evidencian investigaciones en dónde se indaguen acerca de estas tres categorías de manera simultánea. Asimismo, se observa que para el caso de la experiencia pedagógica, esta ha sido abordada desde una variedad de conceptos que guardan poca relación con lo que la experiencia

social de Dubet plantea en este estudio. En ese sentido, tampoco se hallan investigaciones en donde se pueda evidenciar un interés por conocer las experiencias pedagógicas de docentes de inglés teniendo en cuenta el enfoque de la sociología, por lo que sería pertinente preguntar ¿cómo es la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la implementación de la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la implementación de la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar procesos de integración de los docentes a partir de su experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a la Ruta Curricular de inglés.
- Analizar las estrategias que han adoptado los docentes como parte de su experiencia pedagógica durante la implementación de la Ruta Curricular de inglés.
- Entender las maneras de subjetivación de la experiencia pedagógica durante la implementación la Ruta Curricular de inglés por parte de los docentes.

1.5 Justificación

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia es un tema que ha pasado a ocupar un renglón importante en la agenda educativa nacional, lo que por consiguiente implica identificar elementos que influyen en dicho proceso como la formación y la práctica docente. En palabras de (Torres, 2009):

La enseñanza de lenguas en Colombia se ve en la necesidad de una reformulación de los paradigmas que tradicionalmente han imperado en sus construcciones culturales, sociales y políticas. Al respecto, la creciente desigualdad social, la violencia y la necesidad de progreso económico son retos que conducen a la concreción de acciones efectivas que garanticen la educación como derecho, no sólo desde un marco legal coherente en el papel, sino en calidad de constructor de una racionalidad sustentada en la diversidad y la tolerancia. (p. 21)

De este modo se observa un interés en mejorar las prácticas relacionadas con la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el país. Estas mejoras implican cambios en la forma como se ha concebido el aprendizaje de la lengua, considerando el medio y la sociedad en que se encuentra el estudiante, resaltando de igual forma el interés en desarrollar acciones realmente efectivas para el proceso de aprendizaje de la lengua.

A su vez, España-Chavarría (2010) plantea que “la vinculación del inglés al currículo educativo podría concebirse como parte de las nuevas preocupaciones y exigencias de la

mundialización” (p. 64). Consideraciones como esta soportan el creciente interés por el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera en los niveles de formación básica, media y superior. Es así como en el caso particular de Colombia se ha reconocido la necesidad de desarrollar en la ciudadanía capacidades para manejar al menos una lengua extranjera, aceptando el auge del idioma inglés como principal fuerza bilingüe del país.

En ese orden de ideas, según el Ministerio de Educación Nacional (2005):

El manejo de una segunda lengua significa poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. (p. 33)

Ahora bien, referente a la educación superior, las universidades cumplen un papel estratégico en el desarrollo integral del país, pues tienen la responsabilidad y el compromiso de formar a las nuevas generaciones para empoderarse de las dinámicas de la sociedad Misas-Arango (2004). En ese sentido, se puede plantear la necesidad de que en las universidades se formen profesionales competentes para la sociedad actual, que respondan a las necesidades e intereses de un mundo cada vez más desarrollado.

Por consiguiente, el desarrollo de competencias en inglés ha sido objeto de grandes apuestas, respondiendo a las constantes exigencias y dinámicas mundiales, y de los grandes beneficios que puede generar el poseer dominio del inglés para los futuros profesionales (Ricoy y Álvarez, 2016). Esto se evidencia en que hoy día se ha vuelto común que en dichas instituciones se impartan clases de inglés independientemente de la carrera que estén cursando los estudiantes. En el caso de la institución objeto de estudio, este proceso de enseñanza se soporta en la Ruta Curricular, la cual busca mejorar resultados académicos y garantizar un valor agregado para el desempeño de sus egresados.

No obstante, conocer las condiciones del lugar de trabajo, el ambiente, las relaciones laborales y en general todo lo relacionado a las experiencias pedagógicas de los docentes podría brindar una mejor comprensión de la manera cómo enseñan a diario. En otras palabras, se deben “considerar las particularidades del contexto en que se enseña la lengua y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas y [curriculares] más adecuadas dentro de los conocimientos existentes” (MEN, 2012).

El presente estudio, a través de un ejercicio cualitativo, apuesta por conocer la experiencia pedagógica de un grupo de docentes en relación con el proceso de enseñanza del idioma respecto a la Ruta Curricular de inglés adoptada en la institución. Si bien con la revisión de antecedentes realizada se ha logrado evidenciar que se han desarrollado trabajos de investigación en relación con el estudio de la experiencia pedagógica, la enseñanza del inglés y la implementación de rutas curriculares, no se han encontrado estudios en los cuales se desarrollen estos temas en conjunto, con lo cual se haría posible abordar lo concerniente a la

enseñanza de inglés desde una perspectiva poco tradicional. De igual manera es preciso anotar que en la revisión de literatura ha sido escasa la información hallada sobre investigaciones previas donde se indague acerca de la experiencia pedagógica de los docentes de inglés abordada desde el campo de la sociología, con lo cual este trabajo adquiere relevancia al brindar información desde una óptica distinta.

El desarrollo del presente trabajo de investigación podría contribuir mejorar y fortalecer procesos de gestión curricular desarrollados en la institución, toda vez que se indaga acerca de la implementación de la Ruta Curricular en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera como eje esencial del proceso educativo por parte de los docentes, contribuyendo también al mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una institución de educación superior, permitiendo una mayor articulación en los procesos académicos. Asimismo, al asumir la experiencia social desde este estudio, abre la posibilidad a los actores de indagar acerca del significado de aquellas situaciones de la cotidianidad que hacen parte de su condición como sujetos, lo cual permite a su vez espacios de reflexividad que son claves para la transformación propia y la mejora de las prácticas pedagógicas en la universidad.

2. Marco de Referencia

2.1 Antecedentes Investigativos

En el presente trabajo se propone comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés de una institución universitaria colombiana en relación con el proceso de enseñanza del idioma contemplado en la ruta curricular adoptada por la institución. Es por ello, que se ha desarrollado un proceso de revisión de antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional en relación con estos ejes temáticos; sin embargo, se ha evidenciado que, si bien se ha trabajado ampliamente el proceso de enseñanza de inglés a nivel universitario y su concepción desde el currículo institucional, la experiencia pedagógica docente es un elemento que no ha sido ampliamente abordado.

Las veces que la experiencia pedagógica ha sido estudiada en relación con la enseñanza del inglés, en lo contemplado en los documentos curriculares de la institución no ha sido un elemento relevante a considerar. Es por ello, que en la presente elaboración del estado de arte no se tratarán los tres temas en conjunto, sino que se presentarán investigaciones cuyo propósito fue indagar sobre la experiencia pedagógica docente en diversos niveles educativos al igual que trabajos de investigación dan cuenta del proceso de enseñanza del inglés en nivel universitario y su concepción desde el documento curricular.

2.1.1 Estudios internacionales

Como parte del desarrollo de este trabajo de investigación se hace necesario hacer una revisión de los antecedentes existentes en relación con la experiencia pedagógica de los docentes en su labor de enseñanza de inglés como lengua extranjera, desde la implementación de los documentos curriculares de las instituciones, siendo estos los temas que competen a la presente investigación.

En el trabajo de (Puig y Reyes, 2001) bajo el título "Una experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés con fines específicos en la educación médica posgraduada" se presenta la experiencia pedagógica en dos cursos de posgrado en la enseñanza del inglés con fines específicos de las Ciencias Médicas del Hospital Pediátrico Docente "Centro Habana", teniendo como marco de referencia el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, considerando siempre la necesidad de formar profesionales en el área de la medicina que pudiesen ser considerados como "comunicadores competentes" en lengua extranjera, lo cual se refiere a profesionales que conocen la estructura de la lengua, su uso a nivel comunicativo y la forma como se ajusta acorde al contexto socio profesional en que se desenvuelve, considerando las funciones y requerimientos profesionales.

Para el desarrollo del trabajo se partió de un diagnóstico el cual reveló los requerimientos, necesidades e intereses de los estudiantes, considerando áreas como lo afectivo-emocional y lo cognitivo-instrumental. Se determinaron los componentes del proceso y su función, al igual que las características que tendría el programa de trabajo. En este proceso, el

docente se encargaba de dirigir y mediar en los espacios de discusión. Dichos espacios se utilizaban para generar discusiones en las que evaluaban los distintos casos de pacientes presentados a los estudiantes, dándose una exposición a vocabulario y contenidos en inglés acordes con los contenidos propuestos lo cual se practicaba y usaba en las actividades de sala. Se encontró al final que este tipo de trabajo tuvo varios alcances como lo fue el favorecimiento de la actualización de conocimientos en campos específicos de la actuación profesional en Ciencias Médicas, la generación de una atmósfera de comunicación entre los distintos actores de las Ciencias Médicas y la formación de comunicadores competentes en el idioma inglés.

La importancia del presente trabajo radica en que permite conocer la experiencia pedagógica en un curso de formación profesional que utiliza el inglés con fines específicos, con lo cual se observa como desde áreas como las ciencias de la salud se reconoce la importancia de la formación de profesionales competentes en el dominio de inglés como segunda lengua, elemento que posibilita la actualización constante en el desarrollo profesional.

En el trabajo desarrollado por Cignetti et al. (2014) titulado "Una experiencia pedagógica en el marco de la internacionalización de la educación superior: alfabetización académica en inglés en la UNL" se busca presentar la experiencia exitosa del dictado de un curso posgradual de escritura de artículos científicos en inglés en la Universidad del Litoral, Argentina, durante el año académico de 2012. Para ello se desarrollaron un par de talleres previos en los que se buscaba conocer las necesidades y experiencias de alumnos de posgrado de las facultades de Ciencias Agrarias y de Ingeniería y Ciencias Hídricas en relación con la escritura de trabajos científicos tanto en inglés como en español, mediante la aplicación de un

cuestionario previo a la intervención. Durante el curso se desarrollaron sesiones teóricas y prácticas, presenciales y virtuales, atendiendo al área específica de trabajo de los participantes y la ubicación en que se encontraban. Se buscaba desarrollar sesiones con las cuales los estudiantes en un momento inicial fueran capaces de construir textos en forma colaborativa. Posteriormente la elaboración se desarrollaría en forma individual con asistencia del docente, y, por último, elaboración de textos en forma individual y sin ayuda del docente. Se concluyó que un 44% de los estudiantes culminó el curso de manera satisfactoria, cumpliendo con los compromisos pactados y mostrando una mejora significativa en el proceso de construcción de los textos. Se administró un cuestionario final con el propósito de tener información sobre la percepción de los participantes sobre el curso, encontrando que estos tenían una satisfacción general en relación con el trabajo desarrollado, lo que permite a su vez soportar la pertinencia del desarrollo de estos cursos.

Este trabajo permite conocer sobre la experiencia pedagógica abordada desde los estudiantes de un curso de enseñanza de escritura en inglés, siendo la experiencia pedagógica una de las categorías de estudio en la presente investigación, que si bien se centra en los docentes de inglés institucional de CECAR, el conocer sobre el punto de vista estudiantil permite tener un panorama más amplio con relación a la situación.

Por otra parte, en el trabajo denominado "Medicina + inglés lengua extranjera: maridaje curricular" de (Acosta y Zonana, 2016) tuvo como propósito describir los resultados obtenidos tras la implementación de la primera etapa de un proyecto desarrollado en conjunto por las facultades de Ciencias Médicas y Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo,

Argentina, con el cual se buscaba lograr la incorporación de inglés como asignatura curricular del programa de medicina, constituyendo esto un mecanismo de internacionalización del currículo con lo que se buscaba formar profesionales competentes en la lengua extranjera con nivel B1 de proficiencia de acuerdo con el MCER. Para ello fue necesaria la participación de docentes de ambas facultades en el proceso de reelaboración del diseño curricular, toda vez que en el aprendizaje de inglés general, se buscaba que los estudiantes también aprendieran inglés de su área específica de formación, empleando la enseñanza comunicativa del idioma como enfoque a ser empleado en la enseñanza del inglés en la institución. Se contó con la participación de los estudiantes de las cohortes 2008 y 2009 del programa de medicina, quienes inicialmente debieron ser caracterizados en relación con sus conocimientos previos de la lengua. A partir de esto, se procedió al diseño de la propuesta curricular en relación con la intensidad horaria, contenidos, diseño de material a ser utilizado y clasificación de los estudiantes de acuerdo con el nivel de proficiencia del idioma con que ingresaron. Tras 5 años de iniciar la implementación del proyecto, se obtuvo que todos los estudiantes que finalizaron su 5° año de estudios lograron ubicarse en niveles B1 y B2 del MCER, considerándose entonces usuarios independientes de la lengua y mostrándose así como un proyecto novedoso al involucrar el trabajo en conjunto de dos unidades académicas.

Tal como se encontró en un trabajo previo, el aprendizaje de inglés con fines específicos se constituye en un elemento de valor para la formación de profesionales de áreas del saber cómo la medicina, sin dejar de lado la importancia de tener conocimientos de la lengua extranjera a nivel general. Adicionalmente se observa en este trabajo cómo el desarrollo del trabajo conjunto

de facultades de la institución que en su naturaleza obedecen a distintos propósitos, permite el desarrollo de un trabajo novedoso y exitoso.

Así mismo, el trabajo bajo el título "Un análisis de la estrategia curricular de inglés en la carrera Cultura Física" desarrollado por Martínez et al. (2018) tuvo como objetivo mostrar un análisis sobre las tendencias y regularidades de la Estrategia Curricular de Inglés en la carrera de Cultura Física en la universidad de Pinar del Río, en aras de presentar un conjunto de acciones que permitiesen disminuir las insuficiencias presentadas en la implementación de esta estrategia. Para ello se trabajó con una muestra de 56 estudiantes pertenecientes a II, III y IV año de la Facultad de Cultura Física y 10 profesores de los cursos de estos niveles, empleando métodos teóricos como el histórico-lógico y el análisis-síntesis, al igual que empíricos como el análisis de documentos, encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes. Se analizaron documentos como la Estrategia curricular de inglés de la carrera y los departamentos, los exámenes integradores aplicados en tercer y cuarto año, las tesis de diplomas y las actas de visita a clases. Se evidenció que aun cuando existe el documento de Estrategia Curricular de Inglés para el programa de Cultura Física, hay elementos que no se cumplen como el tener glosarios de vocabulario técnico en inglés en algunas de las asignaturas, al igual que los resúmenes de las tesis de diploma no tienen la calidad requerida.

No se orienta al estudiante en la consulta de material bibliográfico en inglés, mientras que los docentes manifiestan no estar siempre preparados para evaluar a los estudiantes haciendo uso del idioma desde sus asignaturas. Por ello se contempla que es necesario una reorganización de

las acciones partiendo de las bases establecidas en la Estrategia Curricular, al igual que potenciar el accionar de los docentes de inglés y de las diversas disciplinas orientadas.

Este trabajo muestra el análisis hecho a la implementación de la estrategia curricular de inglés en un área de formación profesional específica, lo cual sienta las bases sobre posibles eventos o dificultades que también se puedan encontrar en la realización del presente trabajo de investigación. De igual manera, permite conocer sobre la experiencia pedagógica de docentes de inglés en relación con el desarrollo de su profesión, lo cual refiere el elemento principal que se aborda con este trabajo. Así se puede evidenciar cómo desde el ámbito internacional se ha trabajado previamente sobre experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés y la concepción de este proceso desde el documento curricular adoptado por las instituciones.

Es así como se observa que a nivel internacional ha existido el interés en conocer la experiencia pedagógica de los docentes en relación con la enseñanza del idioma inglés en el contexto universitario y conocer sobre la forma como se ha concebido el documento curricular que rige el proceso de enseñanza del idioma, sin embargo no se han evidenciado estudios que se recurran a la comprensión de estos desde una mirada de la sociología de la educación.

2.1.2 Estudios nacionales

Si bien se ha encontrado que a nivel nacional se ha trabajado previamente la experiencia pedagógica docente en la enseñanza del inglés, no se evidencia que esta haya sido contrastada con lo planteado en los documentos curriculares de las instituciones. Históricamente

ha existido el interés en conocer acerca de la enseñanza del idioma inglés y sobre la gestión curricular que refiere a este proceso, sin embargo, no ha habido una articulación entre todos estos temas. A continuación se presentan algunos de los trabajos encontrados en relación con los elementos que responden al presente estudio en el ámbito nacional.

En primer lugar se puede hacer referencia al trabajo realizado por (Vanegas-Rubio, 1989) que lleva por título "Análisis de la situación actual de la enseñanza del inglés y del Francés en la educación básica secundaria y media vocacional del departamento del Huila", cuyo propósito se centró en tener una visión general del estado de la enseñanza de los idiomas en mención en los niveles de formación secundaria y media vocacional del departamento del Huila entre los años 1987 y 1988, revisando aspectos como el número de docentes en servicio al momento del estudio, la formación de estos, los problemas que debían afrontar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrastando los objetivos de aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación Nacional y el alcance real de éstos, de modo que se pudiesen brindar recomendaciones para la mejora del proceso educativo.

Se estableció para este trabajo un total de 210 profesores desempeñándose como docentes de idiomas, de los cuales solo 50 eran profesionales en la enseñanza de idiomas extranjeros, mientras que de los otros 160 solo 6 podían ser considerados como aptos para el desarrollo de la labor. Se establece entonces que es necesario generar programas de cualificación o profesionalización en el área de idiomas extranjeros, además de establecer lineamientos curriculares que sean estandarizados, dando gran importancia a la enseñanza de inglés como lengua extranjera considerando la relevancia que este tiene a nivel económico y cultural. Se

establece que deberían existir lineamientos que contemplen aspectos como la intensidad horaria y la producción y uso de material pedagógico para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo brinda una mirada inicial sobre el estado de la enseñanza del inglés en Colombia hacia finales del siglo XX (1987), con lo cual se constituye como uno de los primeros documentos en tratar la enseñanza del inglés en el país. Si bien para nuestro estudio nos enfocaremos en la enseñanza del inglés a nivel universitario, conocer lo que se proponía desde hace décadas para los niveles precedentes se convierte en un punto de partida para conocer y estudiar el estado actual del proceso de enseñanza de lengua extranjera en el país.

De igual manera, se puede mencionar el trabajo desarrollado por Barragán y Moreno, (2014) que lleva por título "El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado", cuyo propósito fue precisamente dar a conocer la experiencia de usar una segunda lengua para la enseñanza de un área específica, en este caso física, a estudiantes de pregrado. Dicho estudio contó con la participación de estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional cursando la asignatura de Electromagnetismo II con el acompañamiento de dos docentes, uno del área específica y otro de inglés. Para ello, a lo largo de 10 de las 48 sesiones del curso (20% aproximadamente) se desarrollaron haciendo uso de la segunda lengua. Se utilizó material en inglés, pero se permitió a los estudiantes hacer uso tanto de lengua materna como de segunda lengua al momento de hacer las intervenciones. A partir de esto se encontró entonces que la enseñanza de la física a través del uso de inglés, en un contexto de inmersión, hace posible el desarrollo de habilidades comunicativas en segunda lengua. El tener ambientes de

discusión permitió la apropiación de conceptos y teorías del área específica de física y a la vez, fue posible mejorar la habilidad de lectura de textos escritos en inglés.

A partir de este trabajo se puede observar entonces cómo a partir de conocer la experiencia del estudiante en relación con el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, independientemente del área de formación específica de estos, se convierte entonces en una herramienta útil en el desarrollo de sus habilidades que posibilita la adquisición de conocimientos propios de saber específico de su formación profesional.

El trabajo "Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos" de (Echeverri y Quinchia, 2016) busca describir el proceso de renovación curricular de un programa de inglés para adultos, tendiendo a la construcción de un currículo más pertinente. Este involucró el trabajo de un comité de actualización curricular para un programa de formación de inglés para adultos profesionales que hace parte de los programas de extensión de una universidad pública de Medellín, Colombia. Dicho grupo lo conformó la coordinadora del programa, dos profesores del mismo, una asesora en temas curriculares y una asesora en evaluación del aprendizaje. Como resultado se encontró que con el fin de que un programa de lenguas sea efectivo, la propuesta curricular debe guardar relación con las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta propuesta debe tener una clara conceptualización teórica y metodológica, planteando actividades similares a las que los estudiantes adultos deben resolver en su vida diaria, al igual que debe haber un programa de acompañamiento y desarrollo profesional docente.

La importancia de este trabajo radica en observar elementos puntuales a tener en cuenta en el proceso de elaboración o actualización curricular de un programa de enseñanza de inglés para adultos profesionales, lo cual guarda relación con la enseñanza de inglés a estudiantes universitarios, nivel que compete a este trabajo de investigación.

El trabajo titulado “Fundamentos para el diseño de un currículo de inglés como lengua extranjera en el ámbito colombiano: revisión bibliográfica y análisis de tres currículos específicos”, desarrollado por González (2016), tuvo como propósito determinar los fundamentos para el diseño de un currículo de inglés como lengua extranjera en el ámbito colombiano, teniendo en cuenta los conceptos y criterios de análisis curricular propuestos por varios autores y los parámetros del MCER a través de la implementación de una matriz de evaluación de currículo. Para ello se contó con la participación de tres instituciones educativas colombianas que decidieron participar como medida ante la necesidad de mejorar los procesos académicos y de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en aras de lograr la excelencia académica. La matriz empleada se centró en trabajar a partir de tres secciones, siendo estas la naturaleza u origen del currículo, el currículo formal y la práctica o currículo en uso. Se encontró entonces que, si bien los currículos analizados tienen una fundamentación teórica, solo uno de estos documentos permitía observar los componentes del Currículo Formal. De igual forma se encontró que ninguno de los documentos plantea de forma explícita la relación entre sus componentes. Solo un documento curricular incluyó un componente dedicado a la revisión y evaluación curricular, componente necesario para el fortalecimiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

A partir de este trabajo se observa como ha existido el interés de diversas instituciones por conocer y evaluar sus propios currículos en relación con la enseñanza del inglés, actividad desarrollada con el propósito de mejorar los procesos propios desarrollados al interior de la institución.

Entre tanto, el trabajo de "Innovating language curriculum design through design thinking: A case study of a blended learning course at a Colombian university" [Innovación en el diseño del currículo de idiomas a través del pensamiento de diseño: Un estudio de caso de un curso semipresencial en una universidad colombiana] desarrollado por (Crites y Rye, 2020) y consistente en un estudio de casos exploratorio, reporta los resultados obtenidos a partir de la implementación de un enfoque denominado Design Thinking en el proceso de diseño curricular de idioma de una universidad Colombiana. Con la implementación del enfoque en cuestión, el cual se caracteriza por tener como objetivo lograr la innovación y la resolución de problemas involucrando recurso humano de diversas áreas, se encontró que el proceso de diseño curricular puede resultar en una actividad colaborativa y eficiente al involucrar a los docentes a lo largo del proceso, lo que a su vez conllevó a una mejor experiencia en el desarrollo del curso.

Tomando como referencia la revisión de antecedentes hechos, se puede evidenciar que si bien a nivel internacional se ha trabajado la experiencia pedagógica en el currículo para la enseñanza del inglés, temas que interesan a la presente investigación, a nivel nacional estos han sido abordados por separado, encontrándose trabajos dedicados a estudiar la enseñanza del inglés y el currículo o estudios sobre la experiencia en la enseñanza del inglés o el diseño curricular. El presente trabajo supone entonces la posibilidad de abordar los temas en mención en forma

complementaria entre sí, siendo pionero en una región geográfica en donde tradicionalmente el aprendizaje de inglés como lengua extranjera no ha sido una actividad de mayor interés para la población, ni mucho menos estudiado desde una óptica comprensivista que permita realizar aportes a los procesos de gestión y dinamización curricular partiendo desde la experiencia pedagógica de los docentes.

2.2 Marco Teórico-Conceptual

A continuación, se definen las teorías y conceptos que se utilizaron como base y sustento para el presente estudio, partiendo desde el paradigma comprensivo, en el que se inscribe la teoría general de la experiencia social, aportada desde el campo de la sociología. También, se brinda información acerca de conceptos relacionados al campo de la educación, como la experiencia pedagógica como subcategoría de la experiencia social, la enseñanza del inglés en las universidades colombianas y las leyes que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) soportan los diferentes modelos. Finalmente, se habla del currículo universitario y la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés que adopta la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

2.2.1 Experiencia social

La experiencia social hace referencia al conjunto de vivencias, interacciones y procesos que experimentan los individuos en un determinado contexto. En el campo educativo, esta experiencia se construye a través de la interacción entre los docentes, los estudiantes y otros

actores del entorno. De igual manera, las normas, valores y prácticas que los docentes comparten y transmiten dan origen a la construcción de experiencias pedagógicas enmarcadas en la capacidad crítica e interpretativa en la que a su vez conciben la enseñanza del inglés dentro de la Ruta Curricular de la universidad.

Según Dubet (2010) “la experiencia social genera necesariamente una actividad en los individuos, una capacidad crítica y una distancia en relación a sí mismos” (p. 85). Para el presente estudio es esencial conocer acerca de las capacidades críticas y de reflexión de los docentes acerca de la Ruta Curricular de inglés.

Asimismo, Dubet y Martuccelli (1998) exponen que “la experiencia social no es una "esponja", una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo. Es una actividad que estructura el carácter fluido de "la vida" (p. 86).

En otras palabras, la experiencia social de las personas se fundamenta en la manera en cómo construyen el mundo y le dan sentido a la vida. También se presenta, en el caso de los docentes de inglés, como esa capacidad de construir relatos de sus experiencias pedagógicas, de contemplar la sociedad de manera crítica y analítica y al mismo tiempo de hacer una reflexión consciente de sus intereses, sentimientos, emociones y del papel que tienen como sujetos individuales que están orientando el idioma inglés en el marco de la Ruta Curricular que se utiliza en la universidad.

La sociología de la experiencia social tiene como objetivo definir, para este caso, la experiencia pedagógica docente como una combinación de lógicas de acción las cuales vinculan al actor en cada una de las dimensiones del sistema. Abordar desde la sociología de la experiencia docente en la enseñanza del inglés en el campo educativo universitario, permite dar voz a los actores y reconocer las relaciones, distancias y elementos importantes de los fenómenos, ayudando a caracterizarlos, describirlos y comprenderlos desde lo más íntimo de los sujetos y las instituciones. El actor es llevado a articular las lógicas de acción, y es la dinámica producida por esta misma articulación la que establece la subjetividad y reflexividad del actor. (Dubet, 2010, p. 96)

En ese orden de ideas, se busca conocer a profundidad dicha experiencia en los docentes ya que es de gran importancia para la presente investigación comprender desde sus perspectivas como sujetos diferentes, autónomos y pensantes, como esas experiencias se relacionan con su ejercicio de enseñanza dentro de la Ruta Curricular. Se opta entonces por comprender estas experiencias pedagógicas a partir de lo planteado en las tres lógicas de la acción que propone François Dubet.

La integración es una lógica de la acción que responde a la pregunta de ¿con quién se integran los docentes universitarios? ¿A qué se integran? La integración habla de las pertenencias de los docentes de inglés en la universidad. La estrategia también es una lógica de la acción que responde a la pregunta ¿De qué manera? La estrategia habla de las realizaciones, de lo que se ejecuta con anticipación y evalúa para nuevas decisiones. Finalmente, la subjetivación es la tercera lógica de la acción en la sociología de la experiencia social, la cual

indaga acerca del ¿Quién?, en tanto somos con otros, es una pregunta por las confrontaciones. Se está entendiendo al sujeto como un actor social que conoce el estado de sus conflictos.

De acuerdo con las lógicas de acción se entiende entonces, que la experiencia social no es un simple flujo de sentimientos y emociones, no es la expresión de un ser o de un sujeto puro, pues está socialmente construida. El uso de las lógicas de la acción emerge como elemento de análisis de la realidad social, desde el cual se hace pertinente el abordaje de las experiencias docentes en el campo educativo, como una forma de hacer comprensible los elementos que juegan un papel importante en la configuración de un modo de ser y actuar en el espacio universitario y la sociedad.

En la medida en la que conocemos acerca de la experiencia, de lo que dicen los actores de ella, este discurso bebe de las categorías sociales de la experiencia. (Dubet, 2010, p. 93). Esto quiere decir que la experiencia se construye con la sociedad y en general con los actores que hacen parte de ella, para este caso todos los miembros de la comunidad educativa cecareense y para interés de este estudio más específicamente cómo es la dinámica de construcción de esas experiencias en los docentes.

En el contexto de la presente investigación cabe la posibilidad de considerar la experiencia social de los docentes desde las experiencias pedagógicas mismas. Para esto, se recurre una vez más, a la sociología de la educación, en este caso a la tradición anglosajona. El estudio del discurso pedagógico y los procesos de re contextualización (Bernstein, 1990) que

operan en la universidad hasta las prácticas pedagógicas, precisamente identificando las formas de ese discurso pedagógico que se da al interior de la universidad.

2.2.2 Experiencia Pedagógica

Desde la experiencia social se puede explorar la experiencia pedagógica de los docentes dentro de la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés que adopta la universidad. Sin embargo, es clave para este estudio conocer las diferentes perspectivas de experiencia pedagógica de acuerdo a opiniones de expertos. Según Ávila (2017):

La experiencia pedagógica, su práctica, es concreta en actividades y se sitúa en un espacio y tiempo determinados, bajo unos principios de organización interna como metodologías, acciones, participantes, entre otros, y cuyos integrantes buscan mecanismos para evidenciar los objetivos y logros alcanzados. (p. 129)

Bajo esta premisa se entiende entonces la experiencia pedagógica de los docentes enmarcada en diferentes actividades educativas con diferentes actores y acciones.

De acuerdo con Granada (2008) como se citó en Montaña (2018):

Consiste en relatar una historia, un acontecimiento, un hecho escolar... es transmitir cómo, en el contexto de un centro, fue practicada una actividad, preferentemente

con el alumnado, pero también con el profesorado, o con las familias, o con alguna institución u organización que prestó su servicio o apoyo.

Lo anterior hace referencia a una constante interacción con los diferentes actores en la universidad que ayudan a construir esa experiencia.

Calvache-Hoyos et al. (2016) afirman que una experiencia pedagógica no es una manera diferente de dar clase o alcanzar logros o metas, sino que incluye prácticas innovadoras con alto impacto en la calidad de vida de todos los miembros de una comunidad educativa. Podemos afirmar entonces que la experiencia pedagógica no está sujeta solo a dar clases sino a otra serie de componentes como la innovación y el impacto a otros.

De acuerdo con las diferentes definiciones encontradas y la amplia variedad de elementos que dan cuenta del significado de experiencia pedagógica, se entenderá en este estudio como aquel relato de los docentes acerca de sus prácticas en el aula, sus interacciones con estudiantes y otros miembros de la comunidad, sus formas de concebir la enseñanza dentro de la Ruta Curricular y sus distintas reflexiones acerca de esas mismas vivencias, que no solamente se enfocan en la orientación de una clase sino también acerca del papel que cumplen dentro del contexto educativo de educación superior. De igual forma, se puede decir que conocer de las experiencias pedagógicas de los docentes a través de sus relatos e indagando acerca de la manera en cómo fueron construidas dichas experiencias desde las tres lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación), podría propiciar una mejor comprensión de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sentimientos, emociones, realidades y relaciones dentro de su entorno educativo.

2.2.3 Enseñanza – aprendizaje como un proceso educativo

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica una relación dinámica entre el docente y los estudiantes, que a su vez se convierte en una interacción bidireccional en donde hay transmisión de conocimiento, valores y habilidades con los cuales se construyen significados y nuevas experiencias aplicadas a situaciones reales para solución de conflictos.

Tradicionalmente, la enseñanza ha sido interpretada y ejecutada, como una entrega de nuestros propios conocimientos, recibidos secularmente de igual forma, bien sea directamente desde nuestros maestros, o desde los textos reconocidos y escritos por ellos mismos o sus antecesores (Lermanda, 2016, pp. 133-134).

Así mismo, el autor expresa que “Enseñar ya no es más solamente recibir contenidos, sino además, aprender a filtrar del cúmulo de información disponible, lo que nos resulta útil y práctico para aplicar al enfoque y resolución de nuestros problemas cotidianos”. Es decir, los docentes deben seleccionar, de acuerdo a las necesidades y contextos locales de sus estudiantes, qué contenidos podrían ser útiles aprender para la resolución de problemas de la vida cotidiana y de su entorno.

Por otro lado, es necesario conocer acerca de lo que se entiende por aprendizaje y todo lo que este proceso implica. Según Ormrod et al. (2005) “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia”. En otras palabras, aprender se relaciona con modificaciones a nivel cognitivo en la

construcción de conexiones, procesamiento de la información y capacidad de aplicación de nuevos conocimientos en un contexto real a partir de las diferentes experiencias que acumulan los individuos, en este caso los estudiantes al interior de los cursos de inglés institucional.

Al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad inherente a la labor docente con la cual se permite la transmisión del conocimiento, se hace necesario entonces para esta investigación comprender cómo ambos procesos están ligados a su vez con la experiencia pedagógica de los docentes de inglés de la institución.

2.2.4 Enseñanza del inglés en instituciones de educación superior

En Colombia, la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera ha venido ganando fuerza desde hace más de una década mediante propuestas del Ministerio de Educación Nacional como el Programa Nacional de Bilingüismo 2006-2010, el Programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras 2010-2014 y el Programa Nacional de Inglés 2015-2025. En el Programa Nacional de Bilingüismo diseñado por el MEN (2005), se estableció lo siguiente:

Responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera. (p. 25)

Con base a lo anterior, se hace esencial la incorporación de la enseñanza del inglés tanto en instituciones educativas como en instituciones de Educación Superior y en sus currículos. En CECAR como política institucional se incluye el estudio del inglés dentro de la Ruta Curricular que responde a las exigencias que desde el MEN se han expedido con relación al nivel objetivo a alcanzar por estudiantes de pregrado pertenecientes a otras carreras el cual es B1, nivel que según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) corresponde a un dominio intermedio del idioma. El MCER es un estándar que permite medir el nivel de comprensión y dominio de una lengua extranjera en este caso el idioma inglés por lo que no está enfocado a un idioma particular; sin embargo, es esencial para definir objetivos de enseñanza aprendizaje. Esto debido a que es una herramienta flexible que puede ser adaptada a un contexto determinado.

Por otra parte, el MEN (2010) estableció de igual manera el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), el cual tuvo como objetivo “desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado” (p. 2) para el periodo 2010-2014. Desde esta iniciativa se buscó fortalecer no solo la competencia en todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua sino también el fortalecimiento y acompañamiento a instituciones educativas a través de las Secretarías de Educación.

Finalmente, se encuentra la más reciente propuesta denominada Programa Nacional de Inglés “Colombia Very Well” del Ministerio de Educación de Colombia (2014), la cual se suma a los otros programas impulsados desde el Ministerio, y que tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación y contribuir que Colombia sea el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025. Este ambicioso plan de apoyo a los anteriores esfuerzos del gobierno colombiano por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, soporta la idea de la preocupación que existe con relación al dominio del idioma en Colombia.

Estas propuestas realizadas desde el Ministerio de Educación amparadas en políticas como la Ley 1651 de 2013 sobre Bilingüismo en el país, entre otras, han tenido como propósito sentar las bases en el proceso de formación de los estudiantes en la lengua extranjera, planteando, entre otros elementos, los objetivos de aprendizaje a ser alcanzados y la metodología de enseñanza para ello, siendo la enseñanza comunicativa del inglés el método a emplear en la determinada labor.

En CECAR se han sumado a estos esfuerzos que buscan mejorar cada vez más el nivel de inglés en Colombia mediante la incorporación del idioma extranjero al currículo de cada una de las carreras de pregrado, el fortalecimiento del centro de idiomas con el que cuenta la institución no solo dirigido a estudiantes sino también a personas particulares y por último la contratación de docentes de inglés para orientar los cursos iniciales y de los cuales sería de gran provecho conocer las experiencias pedagógicas que han tenido en la enseñanza del idioma bajo el enfoque comunicativo que orienta la Ruta Curricular.

2.2.5 Enseñanza Comunicativa del inglés

El procedimiento comunicativo se define como un enfoque referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de relación en vez de la memorización de normas. Nace como antagónico al procedimiento de traducción gramatical, debido a que busca que los alumnos puedan desarrollar competencias de comunicación positiva en el lenguaje. (Vega et al., 2022, p. 1311). Lo anterior, es coherente con el enfoque adoptado por la Corporación Universitaria del Caribe para la enseñanza adaptado en los planes de aula de los cursos de Inglés Institucional, el cual busca el desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje y que los estudiantes puedan hacer uso de este en contextos cotidianos sin hacer mucho énfasis en cuestiones meramente gramaticales.

El método comunicativo es entonces ese que le posibilita al alumno desarrollar una competencia comunicativa, que se fundamenta en una malla curricular que ayuda a la obtención de productos por medio de la ejecución de labores concretas. (p. 1312). En otras palabras, con este enfoque se busca que el estudiante encuentre significativo y útil para su vida el estudio del inglés empleándolo en la resolución de actividades del día a día.

Este enfoque es uno de los más usados en la educación superior en Colombia toda vez que posibilita el aprendizaje de un idioma dentro de procesos de inmersión en donde el uso del inglés es llevado a cabo en situaciones de la vida cotidiana que hacen parte de su contexto. Por esta razón se hace necesario, conocer el enfoque de enseñanza del inglés utilizado por los

docentes en CECAR, el cual se encuentra declarado en el Acuerdo no. 18 acerca de Ruta Curricular de inglés de la institución de la siguiente manera:

El enfoque pedagógico comunicativo, con énfasis en el fortalecimiento de la comprensión lectora en Inglés, será el adoptado para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés I, II y III. Este enfoque busca que los estudiantes adquieran un sistema lingüístico implícito sobre la base de producir una comunicación significativa y real, empleando materiales auténticos. (p. 4)

Teniendo en cuenta lo contemplado desde la Ruta Curricular para el estudio del inglés en la universidad, es necesario también conocer acerca de los lineamientos curriculares que posibilitan el aprendizaje del idioma y de qué manera estos lineamientos se encuentran articulados o no a las prácticas docentes en el aula en términos de estrategias pedagógicas, materiales utilizados y tipos de evaluación.

2.2.6 Currículo en las universidades

La incorporación del inglés dentro del currículo al interior de instituciones de educación superior es un aspecto relevante a considerar en el presente estudio ya que además de contribuir a las políticas de mejoramiento del nivel de inglés que se han adelantado desde el MEN, también se ha convertido en un valor agregado a los diferentes perfiles profesionales en CECAR, toda vez que el dominio de una segunda lengua se hace esencial en el ámbito académico y laboral de la

sociedad actual. Por tal motivo el currículo universitario y su organización frente al tema se convierte en un factor necesario de comprender desde distintas posturas teóricas.

Según (Kemmis, 1993) el currículo se define como “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido”. Es decir, se concibe el término como la planificación de los elementos que harán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, para este contexto, del idioma inglés.

Para Allen (1984) citado en Marmolejo y Mayora (2020), se define como un concepto muy general que involucra consideraciones acerca de toda la complejidad de factores filosóficos, sociales y administrativos que contribuyen a la planeación de un programa educativo. Es decir, el currículo es una serie de diferentes factores inherentes a un determinado contexto educativo.

En la Ley General de la Educación de Colombia, el Artículo 76, se define como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Por su parte, el Artículo 79 se dice que un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas”.

Para el caso del currículo adoptado en CECAR, desde el año 2016 se incluyen los cursos de inglés I, II y III como asignaturas obligatorias dentro del pensum para los semestres iniciales en los programas de pregrado. Cada asignatura cuenta con dos créditos académicos y son prerrequisito para el estudio de los cursos de inglés IV, V y VI que deben desarrollar los

estudiantes en el Centro de Idiomas de la universidad, de acuerdo a lo establecido en el Acuerdo no 18.

En ese sentido, se hace necesario precisar que a nivel de educación superior, autores como Ballestero y Batista (2007) afirman que “el currículo universitario debe ser diseñado, pensando en la formación integral de los individuos” (p. 32). Lo anterior es coherente con la formación integral que se propone desde el modelo pedagógico Social Cognitivo desde la perspectiva sistémica de CECAR, la cual es concebida como “el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano”. (Corporación Universitaria del Caribe [CECAR], 2022)

Por otra parte, el currículo universitario hace referencia al documento en donde se planifica de forma sistemática todos los elementos que le aportan un valor formativo al proyecto educativo (España-Chavarría, 2010). Se entiende entonces que el currículo universitario integra todos aquellos elementos que le dan un significado o valor agregado al proceso educativo en la formación estudiantil.

De esta manera se puede afirmar que el concepto de currículo universitario integra varios elementos como la planificación de contenidos, las diferentes metodologías de enseñanza, las asignaturas que deben cursar los estudiantes de acuerdo a sus carreras, tipos de evaluación, y no menos importante, los objetivos de acuerdo al perfil profesional los cuales deben estar alineados a lo que se plantea desde el modelo pedagógico de la institución de educación superior.

2.2.7 Ruta curricular

Para la enseñanza del inglés en CECAR se ha establecido mediante el Acuerdo No 18 de 2018 la Ruta Curricular para el estudio del idioma como lengua extranjera, la cual da orientaciones del proceso que deben seguir estudiantes y profesores para el mencionado propósito. Es importante conocer acerca de rutas curriculares en otros contextos y desde diferentes autores, ya que poco es lo que se ha encontrado al respecto.

De esta forma, es preciso mencionar que de acuerdo con (Vega, 2014), “se entiende por Ruta Curricular la estructura de corte matricial que muestra la secuencia e interrelaciones entre módulos o asignaturas que deberán ser cursadas”. Este concepto está muy relacionado a la Ruta Curricular de inglés de CECAR ya que es un documento donde se traza una serie de pasos que permiten el tránsito de los estudiantes por los seis cursos de inglés para poder alcanzar el nivel B1 y así avanzar de forma organizada y secuencial en el proceso de aprendizaje del inglés.

Por otro lado, se concibe también como ruta curricular “los trayectos que el estudiante encuentra dentro del plan de estudios que visibilizan las oportunidades académicas que le permitirán la consecución de sus intereses y necesidades de formación” (Universidad Nacional de Colombia, 2017). En este caso se observa que no se habla de ruta con relación a organizaciones o secuencia de cursos sino que se aborda a todo aquello relacionado con las diferentes opciones que se brindan a los estudiantes según sus posibilidades, lo cual es coherente

con los principios de formación integral, interdisciplinariedad y flexibilidad curricular en CECAR de acuerdo a lo consignado en su modelo pedagógico. Lo anterior implica entonces que la ruta tenga la posibilidad de brindar al estudiante una sólida formación en las distintas dimensiones humanas, la integración de saberes propios de la lengua extranjera con otras áreas de conocimiento propias de cada carrera y finalmente la facilidad de permitir a los estudiantes acceder a diferentes oportunidades de avanzar en su formación cumpliendo con cada uno de los objetivos trazados a nivel curricular.

En lo que respecta a la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés en CECAR, esta inicia con la aplicación de una prueba diagnóstica a estudiantes de primer ingreso antes de cursar las asignaturas de Inglés I, Inglés II e Inglés III. De acuerdo a los resultados de esta prueba, los estudiantes que obtengan un nivel mayor o igual a A2 del MCER podrán realizar de manera opcional y sin costo alguno una prueba de nivel para efectos de homologación de los cursos de inglés ofrecidos dentro del pensum, así como también presentar dominio de las competencias exigidas para el nivel B1 mediante la presentación de los resultados de una prueba internacional que así lo certifique o aprobando los tres cursos ofrecidos por la universidad dentro del pensum, complementados con los cursos ofrecidos por el centro de idiomas. A continuación se muestra la equivalencia de los cursos de inglés mencionados con el MCER:

Tabla 1*Equivalencia de los cursos de inglés MCER*

Dependencia	Curso	Nivel según MCER
Ingles Institucional	Inglés I	A1.1
	Inglés II	A1.2
	Inglés III	A2.1
	Inglés IV	A2.2
Centro de idiomas	Inglés V	B1.1
	Inglés VI	B1.2

Fuente: elaboración propia a partir de lo establecido en el acuerdo No. 18 de 2018 de CECAR

Por otra parte, se establece que, los estudiantes tendrán plazo para alcanzar el nivel B1 hasta el octavo semestre; de otro modo, no podrán matricular las asignaturas de su carrera concernientes a esta instancia, esto busca que los estudiantes puedan culminar todos los niveles exigidos por la universidad antes de presentar las pruebas de Estado, lo cual también está relacionando a los resultados de los estudiantes en el módulo de inglés los cuales lamentablemente han sido bajos en los últimos años. Sin embargo, esta condición de la ruta podría representar un gran obstáculo para aquellos estudiantes que no logren culminar sus cursos en la lengua extranjera, tales como atrasos en sus carreras o problemas para matricular asignaturas de los últimos semestres.

La universidad adopta el enfoque comunicativo para orientar los cursos de inglés institucional y los del centro de idiomas brindando a los estudiantes contenidos contextualizados

y adaptados a sus necesidades para poner en práctica dentro y fuera del aula de clases. La evaluación está sujeta a los porcentajes contemplados en el reglamento estudiantil, los cuales están divididos de la siguiente manera: primer corte con valor de 40% (20% seguimiento académico y 20% examen parcial) y segundo corte con valor de 60% (20% seguimiento académico y 40% examen final. Los anteriores lineamientos de evaluación y la Ruta Curricular contemplados en el plan de aula son de estricto cumplimiento y socialización a los estudiantes y en cualquier momento se podrán realizar cambios o actualizaciones a los mismos por parte de la universidad.

Del anterior recorrido acerca de teorías, conceptos y definiciones encontradas a través de la revisión de literatura que sustentan el presente estudio, se hace relevante aquí indagar acerca de cómo se construye la experiencia pedagógica de los docentes de inglés dentro de la Ruta Curricular de CECAR teniendo en cuenta el modelo pedagógico de la institución, los saberes pedagógicos de los docentes y en general la manera en cómo se concibe la enseñanza del idioma inglés en este contexto. Para esto se debe tener en cuenta cómo se ha desarrollado la experiencia pedagógica de los docentes y qué significado le han otorgado a esta, partiendo de que dicha experiencia se nutre de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la universidad, los cuales a su vez se encuentran enmarcados dentro de políticas institucionales u orientaciones curriculares como lo es la Ruta Curricular de inglés.

3. Metodología

En esta sección se aborda el enfoque, paradigma y tipo de investigación utilizados para el desarrollo del presente estudio, al igual que se identifica la población, el tipo de muestreo realizado y el contexto institucional en que tuvo lugar el trabajo. De igual manera se presentan cada una de las etapas en que se desarrolló el proceso investigativo y también los instrumentos empleados para la recolección de la información y el análisis de esta.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación toma como referente el enfoque de la Sociología de la Experiencia que estudia representaciones, emociones, prácticas y formas por medio de las cuales los actores o agentes sociales dan cuenta de ellas, a partir de lógicas de acción. Según (Dubet, 2010, pág.85) la experiencia social genera necesariamente una actividad en los sujetos, una capacidad crítica y una distancia en relación a sí mismos. Dicho de otra forma, la experiencia desde la sociología se presenta como esa capacidad de contemplar la sociedad de manera crítica y analítica, pero también de hacer una reflexión consciente del papel que los docentes, como sujetos individuales, tienen en un determinado contexto.

El estudio se enmarca dentro del paradigma comprensivista que para Weber (1973), es el estudio de los comportamientos de las intenciones de los sujetos al relacionarse con otros en donde la categoría de análisis principal es la acción social, la cual es toda conducta con intención, es decir que es motivada por algo o alguien. Según lo anterior, se hace necesario recurrir a una sociología

comprensiva para poder entender las experiencias pedagógicas de la población del presente estudio.

Este estudio será de orientación cualitativa teniendo en cuenta lo que argumenta (Gutiérrez-Bonilla, 2014):

El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. (p. 84).

Lo anterior guarda relación con el propósito de este estudio el cual busca comprender la experiencia pedagógica de los docentes desde sus diferentes realidades dentro de la Ruta Curricular de inglés de la institución.

Descripción del contexto institucional

Este estudio se realizó en la Corporación Universitaria del Caribe CECAR con sede principal en la ciudad de Sincelejo, Sucre, ubicada en la carretera troncal de Occidente, Km 1 vía Corozal. Esta institución es de carácter privado y goza de reconocimiento en la región gracias a su

trayectoria a lo largo de los años, infraestructura, capital humano e impacto en el medio gracias a su proyección social. La corporación oferta catorce programas académicos de pregrado en metodología presencial, tres a distancia y siete programas virtuales, al igual que cuenta con diecisiete especializaciones, de las cuales dieciséis son de metodología presencial y una virtual. Además, la institución cuenta con ocho programas en el nivel técnico y tecnológico, dos en la metodología a distancia tradicional y seis virtuales.

CECAR cuenta con formación educativa de nivel superior a través de 12 programas de pregrado los cuales cuentan dentro de su pensum con los cursos básicos de inglés como lengua extranjera correspondientes a los niveles A1.1, A1.2 y A2.1 según el MCER, distribuidos en las asignaturas de Inglés I, II y III respectivamente. Actualmente CECAR cuenta con tres programas académicos con reconocimiento de Alta Calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los programas son: Psicología (2017), Administración de Empresas (2019), Contaduría Pública (2021), Trabajo Social (2021) y Derecho (2022).

3.2 Población y muestra

3.2.1 Descripción de los participantes

El cuerpo docente de inglés institucional se compone de un total de 23 docentes adscritos a la Facultad de Humanidades y Educación, muchos de ellos pertenecientes a los departamentos de Sucre y Córdoba, de los cuales participaron 11 en la presente investigación. Además, también participaron el gestor académico de la universidad perteneciente a la vicerrectoría académica y la

jefa del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, al cual pertenece la coordinación de Inglés Institucional. Una vez se definieron los participantes, se procedió siguiendo los fundamentos éticos de la investigación, vinculación voluntaria, confidencialidad y protección de datos a través del uso de seudónimos.

Los criterios de selección de los docentes fueron:

- a. Pertenecer al Departamento de Humanidades y Educación en el cual se inscribe la coordinación de inglés institucional.
- b. Ser docente activo y que se encuentre orientando cualquiera de los niveles de inglés que ofrece la universidad de manera presencial.
- c. Contar con 1 a 6 años de experiencia dentro de la universidad.

Los criterios de selección de los directivos fueron:

- a. Estar vinculado laboralmente a la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.
- b. Ser directivo activo o tener un rol relacionado a dirección al interior de la institución.
- c. Contar con 2 a 6 años de experiencia dentro de la universidad.

3.2.2 Tipo de muestreo

Dada la naturaleza cualitativa del presente estudio se requirió un muestreo no probabilístico que como declara Hernández-González (2021), es el tipo de muestreo que se suele emplear en investigaciones cuyo interés no es generalizar los resultados obtenidos a poblaciones

más amplias. En este mismo sentido, se desarrolló el trabajo con una muestra por conveniencia, toda vez que en la investigación se contó con la participación de personal docente y directivos teniendo en cuenta aspectos como accesibilidad y disponibilidad de tiempo para su participación.

3.3 Fases de la investigación

Considerando los objetivos del presente estudio y el diseño metodológico adoptado se siguió una serie de fases para su desarrollo, las cuales se describen a continuación:

3.3.1 Fase de definición del problema de investigación

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación fue necesario en primer lugar realizar el planteamiento del problema de investigación, tomando como punto de partida el comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés de la institución en relación con la ruta curricular para la enseñanza del inglés. En ese orden de ideas, se formularon los objetivos generales y específicos que responden a la pregunta de investigación, y se estableció la justificación para la realización del trabajo de investigación.

Posteriormente, fue necesario realizar la respectiva revisión de literatura que permitiera fundamentar teóricamente el trabajo de investigación recurriendo a libros, revistas académicas, artículos científicos, repositorios y documentos institucionales. De igual manera se desarrolló una revisión de antecedentes de investigaciones que permitieron obtener información sobre trabajos

desarrollados a nivel local, nacional e internacional en relación con el tema de interés, hallazgos que fueron presentados en el capítulo 2.

3.3.2 Fase de diseño y aplicación de instrumentos

En esta fase se diseñaron los instrumentos de recolección de datos mediante el uso de matrices analíticas, teniendo en cuenta la pregunta de investigación, los objetivos, las categorías de análisis y las técnicas a emplear de acuerdo a cada instrumento.

Al ser la presente una investigación de corte cualitativo y dados los objetivos del trabajo, se optó por emplear grupos focales y entrevistas semiestructuradas como mecanismos de recolección de la información. Para ello, tras previo consentimiento obtenido para el desarrollo de la investigación por parte de las directivas de la institución y de los participantes de este estudio (ver anexo), se procedió con la conformación de tres grupos focales compuestos cada uno de 3 a 4 docentes por sesión, para un total de 11 participantes teniendo en cuenta la disponibilidad horaria de los docentes. Asimismo, para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los 2 miembros de las directivas de la institución fue necesario agendar citas con ellos de acuerdo a la disponibilidad de sus agendas.

3.3.3 Fase de recolección de la información

El proceso de recolección de información se desarrolló a lo largo de tres semanas en las cuales se organizaron los grupos focales (ver anexo). El primer grupo focal tuvo la participación

de 4 docentes y tuvo como propósito abarcar lo relacionado a la experiencia pedagógica de los docentes desde la lógica de la acción de la integración.

El segundo grupo focal se desarrolló con 4 docentes también y se centró en trabajar la experiencia pedagógica desde la lógica de estrategia.

Por último, se desarrolló un grupo focal que contó con la participación de 3 docentes, a los cuales se realizaron preguntas orientadas a indagar acerca de la experiencia pedagógica desde la lógica de acción de la subjetivación.

Posteriormente, para la cuarta semana, 2 (dos) entrevistas semiestructuradas (ver anexo) fueron aplicadas a los dos miembros de las directivas institucionales. Estas entrevistas tenían como propósito indagar sobre la concepción que hay desde la institución hacia la enseñanza de inglés desde las diferentes funciones que ejercía cada directivo entrevistado.

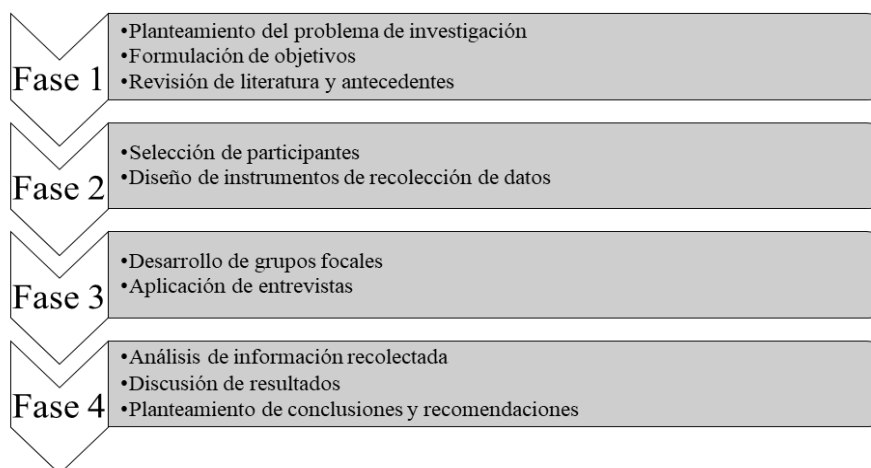
3.3.4 Fase de análisis de datos y formulación de los resultados

En esta fase de la investigación se realizó revisión de la información recolectada a partir del análisis de contenido y empleando la técnica de fichaje de las transcripciones de los tres grupos focales organizados con los docentes de inglés y las dos entrevistas que se realizaron a directivos de la universidad. Si bien se emplearon las lógicas de acción propuestas desde la experiencia social de Dubet como referente para el desarrollo del trabajo (integración, estrategia y subjetivación), el análisis de contenido permitió el surgimiento de categorías de análisis

emergentes durante la etapa de análisis de resultados. Luego, se realizó la clasificación y organización de la información suministrada por los participantes de acuerdo al interés del actual estudio. Posteriormente se planteó un índice de escritura de los resultados que diera respuesta a los objetivos de investigación iniciales de acuerdo al análisis y la interpretación de datos realizada. En lo anterior se tuvo en cuenta la triangulación de la información obtenida a partir de fuentes primarias y secundarias, los referentes teóricos que sustentan la investigación y la información contenida en fuentes documentales e institucionales. Finalmente, se presentan resultados y su discusión, las conclusiones y recomendaciones finales del estudio.

Figura 9

Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Dubet

3.4 Instrumentos de recolección de datos

El diseño de la investigación donde se espera recoger datos cualitativos y el tipo de objeto, es decir la experiencia pedagógica dentro de un marco particular pedagógico; y, finalmente, la particularidad de la muestra en relación a cantidad, cualidades y representatividad,

obligan a que las técnicas como los instrumentos implementados cumplan con los requisitos de pertinencia, confiabilidad y validez.

La pertinencia de un instrumento es dada por la respuesta efectiva a las necesidades y objetivos de la investigación. La confiabilidad y la validez hacen posible el no sesgar o mal interpretar los datos obtenidos, es así como la validez en términos generales, es la posibilidad que una técnica sea capaz de responder a los interrogantes formulados de la investigación y que el instrumento que lo acompaña determine ya sea de modo cualitativo o cuantitativo un dato (Tamayo y Tamayo, 2003).

Una investigación se considera confiable cuando los resultados obtenidos son consistentes, reproducibles y no se ven afectados por factores aleatorios o errores sistemáticos; se da en relación a la exactitud y consistencia de los datos obtenidos tanto de la técnica como del instrumento (Bernal, 2010).

En la presente investigación se emplearon la técnica de grupo focal y la entrevista semiestructurada. El grupo focal es una técnica de recolección de datos en la cual un moderador o facilitador guía una discusión en torno al tema de interés, planteando preguntas abiertas y estimulando la interacción entre los participantes. En ese sentido, Gibbs (1997) plantea “The main purpose of focus group research is to draw upon respondents’ attitudes, feelings, beliefs, experiences and reactions in a way in which would not be feasible using other methods” [El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes] (p.2).

Por su parte, la entrevista semiestructurada es una técnica de investigación empleada para obtener información acerca de las opiniones, creencias, sentimientos, experiencias y emociones de un sujeto desde su individualidad. Vélez-Restrepo (2003) la define como:

Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos. (p. 104)

En ese sentido esta técnica permite conocer muy de cerca diversas formas de pensamiento desde la unicidad de cada sujeto lo cual ayuda a comprender mejor la manera en cómo se construye la experiencia pedagógica del docente.

3.5 Técnicas de análisis utilizadas

Para el desarrollo de la presente investigación se empleó el análisis de contenido como técnica de análisis de la información recolectada, la cual se entiende como:

Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Abela, s.f., pág. 2)

En ese orden de ideas, se empleó el uso de fichas a partir de categorías analíticas como técnica auxiliar para la clasificación y manipulación de los datos recolectados. Tal como plantea Huaman-Valencia (2005), esta técnica permite organizar y sistematizar la información obtenida de manera eficiente, facilitando el análisis y la interpretación de los resultados de la investigación. Las fichas elaboradas en el proceso de investigación se caracterizan por contener información relevante para el trabajo desarrollado. Es así como la elección de esta técnica obedece a la capacidad de revisión documental a través de la segmentación de datos en categorías que se pueden agrupar y reorganizar.

4. Resultados

El propósito del presente estudio buscó comprender las experiencias pedagógicas de los docentes de inglés institucional de CECAR en la ruta curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta la construcción de esas experiencias a partir de la articulación de las tres lógicas de acción propuestas por Dubet (2010), integración, estrategia y subjetivación. “Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás” (p. 101). Aquí también es necesario anotar que las lógicas de acción no tienen razón única de ser, por ende, la experiencia social en los individuos es de crítica, análisis, y un distanciamiento a sí mismos. Por consiguiente, en este capítulo se presentan los resultados desde cada una de esas dimensiones y posteriormente se realiza un análisis basado en los resultados obtenidos.

4.1 Análisis e interpretación de datos

La experiencia pedagógica docente desde la lógica de integración

Para poder comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés en CECAR desde esta lógica, es necesario revisar el planteamiento de Dubet y Martuccelli (1998) en su libro “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*”, donde expresa que:

Todo actor social está sometido a una lógica de integración social. Está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia.

Siguiendo esta perspectiva, la experiencia pedagógica docente en CECAR está compuesta por diversos factores desde este proceso de integración como el contexto educativo y sus transiciones, los retos y adaptaciones en su labor, su papel en la institución y las normativas que rigen su labor, los cuales serán abordados a continuación.

Del contexto escolar al contexto universitario: transiciones pedagógicas y laborales del docente

De acuerdo a la información obtenida se encontró que los docentes han desarrollado a lo largo de su experiencia laboral diferentes formas de integración en la universidad teniendo en cuenta su experiencia previa en contextos diferentes, especialmente en colegios y en algunos casos en otras universidades. Se encontró que es común entre los docentes realizar comparaciones entre el actual contexto en donde se desempeñan y sus anteriores lugares de trabajo y cómo estos cambios han impactado en su experiencia pedagógica. Como lo afirman Guzmán y Saucedo (2015) “Toda experiencia de la escuela se da en contextos situados y a lo largo del tiempo hay un proceso de incorporación de las experiencias previas con las nuevas”. Esto se evidencia en las siguientes intervenciones realizadas por docentes en algunos grupos focales:

Docente 3: *“Yo también he tenido un contexto de digamos educación primaria y secundaria y ya creo que el cambio es bastante notable en cuanto a nivel universitario”.*

Docente 4: *“Bueno, ha sido muy diferente. Los contextos son diferentes, en una institución, por ejemplo, cuando yo trabajaba con estudiantes de primaria, debe haber un acompañamiento continuo... acá la universidad uno trabaja con autonomía del estudiante, uno maneja tiempos, los modelos sin apartarse de los ejes curriculares, pero ya uno es más autónomo de cómo desarrollar esa clase”.* (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 11: *Bueno venía de contextos de educación escolar, colegios y también, como menciona el compañero, consideré que estar en una universidad implica más responsabilidad en ese contexto”* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Es notable cómo los docentes relatan el cambio que han tenido al pasar de un contexto a otro y las diferentes formas en las que esto también ha significado más exigencia y responsabilidad en sus actividades diarias. De la misma manera, se señalan muchas diferencias entre el grado de demanda de trabajo en el colegio y en la universidad, siendo este último mayor, como lo exponen los docentes sin desmeritar el trabajo que se desarrolla en las escuelas.

En este sentido, se evidencian las diferentes formas de integración de los docentes a la universidad teniendo en cuenta sus experiencias previas de trabajo y cómo estas se van incorporando a las nuevas experiencias de acuerdo al contexto. Lo anterior ratifica que la

experiencia pedagógica de los docentes de inglés en CECAR es un proceso inacabado y que se construye de manera constante.

Retos y adaptaciones al nuevo contexto universitario

El proceso de integración a un nuevo contexto académico como lo es la universidad requiere de cierto tiempo de adaptación para los docentes y a su vez nuevas estrategias para afrontar situaciones que posiblemente no se presentaban en su anterior lugar de trabajo. La ubicación geográfica de algunas instituciones educativas, por ejemplo, es un aspecto importante a tener en cuenta en la posibilidad que tenían los docentes anteriormente de obtener recursos para sus clases, debido a que, en algunos casos, especialmente en instituciones públicas, no contaban siquiera con acceso a internet, lo cual significó un gran reto para ellos. “El uso de los recursos tecnológicos tiene un significativo nivel de importancia con respecto al desempeño del docente en el desarrollo de su labor dentro del aula” (Jama y Cornejo, 2016, p. 218). Sin embargo, al ingresar a trabajar a la universidad fue notable el cambio en el sentido de contar con mayor disponibilidad de recursos tecnológicos que apoyaran sus clases.

Docente 1: *“Yo opino que la posición geográfica de las instituciones es determinante también en la calidad de lo que lo que enseñes. En mi caso, cuando yo fui docente de bachillerato el acceso a internet, el acceso a copias para la estudiante en el aula era muy complicado... aquí en CECAR ya hay una mayor independencia, hay un trabajo autónomo que el estudiante viene haciendo, entonces eso sí, marca la diferencia”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

El acceso a recursos tecnológicos tanto para estudiantes como para docentes puede tener una alta incidencia en una educación de calidad y esto también configura las experiencias pedagógicas de los docentes dentro del nuevo contexto laboral. “Las TIC son la innovación educativa del momento y permiten a los docentes y alumnos cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos” (Gómez y Macedo, 2017). Asimismo, los docentes mencionaron diferencias importantes en otras universidades con relación a cómo se desempeñan actualmente en CECAR, lo cual para algunos ha sido motivo de frustración debido al bajo nivel de inglés de los estudiantes dentro de la universidad.

Docente 2: *“Siento que de pronto de lo que carece una institución abunda en la otra y viceversa... mientras que en el otro como laboro con niveles de B1, B2, hasta C1, siento que a nivel personal y profesional eso es un reto, un reto que lamentablemente no estoy sintiendo acá”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Cabe destacar que algunos docentes no contaban con amplia experiencia laboral en otras instituciones, incluso algunos nunca habían laborado en universidades. Sin embargo, según lo establecido en la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés, existen unos requisitos del aspirante a docente de inglés en la universidad “El candidato a docente de inglés como Lengua Extranjera deberá ser, preferiblemente, licenciado/a en la enseñanza de la lengua inglesa, acreditar mínimo el nivel B2 mediante examen internacional y contar con una experiencia docente mínima de un año” (Acuerdo 18, 2018). Se conoció que a partir de lo declarado algunos docentes no cumplen con todos los requisitos exigidos por la universidad, como por ejemplo, el mínimo de experiencia requerido.

Docente 1: *“Cuando ingresé a CECAR mi experiencia como docente era mínima, no tenía muchos meses de haber estado trabajando en instituciones educativas”*.

Docente 4: *“La experiencia previa que tenía que era escolar, en primaria, máximo bachillerato, grados de noveno, décimo son contextos muy distintos a los que uno enfrenta cuando entra a la universidad... se enfrenta uno cuando entra al salón de una universidad con estudiantes ya incluso mayores que uno y tiene que uno amoldarse ya a esa nueva situación”*.
(Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Lo anterior a su vez se tradujo en un reto importante para ellos en ese momento y que afloró sentimientos de miedo y ansiedad en sus primeros días laborales. Además, su falta de experiencia a nivel universitario se sumó a estos sentimientos de inseguridad, pero esto a su vez se fue superando con el paso del tiempo a través de la confianza y la adaptación de nuevas prácticas a ese nuevo contexto.

Docente 1: *“Pues en la medida que fui, que pasaron las semanas, ya me fui adaptando y ya me sentí con más confianza, pero siempre con ese temor que había al comienzo... pero el proceso de adaptación si al inicio es bastante, da miedo, da miedo, pero se va superando poco a poco”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

El sentimiento de miedo y la ansiedad que causa trabajar en un nuevo lugar son factores que configuran la experiencia pedagógica del docente en el proceso de integración a la

universidad, especialmente al momento de relacionarse con nuevos estudiantes de diferentes edades y contextos.

Figura 10

Retos y adaptaciones de los docentes al nuevo contexto



Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada

Se puede apreciar como el sentimiento de miedo constituye una de las sensaciones experimentadas por los docentes de inglés de la institución con más frecuencia. Si bien los

docentes coinciden en manifestar este sentir, también es notable cómo se logra una superación de esta sensación gracias a la experiencia que han acumulado progresivamente en su labor, lo que a su vez les ha permitido amoldarse y hacer adaptaciones en su práctica pedagógica, aprovechando tanto los recursos con que cuentan para el desarrollo de sus tareas como el acompañamiento que han tenido.

Docente 2: *“Tenía mucho miedo la verdad en esa primera clase que tuve esa primera semana. Venía de una experiencia que no era de educación superior; venía de trabajar con un centro de idiomas donde lo máximo que trabajaba era con estudiantes de 14 máximo... el mayor miedo que tenía era eso, meter la pata y meter la pata sin saber que de pronto quizá no iba a estar a la altura”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Por otra parte, algunos docentes en su proceso de integración a la universidad manifiestan ciertas inconformidades por el reducido espacio físico, los limitados recursos tecnológicos y el excesivo número de estudiantes que asumen por aula algunas veces. Esto, además de representar otro gran reto, afecta en cierta medida sus procesos de adaptación a los cambios que exige el nuevo contexto y la efectividad de sus prácticas docentes como lo exponen a continuación:

Docente 1: *“Cuando uno entra al aula no contar con todos los recursos para la enseñanza, la infraestructura, tener que prestar un video beam y que ya la calidad de la proyección no funciona, no es la misma y que esto hace que el estudiante se sienta incómodo”*.

Docente 2: *“Lo que de pronto no me llena, no me gusta mucho es la infraestructura, que eso sí estoy de acuerdo con ellos, siento que las aulas son muy pequeñas”.*

Docente 3: *“También coincido en lo de las aulas; creo que nunca había experimentado lo que me está pasando este semestre en clase, es preciso aquí, en este mismo bloque un grupo de aproximadamente lo que son 32 estudiantes; el salón es muy pequeño”.*

Docente 4: *“No me gustan exacto, por ejemplo, el mobiliario o las instalaciones; hay aulas demasiado sobrecargadas de estudiantes donde la mesa que se dispone para el docente debe ser utilizada por ellos o los recursos tecnológicos muy escasos”.* (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Resulta llamativo que mientras algunos docentes, especialmente los que venían de trabajar de contextos escolares, encontraban en la universidad más posibilidades y acceso a recursos tecnológicos, otros docentes se mostraron inconformes debido a limitaciones de ayudas tecnológicas y los espacios físicos que provee la universidad. Lo anterior implicaría entonces que algunos docentes con mayores posibilidades de uso de las TICS en el aula generen más dependencia tecnológica para desarrollar sus clases, mientras que los docentes que anteriormente no contaban siquiera con acceso a internet se sientan más a gusto trabajando en un ambiente en donde pueden dar sus clases apoyadas en el uso de los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución.

Existen muchas inconformidades de los docentes con relación a su proceso de adaptación a un nuevo contexto académico más exigente y retador como muchos de ellos lo expresan. No obstante, se resalta de manera positiva el acompañamiento que han tenido desde el inicio de sus labores en la universidad por parte de las directivas institucionales (coordinadores, jefes de departamento, decanos, etc) lo que supone para ellos un gran apoyo a ese proceso de adaptación que se vuelve necesario en un contexto para muchos desconocido.

Docente 4: *“Algunos procesos administrativos son muy acordes y tienen un impacto positivo en las labores, el acompañamiento de esos mismos directivos es algo positivo a resaltar”.*

Docente 4: *“Uno cuando entra al salón de una universidad con estudiantes ya incluso mayores que uno y tiene que uno amoldarse ya a esa nueva situación... entonces en estos cambios el acompañamiento mencionado por los compañeros que hubo desde las directivas en ese momento cuando yo ingresé hubo un buen acompañamiento”.* (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

En ese mismo orden y de acuerdo a lo que muchos docentes exponen en los grupos focales, estos han desarrollado diferentes tipos de métodos, técnicas y estrategias de adaptación al nuevo contexto conforme a los retos y las dificultades que van encontrando en el camino. Sin embargo, dichas acciones varían de acuerdo a la libertad de cátedra de cada docente y sus formas de leer las realidades encontradas en el campus universitario. Esto es una característica fundamental que tiene relación con la experiencia pedagógica de los docentes, la cual

paralelamente van construyendo en la universidad y que a su vez depende de factores como la ubicación geográfica del contexto, orientaciones curriculares de la institución, la disponibilidad de recursos tecnológicos, los compañeros de trabajo y en general los estudiantes.

Construcción de nuevas experiencias y relaciones laborales

La experiencia del trabajo virtual que tuvieron los docentes en clases remotas debido a la pandemia originada por el Covid 19, marcó un antes y un después en su práctica pedagógica en donde muchos de ellos tuvieron que reinventar sus estrategias de enseñanza e incluso lidiar con el estrés que causaba el trabajo en una modalidad a la cual no estaban acostumbrados. Por esta razón, el regreso a la presencialidad para algunos significó un gran alivio que influyó positivamente en esas nuevas experiencias al interior del campus. Lo anterior constituye la construcción de una nueva experiencia pedagógica en la universidad desde esos sentimientos expresados por los docentes que a su vez representan un mejor desempeño en el desarrollo de sus labores, toda vez que están retomando el ejercicio de la docencia de la manera como lo han desarrollado tradicionalmente y que a su juicio les ha resultado eficaz.

Docente 2: “Luego de pasar dos años completamente virtuales, dos años y medio regresar a la presencialidad pues es como un respiro en lo personal”.

Docente 1: “Volver como dice el compañero a la presencialidad es un alivio, en mi caso lo ha sido”.

Docente 3: *“Digamos que en cierto punto fueron algo positivo el volver nuevamente a las aulas, el volver a tener la interacción, el volver a tener esa educación cara a cara con los estudiantes pues era algo que de pronto extrañábamos”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Por el contrario, para otros docentes la experiencia de volver a los espacios físicos y a la interacción de manera presencial con los estudiantes no fue positiva, teniendo en cuenta que muchos ya se habían habituado a impartir sus clases desde la comodidad de sus hogares y el regreso a sus labores normales se convirtió en una situación extenuante.

Docente 4: *“El proceso de volver a la presencialidad ha sido una transición algo extenuante tanto para los docentes como para los estudiantes (...) Veníamos con una comodidad de utilizar una plataforma que nos calificaba los quices (exámenes) a tener que retomar la calificación a mano leyendo respuestas”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Se aprecia así la manera como este docente en particular manifiesta lo que a su consideración representa una actividad agotadora que, si bien es parte inherente a la labor educativa, había encontrado la manera de evitarla dada la metodología de trabajo empleada ante la contingencia. Es vital resaltar que durante la pandemia muchos de estos docentes estuvieron bajo situaciones de estrés familiar, laboral y personal. Hubo también limitaciones de tipo económico en sus familias y el hecho de volver a la presencialidad también significó tener gastos adicionales que no tenían durante la pandemia, relacionados a transporte, alimentación, vestimenta, implementos laborales etc. De allí, el hecho de regresar a clases implicaría algunas dificultades de adaptación para ellos.

Por otra parte, los docentes también hacen referencia a una variedad de experiencias que han tenido y que han generado sentimientos de frustración por su labor, en la que en gran manera influye la apatía de muchos estudiantes universitarios y su indisposición hacia el aprendizaje del inglés. De otro modo, muchos docentes también consideran que todas esas experiencias han representado una oportunidad de crecimiento profesional en su trayectoria académica que al final se ha traducido también en nuevos retos.

Docente 2: *“Es bastante frustrante que uno quiera trabajar en pro de ellos y ellos simplemente se muestren apáticos a aprender”*.

Docente 4: *“Es bastante extenuante, agotador (...) uno tiene que pensar entonces, tengo un estudiante que sí me responde, pero tengo 15 que no, tengo que hacer una actividad diferenciadora, tengo que planear diferente para ellos y agota bastante a sí mismo”*.

Docente 4: *“Prácticamente yo por mi aspecto físico parecía un estudiante más y no pensaban que el docente había ingresado al salón... a pesar de esas experiencias ya uno aprende como mencionaba el compañero a forjar el carácter”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 9: *“Teniendo en cuenta la experiencia que he vivido con los estudiantes, siento que el problema es esa apatía de estudiantes, ese bloqueo hacia el aprendizaje del inglés, la dimensión de esas malas experiencias que han tenido”* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

En este punto se observa que quizá uno de los mayores retos para los docentes, dado el contexto educativo en que se encuentran, es afrontar el desinterés que tienen sus estudiantes hacia el aprendizaje. Este desinterés demanda de parte del docente un esfuerzo extra con el fin de lograr captar la atención de sus estudiantes y de esta manera poder desarrollar su labor. Si bien esto representa un desgaste, también es válido anotar que, en medio de sus labores, los docentes también han tenido experiencias agradables que representan crecimiento y satisfacción a nivel profesional a partir del sentirse retados en su labor y tener que salir quizá de una zona de confort.

Docente 1: *“Yo me he sentido a gusto, he tenido grupos buenos”*.

Docente 3: *“Yo me he sentido de pronto a gusto con mi experiencia”* (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 10: *“Yo trabajo en CECAR porque uno me permite hacer lo que me gusta, enseñar a estudiante (...) y esta institución me brinda la oportunidad de hacerlo y de exigirme a mí misma en este proceso”*. (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Otro aspecto fundamental que hace parte de la experiencia pedagógica de los docentes desde la lógica de la integración, es la forma en cómo se relacionan con sus compañeros de trabajo, con sus estudiantes, directivos y en general con toda la comunidad educativa. Lo anterior puede determinar la relación de los docentes con el ambiente laboral y su forma de integración al nuevo contexto. “Esta lógica de la acción encierra una gran parte de la socialización y las "funciones" del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse” (Martucelli y

Dubet, 1998). Es así como los diversos actores educativos son impulsados a integrarse en un entorno académico y social con sus correspondientes normas y expectativas, siendo este un proceso que da al individuo la oportunidad de crecer, aprender y definirse a sí mismo en el marco de su experiencia universitaria.

Docente 1: *“Lo que más me gusta es el colectivo con el que uno trabaja, los compañeros son personas abiertas, muchos de estos compañeros nos escuchan, compartimos con ellos, aprendemos juntos”*.

Docente 2: *“Bueno, yo creo que lo que me gusta más que todo es el equipo de trabajo”*.

Docente 3: *“En el proceso tiene que ver también con la interacción que uno tiene con el resto de colegas acá, creo que uno tiene su experiencia propia, pero, uno va aprendiendo también del resto”*

Se puede decir, entonces, que aspectos como la incorporación de nuevas experiencias y relaciones laborales, sentimientos positivos y negativos acerca del trabajo de los docentes hacen parte todo ese proceso que va configurando su experiencia pedagógica en la universidad desde ese mismo proceso de incorporación y adaptación a nuevos roles, actividades, estudiantes y compañeros de trabajo.

El papel del docente de inglés: condiciones de trabajo

El equipo de docentes de inglés institucional está conformado por profesores de dedicación de tiempo completo y a su vez por docentes catedráticos, estos últimos tienen un tipo de contratación en la que generalmente no permanecen mucho tiempo en la universidad sino el tiempo requerido a sus horas directas de clase, a diferencia de los docentes tiempo completo, quienes además de tener horarios de clases también cumplen con otras actividades académico-administrativas. Esto definitivamente ha sido un aspecto importante en la configuración de sus experiencias de integración a la universidad, en el conocimiento de sus funciones académicas, en las contribuciones que realizan a las actualizaciones curriculares y en general el cumplimiento de normas institucionales. “La identidad no es sino esa manera a través de la que el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles” (Dubet, 2010, p. 103). Si bien estos roles institucionalizados representan un ideal, es preciso señalar que cada sujeto define su acción partiendo de propia experiencia, la cual puede o no coincidir con el rol designado.

Docente 5: “Desde acá del equipo de tiempo completo, creo que sí se ha trabajado en la actualización de los planes de aula, sobre todo en los contenidos, durante el cambio de nuevo libro que pasamos de Interchange y pasamos a Touchstone, no sólo nosotros de tiempo completo, también los profesores catedráticos han hecho sus actualizaciones en lo que es el programa de curso y el plan de aula, incluyendo la temática y planeando todo lo que ellos deben incluir allí”.

Docente 7: “No tuve la oportunidad de hacer parte de ese proceso de renovación de un libro como texto guía. Sí, he participado en la actualización de las guías de aprendizaje o en los

planes de aula... poniendo la imprenta desde mí, desde mi praxis, desde mis estrategias como docente o poniéndole ese sello que de pronto me puede identificar específicamente a mí". (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

En ese mismo sentido los docentes asumen también un papel y unas funciones que adoptan como propios y que en gran parte determinan su desempeño dentro de ese contexto. El docente entonces se convierte en un guía, mediador y/o facilitador y con ellos construye un modo de ejercer su labor y de cumplir con el resto de sus funciones académicas bien sea como docente tiempo completo o cátedra tal como lo plantean Dubet y Martuccelli (1998)

Toda experiencia escolar es definida por esta lógica de la integración, por esta forma del aprendizaje de las normas propuestas, y ésta es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y como la transformación de la personalidad por esas transformaciones de roles.

Es así como se reconoce que en el proceso de integración de los docentes se da un proceso de socialización el cual se ve influenciado por las demandas o necesidades expresadas desde la institución como la experiencia propia de cada docente.

Docente 5: *“Uno intenta ser guía del proceso de los estudiantes y cuando digo guía es orientador, porque son sinónimos y que ellos puedan ir desarrollando esas habilidades que tienen pero a veces no se da, por más que intentemos aula invertida, de que ellos se preparen*

por su propia cuenta y que lleguemos solo al aula a producir y a resolver dudas en muchos cursos no se da eso”.

Si bien existen unas disposiciones institucionales en las cuales se plantean los roles que los docentes deben asumir en su labor formativa a partir del modelo pedagógico de la institución, es visible la forma como este docente hace el esfuerzo por cumplir con lo requerido en su labor, sin embargo, en ocasiones es necesario que este haga ajustes con los cuales sí pueda alcanzar los objetivos trazados en su labor.

Docente 6: *“Cuando estamos en la docencia virtual, por la pandemia, sentí, me sentí que era más que un guía o un facilitador, en ese momento me vi más como un facilitador, ahora que retomé la clase presencial, procedo a otra vez como un guía, una persona que está ahí para acompañarlo, para guiarlo más que simplemente para dictar una clase”.*

Este docente expresa de esta manera la forma cómo afrontar una situación particular como lo es la labor docente previa y posterior a la pandemia, le ha permitido hacer ajustes a la forma como desarrolla sus labores y el rol que asume en sus clases.

Docente 7: *“Mi rol es el de guía. Ok, porque bueno, hay algunos términos que podemos confundir como dictar, y eso me remonta a mí, a un dictador y sería yo el centro de la sesión, el centro de la clase. Y no es hermético. Entonces nosotros como guía, somos personas que orientamos, aclaramos dudas, damos consejos”.* (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022).

Sin lugar a dudas los docentes asumen roles que no solamente están ligados a sus funciones como trabajadores de la universidad, ya sea tiempo completo o catedrático, sino que también, de acuerdo a las experiencias vividas durante el desarrollo de sus clases, asumen roles que desde sus puntos de vista se adaptan a las necesidades del contexto en donde se encuentran inmersos, lo cual también hace parte de su proceso de integración. Si bien existen unos roles que a nivel institucional se han asumido a través de los lineamientos establecidos y que se considera el ideal para el desarrollo de las labores, algunos docentes se han inclinado por desempeñar un papel distinto al propuesto como rol institucionalizado, elección que realizan a partir de su experiencia pedagógica en la institución. Esto implica que no exista una coherencia entre lo que se ha establecido como lineamiento a seguir y la práctica del docente al interior del aula, lo que a su vez conlleva a la pérdida de la armonía en el desarrollo de la labor educativa contemplada desde la Ruta Curricular.

Los docentes y las normas institucionales

El conocimiento y apropiación de normas institucionales al interior de la universidad es otro factor que tiene incidencia en el proceso de integración del docente. Estas normas indican el lugar que ocupa cada actor y las funciones que este desempeña como miembro de un grupo.

Cuando el actor se coloca en esta perspectiva de la acción, el mundo es percibido como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones sociales definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su integración. (Dubet y Martuccelli, 1998)

Esto depende también del tipo de contratación que les otorgue la institución y debido a que los docentes de tiempo completo permanecen más tiempo dentro de la universidad que los docentes catedráticos, y a su vez cumplen funciones académico-administrativas, lo que constituye una gran diferencia no solo en el conocimiento sino también en el desconocimiento de esas mismas normas.

Docente 4: *“Ahora que soy docente de tiempo completo conozco mucho más de la normatividad de la institución comparado cuando era catedrático”*.

Docente 1: *“Uno desconoce muchas, muchas normas. Por ejemplo, sabemos que hay un conducto regular que debemos seguir, pero muchos docentes desconocen todos los procesos que se llevan a cabo”*.

Docente 3: *“Yo sí soy digamos que soy sincero en cuanto a esa parte, creo que me falta bastante en cuanto a eso, creo que de pronto es algo en lo que debería mejorar, creo que por ser cátedra... yo siento que a veces las aprendemos, es en el camino”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

La apropiación de esas normas también determina la medida en la que los docentes cumplen o no con las mismas y la manera en la que llevan a cabo su ejercicio profesional. De igual manera, la priorización de estas normas es un factor que algunos docentes afirman haber adoptado como un método útil para dar cumplimiento a las que para ellos son las más importantes o tienen mayor relevancia en el contexto educativo.

Docente 4: *“Bueno en cuanto a esas leyes, normas que están en la institución diría que se cumplen la mayoría basándonos en el reglamento estudiantil, los deberes del docente, los derechos del estudiante (...) Si yo quiero que ellos los cumplan, pues yo también debo cumplir con los míos; reportarle las notas a tiempo, la atención y demás, entonces yo diría que sí lo cumplo”*.

Docente 2: *“Yo en lo personal creo que a la que más me apego semestre tras semestre es con respecto a lo de entrega de notas, hay unos tiempos en los cuales se tienen que entregar notas de seguimiento... la toma de asistencia y el porcentaje de inasistencias... las que de pronto no, no sigo al 100%, no lo diría que de pronto por irresponsabilidad, sino porque el proceso a veces tiende a ser un tanto tedioso; es el reporte de estudiantes que están de pronto, en promedio mejorable, siento que es un proceso que a veces se queda ahí”*.

Docente 1: *“Bueno yo diría que las normas de convivencia... hay otras que creo que uno las pasa por alto pero que eso no excusa”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

De acuerdo a lo anterior se puede plantear que las normas institucionales muchas veces no están presentes en la conciencia de los docentes, sin embargo esto no quiere decir que se evada su cumplimiento ya que como lo afirma Dubet en su libro “De la experiencia social al sistema” “Muchas normas son sencillamente no conscientes y están rutinizadas” (Dubet, 2010 pág. 101). Entonces los actores en muchas ocasiones aprenden inconscientemente normas que reproducen, cumplen e incumplen de manera automática.

Integración docente a la Ruta Curricular de inglés

Se ha observado que la adaptación de los docentes al contexto universitario y las relaciones laborales que este crea juegan un papel importante en su proceso de integración. En ese mismo sentido, el reconocimiento del papel que desempeña en la institución y las normas que en esta rigen son elementos que moldean la experiencia pedagógica que el docente construye en el desarrollo de sus labores. Para el caso de los docentes de inglés de CECAR, la Ruta Curricular se convierte en el documento que plantea las disposiciones a considerar para el desarrollo de la labor en la institución.

En el Acuerdo No. 18 de 2018 de CECAR está contemplada la ruta curricular para la enseñanza del inglés como normativa institucional, la cual funciona como guía para la orientación pedagógica al declarar el enfoque comunicativo como eje de enseñanza; los requisitos de contratación y las funciones de los docentes de acuerdo a lo exigido por el MEN:

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019 y su última versión de actualización, Colombia Bilingüe 2014-2018, recomienda que todo programa educativo contemple un plan dirigido a la formación en una segunda lengua para lograr el objetivo nacional de formar ciudadanos bilingües, como estrategia para la competitividad”.

Asimismo, se encontró que la mayoría de los docentes, incluso directivos y docentes de tiempo completo tienen conocimiento de aspectos puntuales y dentro de su proceso de integración han elaborado diversas definiciones de lo que comprenden acerca de la ruta.

Docente 9: *“En mi caso, sí. Después de haber estado trabajando mucho tiempo aquí en CECAR...la Ruta nos habla de los cursos que los estudiantes deben seguir y pues de paso desarrollamos algunos contenidos que se han establecido en los programas de curso y en los planes de aula”*. (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Docente 1: *“Bueno, este en cuanto a la ruta inglés institucional, comprende tres, tres cursos y que estos cursos se dan a lo largo de toda la carrera...cada uno es pre requisito del otro y que luego el estudiante después de que ya termine este curso en su programa de pregrado, pasa a otra instancia, que son los cursos del Centro de Idiomas y que debería alcanzar un nivel B1 para poder graduarse, porque es un requisito”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 11: *“Sí, ahora que dentro de mí con relación a tiempo completo ya he comprendido un poco mejor esa Ruta...ese es el mapa que debemos seguir para nuestras clases”* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Se observa de esta manera que los docentes tienen un conocimiento sobre la Ruta Curricular de Inglés en relación con la metodología y los contenidos que se indican deben ser desarrollados a nivel institucional. Es visible cómo la trayectoria del docente en la institución en

relación con el tiempo que ha laborado en la corporación influye en la apropiación que el docente tiene respecto al documento curricular.

¿Qué conoce sobre la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés de la universidad?

En primer lugar la ruta de inglés, se dinamiza a partir de unos cursos que ustedes desarrollan de manera transversal en todos los programas, que pertenecen a la ruta institucional del inglés, en segundo lugar, no sé si estoy equivocado, está anclada con el centro de idiomas cierto, en algunos semestres creo que en el quinto semestre” ... (Entrevista a Directivo Uno. Noviembre 11, 2022)

¿Qué conoce usted acerca de las estrategias que se han implementado en la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en los últimos dos años?

“Está una ruta ya, una ruta institucional declarada así en el Acuerdo 18, donde se declara cómo se deben trabajar estos cursos a nivel de metodologías (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022).

En relación con el conocimiento de los directivos sobre la Ruta Curricular se aprecia entonces que se tiene información sobre los cursos que se desarrollan institucionalmente al igual que elementos en relación con el momento en que se deben desarrollar y la metodología de trabajo. Se reconoce que la Ruta Curricular hace parte de las estrategias implementadas por la institución, encaminadas a fortalecer el proceso de enseñanza del idioma.

Si bien se tiene conocimiento de ciertas pautas que se establecen en la Ruta Curricular también se desconocen otros aspectos de los cuales tanto docentes como directivos deberían saber desde el inicio de su contratación en la universidad, pero como ya es sabido quienes en su gran mayoría conocen la ruta a profundidad son los docentes de tiempo completo

No obstante, también se conoció que algunos docentes, especialmente catedráticos, no conocen siquiera el documento institucional, lo que supone una desconexión en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de calidad del idioma que llevan a cabo, y al cual todos los docentes de inglés deberían apuntar.

¿Conoces la ruta curricular para la enseñanza del inglés en la universidad?

Docente 10: *¿Cuándo te refieres a ruta...?*

Si conoces la ruta curricular para la enseñanza del inglés en Cekar. ¿Conoces la ruta curricular para la enseñanza del inglés en la universidad?

Docente 10: *“No, con ese nombre no”*. (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Lo anterior constituye una falencia a nivel microcurricular que podría afectar los procesos de enseñanza en la universidad desde inglés institucional. Esto también soporta la idea de que la experiencia pedagógica docente también se construye con relación al tipo de contratación

suscrito con la universidad, bien sea de tiempo completo o cátedra, toda vez que de acuerdo al tiempo de dedicación a su labor en CECAR el docente puede sentirse más o menos identificado con los procesos y lineamientos establecidos.

En ese orden de ideas, también es válido resaltar que el conocimiento y cumplimiento de las normas institucionales pueden reflejar la medida en que los docentes se identifican con la Ruta Curricular. Por una parte, los docentes que manifiestan conocer la Ruta Curricular, las disposiciones que hay en relación con los cursos y la metodología de trabajo adoptada en la institución, representan a los docentes que han logrado un nivel de integración ante el documento curricular. Por el contrario, al haber un docente que no reconoce la ruta curricular evidencia la poca o nula importancia que este le da al documento como lineamiento que rige el desarrollo de sus funciones.

Así mismo, los sentimientos de miedo y ansiedad experimentados por los docentes, al igual que sus percepciones ante los recursos de que dispone en su lugar de trabajo constituyen elementos que también influyen en la construcción de la experiencia pedagógica. El enfrentarse a nuevas situaciones en un nuevo contexto laboral, encontrarse ante unos retos que involucran o requieren una actuación especial del docente implica que este tenga que hacer ajustes en su práctica los cuales precisamente moldean esa experiencia.

La experiencia pedagógica docente desde la lógica de estrategia

Dubet y Martuccelli (1998), proponen, igualmente, una segunda lógica de acción denominada lógica de estrategia. Esta expone que las personas no se definen únicamente por su

posición social o por cómo se ajustan a las normas sociales, sino también por la forma en que buscan aprovechar sus recursos y alcanzar sus objetivos. Esto implica el no ver al conjunto social como un todo integrado, sino como un espacio en el que se deben establecer alianzas y competir con otros para lograr los objetivos propuestos.

Partiendo de esto, se hace necesario revisar los ajustes que los docentes realizan a su proceder, sus estrategias y adaptaciones a partir de su experiencia pedagógica con el propósito de desarrollar la labor de enseñanza en la institución y su experiencia en la implementación de la Ruta Curricular.

La experiencia pedagógica docente en la enseñanza del inglés en CECAR

El hablar de la experiencia pedagógica de los docentes de inglés en CECAR requiere en primer lugar conocer lo que la institución entiende y plantea en relación con la enseñanza de la lengua extranjera. Es así como desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la institución plantea entre sus propósitos lograr la “Formación integral de profesionales con competencias para el emprendimiento, el bilingüismo, el uso de las TIC y la innovación; el compromiso con el porte a las ciencias y la producción de conocimiento al desarrollo humano y social sostenible” (PEI, 2022).

En ese orden de ideas, también es válido apuntar que se han dispuesto lineamientos más específicos que apuntan exactamente al componente de Bilingüismo de la institución como lo es el Acuerdo No 18 de 2018, en donde se declara la Ruta Curricular de Inglés Institucional. Este

documento contiene disposiciones generales en relación con enfoques, metodologías y procedimientos que rigen el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Entre sus apartes se encuentra el eje central de enseñanza del inglés en universidad, el cual se declara a continuación:

El enfoque pedagógico comunicativo, con énfasis en el fortalecimiento de la comprensión lectora en Inglés, será el adoptado para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés I, II y III. Este enfoque busca que los estudiantes adquieran un sistema lingüístico implícito sobre la base de producir una comunicación significativa y real, empleando materiales auténticos. Se busca enfatizar más en el desarrollo del habla, la escucha, la lectura y la escritura que en la memorización de los sistemas gramaticales (Acuerdo 18, 2018)

Al indagar a los docentes sobre el enfoque comunicativo estos manifiestan conocerlo e incluso lo definen haciendo planteamientos como:

Docente 5: “Enfoque comunicativo desde mi punto de vista y lo que he leído, es una concentración más que todo en la interacción del estudiante, en que el estudiante pueda producir por su propia cuenta a partir de la exposición al idioma, de que él sea capaz de responder a una serie de preguntas que el profesor realice partiendo de la temática que se aborda en la clase y como ha dicho, más que todo interacción; la gramática no es el foco del enfoque comunicativo, sino la producción oral y escrita”.

Docente 8: *“El enfoque comunicativo yo lo veo en una sola palabra como interacción, llevar al estudiante a que aplique la lengua acorde a su nivel, sin centrarnos en el aspecto gramatical estricto, la importancia o lo relevante de ese método es que la estudiante sea capaz de expresar un mensaje, que se dé a comunicar utilizando la lengua, que se pueda entender la intención de lo que él quiere decir”*. (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Es así como se puede observar una coherencia entre las disposiciones que la institución ha hecho en cuanto a la enseñanza de la lengua, la normativa propia del área de inglés y los docentes, quienes coinciden en manifestar que el fin último del proceso de enseñanza bajo el enfoque comunicativo de la lengua es lograr la comunicación efectiva en el idioma objetivo, tal como lo expone (Bérard, 1991) al plantear que el propósito de este enfoque es desarrollar habilidades comunicativas efectivas en el alumno, utilizando materiales auténticos de la vida real y teniendo en cuenta los objetivos y necesidades específicos de cada estudiante.

Para ello los docentes emplean diversos tipos de actividades y metodologías con las cuales consideran es posible desarrollar un proceso de enseñanza acorde con las necesidades de aprendizaje existentes.

Docente 7: *“Me gusta introducir los temas con materiales, material escrito como conversaciones para inducir varios temas y partir desde ahí para la socialización; para la socialización de una actividad oral, ya que me he dado cuenta que en realidad no llega al nivel o no tiene las competencias para participar de manera espontánea”*.

Docente 8: *“Depende de la situación que se presenta en la clase, porque muchas veces sí, nosotros utilizamos aquí el inglés institucional, flipped learning, aula invertida y todo eso; pero algunos grupos sí lo hacen, otros no. Entonces si uno va con la mentalidad de que sí lo están haciendo, pero llega al aula y se encuentra con la realidad de que no lo aplican ya ahí toca cambiar todo, porque ya no vamos a ser los mediadores, ya no vamos a ser los guías, para que el estudiante pueda adquirir ese nuevo conocimiento en algunos casos toca volverse magistral”*. (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Contrario a lo dispuesto en la Ruta Curricular y lo expresado previamente por otros docentes, se observa aquí la manera como en cierto momento se adopta un rol contrario al esperado en la institución, lo cual representa un ajuste que el docente considera pertinente para el desarrollo de la actividad educativa a partir de su experiencia.

De igual manera, el empleo de este tipo de actividades y metodologías como el Flipped Learning o Aprendizaje invertido, modelo de aprendizaje relacionado con el Enfoque Comunicativo toda vez que constituye una metodología activa de aprendizaje que le da un mayor protagonismo al estudiante al asignarle la responsabilidad de la gestión de la información de manera independiente, en oposición a la educación tradicional caracterizada por tener al docente como el actor principal (Prieto-Martín, 2017), obedecen a las experiencias que los docentes han construido a partir de su labor en la institución. Dichas experiencias los han llevado a realizar planteamientos en relación con su labor como:

Docente 9: *“Para mí ha sido bastante exigente... uno piensa que vienen con un bagaje bastante amplio, pero no es así, como el compañero decía en un momento, vienen de diferentes contextos, lugares donde no han visto inglés, donde no tienen los recursos para aprender inglés; pues es complicado, te exige más y tienes que hacer un mayor esfuerzo para enseñarle al estudiante y lograr llevarle al nivel (...) Quise vivir la experiencia de trabajar en la universidad y pues no siempre el colegio (...) Estar en una universidad es de mayor calibre, pues es exigente y sabemos que tenemos que enfrentar diferentes contextos, sin desmeritar el trabajo que uno hace en colegio porque también es otra experiencia”*. (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Es visible de esta manera una de las dificultades que los docentes manifiestan haber encontrado al momento de desarrollar su labor en la institución. En este caso, los docentes tienen una expectativa sobre el nivel que deberían tener sus estudiantes al provenir de escuelas donde debieron recibir formación inicial en el idioma, expectativas que no se cumplen al momento de interactuar con ellos. Sin embargo, para los docentes esto se convierte a su vez en un reto y una oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza del idioma, por lo cual se hace necesario el empleo de diversas herramientas y metodologías que propicien el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estas metodologías se caracterizan por guardar coherencia con lo propuesto desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, el cual ha sido adoptado por la institución como lineamiento a seguir como respaldo al proceso propiciando la interacción y capacidad de comunicación real del estudiante, de modo que se logren los objetivos de aprendizaje que se plantean en los cursos.

Retos a partir de las dificultades del aprendizaje del inglés en los estudiantes: estrategias de los docentes

La labor de los docentes de inglés de la institución se percibe de una u otra manera influenciada por diversos factores que si bien son ajenos al contexto universitario, guardan relación con la formación inicial que han recibido los estudiantes en los niveles educativos previos. Es por ello que algo en lo que coinciden los docentes es en manifestar que el trabajo con algunos estudiantes puede verse afectado por la escasa o nula formación previa que han recibido en las escuelas.

Docente 1: *“Siento que digamos la población, los estudiantes son muy pesados en cuanto al inglés, demasiado (...) Siempre esa barrera del inglés de que no profe, yo no sé nada, yo vengo de un colegio así, allá no se enseñaba nada; entonces siempre está como que ese proceso que de pronto en cierto grado tedioso”*.

“Docente 2: *“Lamentablemente los estudiantes vienen como que con muchos vacíos”*”.

“Docente 3: *“Acá siempre, pues encontramos como ya hemos dicho de pronto por el contexto, de pronto por las instituciones de donde vienen instituciones públicas, instituciones de pronto con muchísimas falencias, cierto; uno siempre encuentra esa barrera”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

En ese mismo sentido, no solo la procedencia de los estudiantes en relación con los niveles de formación previos influye en el desarrollo del proceso educativo, sino que su motivación y disposición hacia el aprendizaje de un idioma extranjero también juega un papel importante en esta labor. De acuerdo con lo planteado por los docentes, en algunos casos la motivación hacia el aprendizaje puede ser baja e incluso nula, y toma aún mayor fuerza con la apatía y la predisposición que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje de un nuevo idioma.

Docente 1: *“Hay una por decirlo así una predisposición de los estudiantes de manera negativa hacia el aprendizaje del inglés, he notado en los estudiantes bajos niveles y pues un desinterés general de muchos de ellos hacia aprender esta segunda lengua, esta lengua extranjera... por más que tú hagas alguna clase, tienes un estudiante que no le va prestar atención a lo que estás haciendo, definitivamente no le gusta”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 9: *“Yo opino de los estudiantes de Cecar, lo que es el área de inglés, que hay una desmotivación grande hacia el aprendizaje del inglés y hay mucho más interés en las áreas específicas”*.

Docente 9: *“Teniendo en cuenta la experiencia que he vivido con los estudiantes, siento que el problema es esa apatía de estudiantes, ese bloqueo hacia el aprendizaje del inglés, la dimensión de esas malas experiencias que han tenido.”* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Este tipo de planteamientos representan un reto en el proceso de enseñanza para los docentes el cual radica en cambiar la mentalidad de los estudiantes en lo que refiere al proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Por tanto se precisa identificar cuáles son esos procesos o actividades que cada docente en forma estratégica desarrolla con el fin de alcanzar los objetivos trazados. De esta manera, al indagar sobre el tipo de actividades desarrolladas en sus clases los docentes expresan lo siguiente:

Docente 5: “He enfocado la clase eh un poco de listening, cuando utilizo los diálogos, las conversaciones que se encuentran en el libro guía, también compartiendo el vocabulario con los estudiantes, porque decidí compartirles con antelación el vocabulario por unidad que ofrece este libro guía y que ellos pueden emplearlo en algunas oraciones, producción escrita y también que se atrevan a hablar y a responder algunas preguntas sencillas del curso.”

Docente 7: “Les muestro imágenes para que ellos se contextualicen de una u otra manera y así puedan poner en práctica todos los contenidos. En materia de actividades auditivas como listening no me he enfocado mucho en eso este semestre; ¿por qué?, porque he encontrado, he tenido algunos inconvenientes con o con los equipos, porque no sé, siento que la institución ha dejado de lado el actualizarlos, los equipos electrónicos y he tenido un inconveniente entonces a veces el ir a buscar o prestar esos equipos a esas horas de la noche a veces es un poquito complicado.” (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Se evidencia que, si bien existen unas disposiciones generales sobre la enseñanza de la lengua en la institución, a partir de la experiencia de cada docente se escogen o enfatizan diferentes tipos de actividades a desarrollar partiendo de lo que se considera más conveniente, bien sea para el aprendizaje del idioma o también lo que represente mayor facilidad para el proceso de enseñanza del docente. Esta selección de un tipo de actividad u otro, obedece a un proceso individual del docente, el cual realiza basándose en lo que considera es útil o necesario para lograr los objetivos de enseñanza trazados. Si bien algunos deciden enfatizar en el desarrollo de una habilidad, hay docentes que manifiestan opiniones distintas.

Docente 8: “Sabido que el inglés debe trabajar todas las habilidades comunicativas por medio de un taller integro esas actividades en las cuales pongo al estudiante a practicar, sea de forma pues teniendo en cuenta las habilidades, empezamos con un listening, luego nos movemos a trabajar una lectura, un punto de escritura con acompañamiento, trabajo en grupo; entonces este tipo de actividades son las que he estado desarrollando.” (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

El docente resalta la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma por igual, por lo cual en el desarrollo de su labor emplea actividades que le permitan una integración de estas habilidades. Se observa que las actividades empleadas tienen en cuenta no solo la importancia del desarrollo de todas las habilidades, sino que se podría inferir la importancia que para él tiene el desarrollo de tareas que permitan el trabajo colaborativo entre sus estudiantes.

Docente 7: *“A mí me gusta mucho utilizar la cartilla de pregunta problemática, pero en este caso no son preguntas problemáticas, sino preguntas introductorias o preguntas investigadoras. ¿Por qué?, porque siempre parto desde ahí, una vez le demuestro a mis estudiantes cuál es el objetivo de la clase, siempre les pregunto sobre si alguna vez han enfrentado determinada situación, si alguna vez han escuchado de tal palabra y desde ahí intento producir en ellos, promover en ellos una producción oral. Si no se puede oral, sino que de pronto tienen dudas al respecto, los invito a que lo produzcan de manera escrita.”* (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Entre tanto, el docente número 7 resalta la importancia que tiene para él desarrollar actividades cuya organización despierte el interés del estudiante y les permita relacionar lo aprendido con la experiencia personal de cada uno, con lo cual se puede hacer del aprendizaje un proceso significativo. Resalta así la importancia de brindarle al estudiante las herramientas para que sea capaz de producir información dando cierta flexibilidad en cuanto a la forma en que esta se presenta.

Para poder realizar su labor, los docentes a su vez manifiestan opiniones acerca de la importancia que para ellos puede tener la planificación de una clase que les permita desarrollar el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta su papel como docente, la metodología a emplear y el contenido a desarrollar, al igual que el papel que asumirán los estudiantes.

Docente 5: *“Estaba tratando de recordar el nombre de ese método, es uno que te permite adoptar tu propio estilo como estrategia y es aquella en la que no te cases con una, sino*

que tomas de cada método lo que consideras significativo y vas armando tu propio método tu propia metodología... es en lo que básicamente se centra mi metodología. Lo otro es al momento de diseñar las clases, al momento de hacerlo, aunque no sigo un formato de planeación, yo sí tengo una, como una libretita, donde siempre escribo que es lo que voy a hacer paso a paso la clase.” (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

De este modo, es visible entonces como cada docente actúa en función de sus objetivos, realizando prácticas propias que sustenta en la experiencia que ha tenido ante situaciones similares con otros actores. Estas prácticas obedecen a ajustes o adaptaciones que cada docente realiza de manera previa a la clase o en el transcurso de esta. De igual manera, es válido mencionar la apreciación que desde miembros correspondientes a las directivas institucionales existe en relación con la enseñanza del inglés y los espacios en que se puede desarrollar este proceso.

“He insistido mucho en estrategias complementarias en no quedarnos solamente con lo que yo hago en el aula, sí, yo lo que hago en el aula, pero tratar de generar unos espacios diferentes al interior del campus para poder generar ese valor agregado”. (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022).

El planteamiento de este tipo de estrategias obedece precisamente a disposiciones institucionales de acuerdo con las cuales se contempla la docencia como función central de la universidad, con un gran sentido de proyección social por medio de acciones que corresponden

con la academia, la investigación, la intervención y el trabajo extracurricular. (PEI de CECAR, 2022)

De igual manera, se requiere entonces que se logre reconocer el aprendizaje de inglés como una actividad inherente a todo profesional sin importar su área de desempeño, pues como ha sido mencionado, el conocer una lengua extranjera como inglés hace parte de la formación integral hoy en día lo cual es reconocido desde los lineamientos dados en el PEI de CECAR.

- Desarrollar la formación integral de sus estudiantes, a través de métodos y estrategias mediadas por la modernización del currículo institucional, asegurando la universalidad de saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad (curricular, didáctica, académica y administrativa).
- Fortalecer el emprendimiento, el bilingüismo, el uso de las TIC y la innovación desde el currículo, formando profesionales con visión global. (PEI de CECAR, 2022)

De esta manera, el aprendizaje de la lengua extranjera no es solo reconocido por los mismos docentes, sino también por miembros del personal correspondiente a las directivas institucionales, quienes al indagárseles por esto manifiestan:

¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar con relación al aprendizaje del inglés en la institución?

“El tema de revisar el componente de innovación pedagógica en cuanto al tema de tendencias, el atrevernos, el entender que cuando de pronto los estudiantes están expuestos a que ellos vean que el tema del inglés no es algo ajeno, no puede ser algo ajeno, hace parte de una práctica social”. (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022).

Importancia del inglés en el currículo universitario: papel del docente

Se ha discutido previamente la importancia del inglés para todo profesional hoy en día, lo cual hace de la universidad el espacio propicio para el aprendizaje del idioma para todo profesional, considerándose esto como una necesidad más que un valor agregado. Como plantean Alvarado-Andino et al. (2021):

En esta sociedad globalizada los profesionales son catalogados de alto nivel en la medida que su formación universitaria esté complementada por competencias que permitan demostrar la calidad de su preparación académica, y la enseñanza y manejo del idioma inglés ocupan, en la mayoría de los casos la prioridad.

Esto se encuentra respaldado en diversas normativas de orden nacional e institucional, a la vez que directivas institucionales reconocen la importancia del aprendizaje del idioma inglés como un eje transversal en la formación de los estudiantes, quienes expresan lo siguiente:

“A raíz de la nueva normatividad del 1330 y la resolución 21 795 y el acuerdo 02 la institución pues ha resignificado algunos principios curriculares de tal manera que se adopte y se adapten a esos elementos normativos en particular en inglés pues se desarrolló o se diseñó el

inglés institucional compuesto por un grupo de compañeros docentes donde la dinámica esencial es que se convierte en un eje transversal en los procesos académicos y de formación en cada uno de los programas académicos”. (Entrevista a Directivo Uno. Noviembre 11, 2022)

“Tratar de buscar una ruta clara a nivel de formación que nos permita que los programas, primero los programas comprendan la importancia de la enseñanza del inglés, que más que un curso, cierto, es una necesidad” (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022)

De esta manera se hace claro que existe un apoyo desde las directivas hacia el proceso de enseñanza de inglés en la institución como parte de la formación integral de los estudiantes, y a la vez se reconoce que los docentes más allá de impartir la asignatura pueden asumir un papel importante en lo que refiere a la concientización respecto a la importancia del aprendizaje del idioma extranjero.

Ahora bien, los docentes al estar directamente implicados en el proceso de enseñanza, conocer las necesidades de los estudiantes, el propósito de la formación y las directrices dadas a nivel institucional, cumplen una función esencial en los procesos de actualización y gestión curricular. Sin embargo, es posible anotar que no siempre la participación en estos procesos de actualización se da a un mismo nivel, pues factores como el tipo de contratación como docente de tiempo completo o cátedra puede influir en esto.

Docente 6: *“Como dijo el profe Docente 5, recientemente no, porque recuerdo que fue por allá en el 2018 - 2019 que fue la última vez que como tal, como equipo, tanto tiempo*

completo como cátedra, trabajamos de manera conjunta para esta actualización del plan de aula y programas de asignatura, más específicamente”.

Docente 8: *“Lo que he actualizado al igual que ellos, son planes de curso, guías de aprendizaje, dependiendo el programa en el cual esté inscrito el curso que dicte, entonces en términos generales actualización de curso, de malla curricular no he sido parte, pero sí dentro de las adaptaciones ya personales de cada nivel”.*

Docente 5: *“Lo que nos corresponde hacer es adaptar esos programas de asignaturas a nuestros grupos como tal, los cambios quizá algo en la metodología, gran porcentaje, porque porcentaje son cosas que manejamos como equipo, algo unilateral; tenemos que apoyarnos todos a eso, pero más que todo en cuestiones de metodología, actividades a desarrollar, si son cosas que creo que cada docente actualiza”.* (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

De acuerdo con lo anterior, se observa que los docentes catedráticos coinciden en que no tienen participación significativa en la construcción, planificación y ajustes de la Ruta Curricular. Sin embargo, realizan modificaciones de tipo micro curricular como lo son los planes de aula y programas de curso. Sin embargo, uno de ellos afirmó haber estado involucrado en el proceso anteriormente cuando había trabajado como docente de tiempo completo, lo cual ratifica que el tipo de contratación del docente determina en cierta medida su grado de participación en los procesos de actualización curricular.

También es válido anotar que desde las directivas también se presenta cierta participación en procesos de gestión curricular, reconociendo la importancia de este ejercicio.

“En los últimos años se han hecho los esfuerzos a nivel curricular y dentro de esa misma organización y esa dinámica de la gestión curricular y las mismas estrategias complementarias”. (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022).

De esta manera se evidencia como desde la universidad se han adelantado iniciativas encaminadas a llevar a cabo procesos de gestión curricular en la que los docentes cumplen un papel fundamental a la hora de tomar decisiones en la construcción y diálogos acerca de la Ruta Curricular que orienta los cursos de inglés institucional. Asimismo, los directivos docentes se convierten en pieza fundamental del ejercicio de la gestión curricular para la enseñanza del idioma en la institución, al realizar sus respectivos aportes en la construcción del documento guía en términos de metodología y normatividad.

En resumen, la gestión curricular debe contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando espacios de diálogo. Sin embargo, son los docentes quienes al final cumplen un papel indiscutiblemente esencial y que en gran parte depende de la calidad de enseñanza impartida al interior del campus. No obstante, lo ideal sería que no solo se les dé participación a docentes de tiempo completo sino también a los que tienen otro tipo de contratación tales como medio tiempo o catedráticos.

interacción y que esos mismos cambios han generado en ellos una reflexión acerca de cuán notoria es su evolución actualmente, comparada con años anteriores tal como se evidencia en la siguiente intervención de uno de los docentes:

Docente 5: *“Si yo me comparo, con las primeras clases que di en 2016 con las que doy ahora, siento que he evolucionado enormemente (...) En 2016 me sentaba mucho a hacer talleres que diseñaba de pronto como de completar fill in the gaps, casi no le prestaba mucha atención a la parte de speaking y hoy en día de algo que de pronto le presto mucha atención; una estrategia como los hyperdocs...podríamos decir que se han compartido experiencias significativas con esas estrategias”.* (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Se evidencia aquí como el docente hace una reflexión sobre los cambios que ha hecho en su práctica docente, contrastando lo que hacía en sus inicios en la institución y lo que hace ahora. Se observa cómo ha realizado ajustes con base tanto a la metodología de trabajo como al tipo de actividades desarrolladas.

Docente 4: *“Mi práctica docente ha cambiado bastante de pasar de hacer actividades teacher centered centrada sobre lo que yo decía con poca interacción del estudiante, porque era como yo venía trabajando en la institución anterior, ya he aprendido con el tiempo a caracterizar a los grupos, saber qué actividades necesitan, que en qué son buenos y que producen fácilmente entonces sí ha habido ese cambio en estrategia, metodologías de aplicación de las actividades y como digo, es algo constante”.*

Docente 3: *“Me tocó ser un poco más proactivo, ser más eficiente en mis instrucciones, porque sabía que el tiempo no me iba a rendir. Entonces, yo pienso que desde ese punto de vista cambió bastante, creo que ahora con mis intervenciones y mis preguntas, soy un poco más certero y al momento de introducir temas nuevos me doy cuenta que se puede hacer mejor ¿por qué?, porque los puedo relacionar uno con el otro, ya sea desde el punto de vista del vocabulario o desde el punto de vista del uso. Y eso pienso que ha sido una mejora para mí, sabiendo que tengo otras herramientas que puedo utilizar en la clase como la plataforma de Cambridge”*. (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

De lo anterior, se resalta cómo los ajustes realizados también involucran el actuar de los docentes en el aula de clase, y como se evidencia en ambos casos, existen cambios de estrategias, haciendo posible la reflexión en torno a su labor en la institución y, por ende, señalando lo que a sus criterios se han convertido en mejoras a sus labores académicas con relación a aplicación de nuevas actividades y nuevas formas de enseñanza que contribuyan a la mejora de sus prácticas docentes.

Muchos de los aspectos anteriormente mencionados, parten de la experiencia pedagógica que el docente ha acumulado a lo largo de su trayectoria en la institución, y que puede estar representada en algunos casos en palabras como “retador, exigente, enriquecedor o significativo”, dando cuenta precisamente sobre cómo los docentes dan sentido a su experiencia en CECAR.

Docente 1: *Para mí ha sido un proceso exigente y a la vez también enriquecedor, porque he aprendido mucho en el aula a desarrollar estrategias para los estudiantes, para lograr que ellos siempre mantengan la atención*”. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Docente 11: *“Mi experiencia pedagógica ha sido bastante enriquecida, significativa; el cambio de contextos, de colegio a universidad ha sido bastante grande, las metodologías también han cambiado bastante*”. (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

De esta forma se puede decir que todos estos cambios como lo son el nuevo lugar de trabajo, el cambio de estrategias metodológicas y el de experiencias, han permitido en cierta manera facilitar el alcance de los objetivos propuestos en la labor de los docentes desde los lineamientos contenidos en la Ruta Curricular. De igual forma, estas nuevas adaptaciones responden a consideraciones surgidas a partir de la experiencia pedagógica que han tenido los docentes en la institución, al reconocer no solo los objetivos de aprendizaje, sino también las necesidades del contexto y las dificultades en el aprendizaje que enfrentan los estudiantes. Lo anterior da cuenta de múltiples estrategias que los docentes ponen en práctica y que funcionan al mismo tiempo como mecanismo de adaptación a los retos que impone el nuevo contexto, así como también es notable destacar la evolución a nivel profesional que los docentes han manifestado desde sus nuevas experiencias pedagógicas.

Subjetivación de los docentes en su experiencia pedagógica

Finalmente, la experiencia pedagógica de los docentes desde la lógica de la subjetivación debe ser comprendida teniendo en cuenta que esta no es un ejercicio de absorción de elementos del afuera, sino un proceso socialmente construido en el que todas las acciones, relaciones y

sentimientos vividos por los actores son a la vez permeados por su propia subjetividad. En otras palabras,

El actor social no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un "sujeto" en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto. (Dubet y Martuccelli, 1998)

De acuerdo a lo anterior, se encontraron diversas formas de los docentes entender su propia experiencia a partir de la subjetivación. Es posible identificar algunos elementos como la enseñanza, la experiencia trabajando desde la Ruta Curricular, el significado de diversas experiencias en la institución y algunas reflexiones personales que hacen parte de la construcción de su experiencia pedagógica en su paso por la universidad.

Enseñar inglés en CECAR desde la subjetivación de los docentes

Para algunos docentes la enseñanza del inglés en CECAR trae consigo una serie de sentimientos y experiencias que son vividas y apropiadas en diferentes formas. Muchas de esas experiencias son percibidas de forma significativa, otras por el contrario parecieran ser irrelevantes a tal punto de ser olvidadas completamente, aunque todas ellas estén siempre presentes en sus labores cotidianas. Existen diversos factores que también inciden en la construcción de sus experiencias pedagógicas a partir de sus labores diarias y las condiciones que les brinda la universidad. Los docentes subjetivan desde sus capacidades críticas esas mismas experiencias. En ese sentido, la subjetivación es construida al establecer una distancia entre el yo y la imagen ofrecida o esperada en la sociedad.

Docente 2: *“Bueno Cekar es mi hogar... en ese entonces no puedo mentirme a mí mismo, no tenía sentido de pertenencia. Mi mente aún estaba de pronto en mi tierra natal, por así decirlo, pero creo que eso con el pasar de los años ha ido cambiando (...) Enriquecedora. Sé que al inicio dije que esta institución es mi hogar y dije claramente como todo hogar no es perfecto, pero sigue siendo eso así, como he recalado... ha aportado bastante a mi proyecto de vida... acá en Cekar he tenido la oportunidad de adquirir ciertos conocimientos que me han apoyado en ese crecimiento profesional”*. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta interesante que en primer lugar la idea de “hogar” acerca del lugar de trabajo, indica en cierta medida algo significativo y que a su vez está ligado a la procedencia del docente de una ciudad diferente a la que se encuentra ubicado el contexto laboral. Estas consideraciones son bases para la construcción de experiencias pedagógicas desde la subjetivación que realiza el docente acerca de cómo percibe su lugar de trabajo, que aunque al principio no había sentido de pertenencia por la institución, a medida que fueron pasando los años se fue modificando este sentimiento.

Asimismo, los docentes han elaborado sus propias ideas acerca de la enseñanza del inglés en CECAR teniendo en cuenta sus vivencias, sentimientos, experiencias y relaciones con directivos, compañeros de trabajo y estudiantes. De igual manera le han otorgado calificativos a su experiencia pedagógica en su paso por la institución y los ha llevado al punto de observarse a sí mismos en el ejercicio y desarrollo de su labor como docentes.

Docente 10: *“Enseñar inglés aquí en CECAR ha sido un poco retador para mí... Sin embargo, también lo veo como una oportunidad para yo tratar de trascender un poco en el proceso educativo”*

Docente 11: *“Enseñar inglés en CECAR lo veo como buscar tener un impacto positivo en el estudiante... que aprendan a aprovechar esas oportunidades en las cuales puedan poner en práctica el idioma; ir más allá”.*

Docente 10: *“Enseñar inglés en CECAR es mostrarles a mis estudiantes la funcionalidad real que tiene el idioma en su carrera profesional (...) Mostrarles digamos que el sentido que realmente tienen aprender y la necesidad que tiene el aprender y manejar una lengua extranjera*

Docente 11: *“Yo también veo mi experiencia trabajando y enseñando inglés aquí como algo retador y al mismo tiempo gratificante”.*

Docente 9: *“Para mí enseñarles inglés a los estudiantes, es que ellos sepan que cuando salgan de la corporación van a encontrar este, van a ver oportunidades laborales en la que el inglés va a ser primordial”.* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

Es preciso señalar que la construcción de diferentes sentidos que el docente otorga a su labor, en gran parte está relacionada por las nuevas experiencias acumuladas que les ha brindado la universidad. Estas experiencias les han permitido definir objetivos con relación a su papel en las aulas en donde muchos coinciden en que es importante mostrar a los estudiantes por qué es

importante aprender un nuevo idioma como el inglés. Las relaciones de trabajo, las condiciones laborales y las experiencias previas juegan un papel fundamental en la construcción de esas experiencias pedagógicas que también van modificando el actuar y el pensar de los docentes.

Subjetivaciones relacionadas con la Ruta Curricular de inglés

Los docentes de inglés han manifestado diferentes formas de entender la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés en CECAR. De acuerdo a lo que ellos consideran se debe seguir como eje central de enseñanza al interior de los cursos que orientan en cualquiera de los 3 niveles (Inglés I, II y III), cada uno tiene una visión diferente acerca de cómo implementan la ruta y cómo se acogen a sus lineamientos. Igualmente algunos directivos también han construido su propia forma de entender lo establecido en la ruta.

Docente 3: “Correcto, pues es algo que generalmente tratamos siempre de socializar en los niveles I y II... entonces es una información que siempre se trata de socializar dentro de los tres niveles y después digamos el paso al Centro de Idiomas es básicamente lo que siempre se socializa”.

Docente 4: “Si eso es algo que desde hace varios semestres se ha venido hablando con los estudiantes internamente, también con el equipo de trabajo en los seis niveles que el estudiante debe ver”. (Grupo Focal Uno. Octubre 21, 2022)

Los docentes coinciden en que, desde su punto de vista, es importante dar a conocer a los estudiantes que el proceso de enseñanza de inglés en la institución obedece a unas disposiciones consagradas en una Ruta Curricular que ha sido adoptada, y que establece elementos referentes a la organización de los cursos de inglés.

¿Qué conoce sobre la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés de la universidad?

“Es una ruta que en su momento se piensa como una alternativa para poder brindarle a los estudiantes precisamente esa posibilidad de incluir el inglés, porque antes no se tenía a nivel de todos los programas”. (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022)

Entre tanto, para las directivas institucionales la Ruta Curricular representa la manera cómo CECAR brinda la posibilidad a sus estudiantes de recibir la formación en lengua extranjera que a día de hoy se demanda a todo profesional a través de la incorporación de los cursos de inglés. Es de anotar que esta incorporación se dio de forma gradual toda vez que no todos los programas de la institución incluían estos cursos como parte de su malla curricular. Tanto docentes como directivos coinciden en que desde el punto de vista metodológico, la Ruta Curricular hace referencia a los cursos que se deben ver en la institución como parte del pensum de cada programa y la continuación de estos en el Centro de Idiomas.

El significado de la experiencia pedagógica en CECAR

Como parte de su experiencia pedagógica en CECAR, cada docente ha creado un significado de ella, el cual expresa a través de palabras como "experiencia retadora,

enriquecedora y agradable" acompañados de sentimientos de satisfacción ante la labor realizada. Todas estas formas de pensar guardan relación con el grado de pertenencia que los docentes han alcanzado a través de su labor en la institución, teniendo en cuenta aspectos procedimentales y metodológicos al igual que su relación con los demás actores educativos, lo cual exteriorizan a través de ideas o palabras como se observa en la siguiente figura:

Figura 12

Significado de la experiencia pedagógica para los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de información recolectada.

Es así como para los docentes, su labor en la institución, ha representado en primer lugar, un reto, dadas las condiciones bajo las cuales deben desarrollar su labor, como el bajo nivel de los estudiantes y la poca disposición que estos pueden tener hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. En ese mismo sentido, la enseñanza de inglés en la institución también ha sido un proceso exigente que ha brindado a los docentes la oportunidad de lograr crecimiento profesional y personal, que si bien demanda esfuerzo en su labor, ha permitido también encontrar esa

sensación de satisfacción hacia el trabajo al sentir que este es gratificante, que les ha permitido ganar experiencia y encontrar un propósito en su quehacer.

Lo expresado por los docentes a su vez guarda relación con la percepción que tanto estudiantes como directivos tienen sobre ellos, lo cual denota una sensación de satisfacción ante la labor que han venido realizando en las aulas.

Docente 9: *“Si tomamos en cuenta los resultados de la evaluación docente, pues los comentarios que los estudiantes expresan ahí son positivos (...) Algunos, por el contrario, puede que piensen que soy tal vez muy exigente porque sea en la evaluación.”*

Docente 9: *“Teniendo en cuenta las evaluaciones recibidas por los estudiantes ellos siempre han destacado este en muchos casos de puntualidad, la didáctica para la enseñanza del inglés, a muchos les ha parecido interactivas”.* (Grupo Focal Tres. Noviembre 3, 2022)

“Los admiro. No, de verdad, no es porque ustedes estén aquí, y eso hay que eso hay que declararlo. Compañero mire el área de ustedes es la que más ha evolucionado académicamente, la que mejores resultados ha presentado pues nosotros le debemos pues a la ruta que ahora está dando sus frutos cierto, uno de los factores”. (Entrevista a Directivo Uno. Noviembre 11, 2022)

“(Inglés) ha sido el área con mayor evolución, mayor progreso. El inglés institucional se convirtió en el eje con mayor crecimiento académico en cuanto a la mejora de los resultados, eh? Teníamos unos indicadores que estaban debajo de la media y hoy están muy encima de la

media nacional y eso para nosotros es una satisfacción, pero gracias a ustedes que le han puesto el empeño”. (Entrevista a Directivo Uno. Noviembre 11, 2022)

Es así como los docentes le otorgan un significado a su labor en la institución a partir de su experiencia pedagógica. En la elaboración de este significado interviene el sentido que los docentes le dan a su labor, así como también la valoración que hacen los demás sobre su trabajo en CECAR. De acuerdo con el tipo de comentarios que los docentes reciben sobre el desarrollo de su labor, estos elaboran un sentir y desarrollan unas actitudes determinadas hacia su lugar de trabajo.

Reflexiones de los docentes acerca de su experiencia pedagógica en CECAR

Crear significados a partir de la experiencia pedagógica conlleva a la posibilidad de realizar reflexiones en torno a la labor realizada como parte del proceso de subjetivación. Los docentes en su proceso reflexivo realizaron una introspección que les permitió revisar qué consejos considerarían pertinentes para un nuevo docente que ingrese a CECAR. Cada uno de estos representa lo que cada docente consideró que habría sido valioso conocer al momento de ingresar a la institución con el propósito de hacer más amena su labor.

Docente 8: “A esos docentes yo les diría dos palabras: adaptación y perseverancia, teniendo en cuenta lo que el compañero acabó de mencionar, los contextos; cuando uno llega al salón puede llegar a sentirse que no voy a seguir, esto no es lo mío. Sin embargo, ahí entran en juego esas dos palabras. La institución, está en constante cambio, así que tenemos que tener en

mente que debemos estar siempre prestos a hacer los cambios necesarios para ir acordes al paso a la universidad... y la perseverancia viéndola desde el estudiante que no desista, que sea constante con los que quieren aprender, para que se tenga al menos un impacto en esos estudiantes”.

Docente 7: “Que no se rinda, que no se rinda porque es complicado; en ocasiones anteriores decíamos que bueno, recuerdo que una vez un buen docente de la Universidad de Córdoba me dijo que no hay peor cosa, que querer enseñar a una persona que no quiere aprender, y lamentablemente muchos de los estudiantes que tenemos en este contexto son así, hay personas, muchos estudiantes que en el aula simplemente puede ser una clase incluso a las 10:00 de la mañana y usted los ve acostados, tienen celular y uno qué hace, uno no puede ponerse de pronto un punto de saber que está en un salón kínder, estamos trabajando con personas que supuestamente son adultas”.

Docente 5: “No todo es fácil; que consulte información. Si no es un docente que esté preparado para ciertas situaciones en el aula, que consulte, que se prepare, que luego aplique en el aula a ver cómo le va después de haber consultado esta información, a ver si funciona y si no funciona, seguir buscando hasta que busque la forma de que estudiantes se enganchen en el tema, porque sabemos que es motivación intrínseca y extrínseca”.

Docente 7: “Que sepa analizar la situación y el contexto donde está, que entienda a qué quiere llegar con sus estudiantes y que también analice de dónde vienen esos estudiantes. Yo le

daría un consejo es que sepa y analice dónde está para que pueda entender cómo puede abordar a dichos estudiantes”. (Grupo Focal Dos. Octubre 28, 2022)

Es así como los docentes a través de un ejercicio reflexivo fueron capaces de exteriorizar esos elementos que a modo personal han construido a partir de la experiencia pedagógica en la institución, expresando su sentir y la forma como perciben la imagen que han construido ante los demás actores del proceso educativo en CECAR. Es de anotar que estas reflexiones dan cuenta de un proceso en el que los docentes se han visto en la necesidad de hacer modificaciones en su práctica pedagógica, que si bien les ha permitido desarrollar su labor, en cierta forma han realizado grandes esfuerzos en su trabajo, lo que los ha llevado a amoldarse a este contexto. Aun cuando los docentes han manifestado previamente que se han sentido a gusto con su trabajo en la institución, también han expresado que el trabajo en CECAR ha sido retador y demandante, lo cual denota el nivel de exigencia que existe y la capacidad de adaptación y perseverancia que deben tener para cumplir sus compromisos.

Algunas de las reflexiones realizadas por los docentes dan cuenta a su vez de las apreciaciones que desde las directivas institucionales se realizan sobre actividades de importancia en la labor de los docentes como lo es el compartir sus experiencias significativas en el aula, ejercicio que permite reconocer lo valioso que hace cada docente y cómo eso puede aportar a la práctica pedagógica de otros colegas.

“Otro ejercicio que hemos tratado de fortalecer es la actividad de buenas prácticas, en poder conocer qué es lo que está haciendo el profe del área de inglés y que esas estrategias y esas metodologías que el profe adelanta realmente puedan ser utilizadas por otros docentes.

“El tema de la investigación por eso me parece maravilloso este ejercicio, porque en la medida en la que yo como profe gestiono, hago este tipo de ejercicio, lógicamente voy a fortalecer mi práctica pedagógica”. (Entrevista a Directivo Dos. Noviembre 11, 2022)

Los docentes en su proceso de reflexión sobre los aspectos que consideran útiles conocer al ingresar a la institución, en conjunto con las apreciaciones que dan las directivas sobre las estrategias de fortalecimiento de la práctica docente, hacen una construcción del significado que dan a su labor. Esta construcción de significado permite a los docentes desarrollar una conciencia sobre su trabajo, sus fortalezas y debilidades. Al identificar estos elementos se abre la posibilidad de que cada docente reconozca cuales son esos elementos propios de su práctica que requieren ajustes de modo que su labor se desarrolle de una manera más satisfactoria.

De esta forma se entiende que los docentes de inglés de CECAR, al ingresar a la institución tienen unas expectativas frente a lo que será su labor, las cuales se ven influenciadas por las experiencias que han tenido previamente, expectativas que se van modificando a lo largo de su experiencia en el nuevo contexto educativo. De igual manera, los docentes en su proceso de integración a la universidad reconocen que son parte de un colectivo que se rige por unas normas institucionales en las que se encuentra la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés. Sin embargo, es precisamente su experiencia y capacidad de adaptación lo que le permite a los docentes realizar los ajustes que estratégicamente consideran pertinentes en su actuación, de modo que pueda lograr sus objetivos, lo cual se evidencia en elementos como el tipo de actividades y metodología empleada en sus clases. En consecuencia, los docentes elaboran su propio significado respecto a su labor, desarrollando su capacidad reflexiva y crítica de sí

mismos, reconociendo lo que para ellos como individuos significa enseñar inglés en la institución.

5. Conclusiones y recomendaciones

El propósito del presente estudio fue comprender la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la implementación de la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para lo cual se desarrollaron tres grupos focales con docentes y dos entrevistas semiestructuradas a directivos, en las cuales la información recolectada fue analizada a partir de las lógicas de acción propuestas desde la experiencia social. En ese sentido, esta sección brinda información de forma general acerca de los resultados obtenidos en el trabajo investigativo, da a conocer las implicaciones pedagógicas y curriculares surgidas a partir de los hallazgos más relevantes y por último presenta unas recomendaciones tanto para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el área como para la elaboración e implementación de rutas curriculares para la enseñanza del inglés en educación superior.

Con el fin de dar respuesta al interrogante ¿cómo es la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional de CECAR en la implementación de la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?, se planteó el desarrollo de grupos focales y entrevistas semi estructuradas con docentes de inglés institucional y directivos de la corporación. La información recolectada evidenció que los docentes se han enfrentado a un proceso de adaptación en el que, si bien muchos de ellos provienen de contextos escolares distintos al contexto universitario, el acompañamiento de las directivas docentes, las relaciones con sus colegas, la infraestructura de la institución y los recursos que tienen a su disposición han facilitado su integración al medio. Este proceso de integración ha permitido que cada docente logre identificarse y desarrollar un sentido de pertenencia hacia su lugar de trabajo. Es preciso

anotar que, aunque se ha desarrollado un proceso de adaptación, los docentes han experimentado en ciertos momentos sentimientos de inseguridad, miedo y ansiedad al enfrentarse precisamente a nuevos contextos. Otros elementos que también han configurado el proceso de integración de los docentes dan cuenta del conocimiento y cumplimiento de las normas institucionales dependiendo del tipo de vinculación que tienen con la universidad y de diversos retos como lo son las dificultades en el aprendizaje del idioma que presentan los estudiantes de pregrado.

En relación con las estrategias empleadas por los docentes para adaptarse al contexto en búsqueda de bienestar propio, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos reconoce la existencia de una Ruta Curricular para la enseñanza del inglés en la institución, cada docente partiendo de su experiencia pedagógica realiza ajustes o adaptaciones en su práctica con las cuales considera posible alcanzar los objetivos propuestos. Estos ajustes guardan relación con lo planteado de igual forma desde el Enfoque Comunicativo para la enseñanza del idioma adoptado en CECAR, de modo que las actividades que los docentes aplican con sus estudiantes buscan lograr el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua extranjera. En ese orden de ideas, los docentes también hacen uso de diferentes metodologías activas en las actividades que se trabajan con los estudiantes, las cuales apuntan al desarrollo de las habilidades de formación integral, buscando siempre que el aprendizaje sea significativo y en algunos casos se produzca de manera colaborativa como se contempla en el PEI de la institución. Asimismo, los docentes consideran que el proceso de enseñanza del inglés requiere una planificación en la que se tenga en cuenta tanto los objetivos de aprendizaje a alcanzar como las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su campo de formación profesional.

Por otro lado, desde la subjetivación los docentes son capaces de reflexionar y construir su propio significado sobre lo que para ellos representa enseñar inglés en la universidad. Esta construcción de significado se encuentra guiada por la experiencia que han acumulado a lo largo de su labor en la institución, las relaciones que tienen con los demás actores educativos y las condiciones de trabajo que les ha brindado la institución. . Toda esta experiencia ha permitido que los docentes den sentido a su trabajo en la institución, considerándolo como algo retador, exigente, enriquecedor y satisfactorio, lo que les ha permitido crecer a nivel personal y profesional. Por último, los docentes plantean desde sus reflexiones que la adaptación, la perseverancia y la capacidad de enfrentarse a los retos y desafíos son elementos claves para el desarrollo satisfactorio de sus labores en CECAR.

De esta manera se entiende que la experiencia pedagógica de los docentes de inglés de CECAR se ha construido a partir de las adaptaciones que los docentes han hecho a su práctica de acuerdo al contexto actual donde se encuentran y a sus experiencias previas en contextos escolares o universitarios. Estas adaptaciones permiten que los docentes se integren a su labor en la institución mediante el desarrollo de estrategias y ajustes en su práctica pedagógica que consideren pertinentes para poder alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos de manera efectiva, sin pasar por alto los lineamientos en la Ruta Curricular de la institución. Finalmente, a través de la reflexión y teniendo en cuenta su experiencia pedagógica, los docentes construyen sus propios significados sobre lo que representa para cada uno su labor en CECAR.

El desarrollo de este trabajo ha hecho posible conocer en detalle las experiencias de un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera a nivel de educación superior, y como

elemento esencial, conocer sobre el proceso de enseñanza de este idioma a estudiantes de distintas áreas de formación ajenas al aprendizaje de idiomas extranjeros. Esto constituye una oportunidad de conocer sobre las implicaciones que tiene este proceso a nivel metodológico y curricular, conocer sobre el proceso de enseñanza en un contexto particular como lo es una universidad de la región caribe colombiana y reconocer lo que conlleva la construcción e implementación de la Ruta Curricular para la enseñanza del idioma extranjero. Así mismo, este trabajo ha permitido conocer sobre la experiencia pedagógica en la enseñanza de inglés desde un enfoque poco tradicional para el estudio de esta área como lo es la sociología de la experiencia, correspondiente a experiencias individuales pero enmarcadas en un contexto social.

Implicaciones pedagógicas

Es preciso destacar la importancia que tiene el poder entender las experiencias pedagógicas en la enseñanza del inglés a nivel universitario, debido a que a través de esta comprensión se pueden realizar contribuciones para mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas extranjeros, como el intercambio de ideas y buenas prácticas en el aula, el fomento de reflexión docente para el crecimiento profesional y la innovación en el uso de nuevas herramientas tecnológicas, enfoques y estrategias pedagógicas teniendo en cuenta que se hace cada vez más necesario para las demandas actuales de la sociedad, el dominio de una segunda lengua. Asimismo, se pueden considerar algunos ajustes de tipo metodológico y curricular, teniendo en cuenta que estos aspectos deben estar alineados a las necesidades y a la realidad del contexto, en el cual los docentes cumplen un papel esencial y están llamados a liderar estos procesos con todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa.

Implicaciones curriculares

A nivel universitario es importante tener en cuenta la pertinencia de creación de Rutas Curriculares que guíen y respalden de manera clara y organizada el proceso de enseñanza del inglés en las universidades, teniendo en cuenta que el aprendizaje de este idioma se ha convertido en una necesidad, y por tanto en un requisito exigido a nivel de educación superior, para cualquier egresado que desee incursionar en el ámbito laboral y tener mejores oportunidades en un mercado cada vez más competitivo.

Por otra parte, es importante que estas orientaciones curriculares, por la misma naturaleza del idioma, sean de carácter transversal, considerando que el inglés, orientado desde un enfoque que se ajuste a los requerimientos de la institución, trascienda en las distintas áreas del conocimiento de cada una de las carreras de pregrado y que pueda brindar diferentes herramientas significativas de acuerdo a los requerimientos en cada campo.

Recomendaciones

Partiendo de los resultados que arrojó el presente estudio acerca de las experiencias pedagógicas de los docentes en la enseñanza del inglés dentro de la Ruta Curricular, se hacen las siguientes recomendaciones:

Realizar más estudios locales y nacionales acerca de la experiencia pedagógica docente a nivel universitario en la enseñanza del inglés, en donde se aborden temas relacionados a cómo afrontar retos concernientes a las dificultades y bajo rendimiento académico de los estudiantes de pregrado en el aprendizaje de la lengua extranjera, debido a que se ha evidenciado una gran preocupación por parte de los docentes en este sentido. Asimismo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las universidades debe adoptar un enfoque acorde a las necesidades de cada contexto y para el caso de los cursos de inglés con estudiantes pertenecientes a otras carreras, es necesario sean cursos transversales con el plan de estudios que se desarrolla en cada programa académico, mostrando la funcionalidad del idioma en las diferentes disciplinas.

De la misma manera, se recomienda que haya mayor participación de todos los docentes del área, sin importar si son de tiempo completo, medio tiempo o catedráticos, en la construcción y actualización de las Rutas Curriculares que guíen el proceso de enseñanza del inglés, teniendo en cuenta que es importante conocer sus perspectivas y criterios a partir de sus experiencias pedagógicas en el contexto universitario. De esta manera, se busca que estas Rutas Curriculares respondan a las necesidades de la comunidad estudiantil en cada institución, estén alineadas con los objetivos que exige cada nivel y sean de apropiación de todos los actores que están involucrados.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. A. (s.f.). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*.
<https://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Acosta, S. P. y Zonana, G. (2016). Las lenguas extranjeras en el Curriculum Universitario. 3-79.
<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/acostayzonana.pdf>
- Allen, D. (1984). The Curriculum Revolution: Radical Re-Visioning of Nursing Education.
Journals Healio, 312–316. <https://journals.healio.com/doi/10.3928/0148-4834-19900901-07>
- Alvarado-Andino, P., Ibañez-Apolo, F., Maruri-Orellana, A. M. y Velásquez-Galarza, T. (2021).
La enseñanza del idioma inglés desde la perspectiva de la transversalidad curricular
universitaria. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(5), 662-676.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016906>
- Aranda-Barradas, J. y Salgado-Manjarrez, E. (mayo-junio de 2005). El diseño curricular y la
planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), 25-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Ávila, B. R. (julio-diciembre de 2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación
rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14(48), 121-
158. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Ballesteros, C. y Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en
educación superior. *Revista Omnia*, 13(1), 105-129.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73713106.pdf>

- Barragán-Parra, J. E. y Moreno-Sanguino, L. A. (2014). El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado. *Nodos y Nudos*, 4(36), 1-8.
https://www.researchgate.net/publication/323563545_El_bilinguismo_en_la_Universidad_Pedagogica_Nacional_Colombia_experiencias_pioneras_en_la_clase_de_ciencias_con_estudiantes_de_pregrado
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 91–98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. *CLE international*.
<https://www.worldcat.org/es/title/aproche-communicative-theorie-et-pratiques/oclc/29149367>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Pearson.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bernstein, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control. *Biblioteca digital Universidad de Chile*.
https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma991004461409703936&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub,exact,Balanza%20comercial,AND&mode=advan
- Calvache-Hoyos, E., Ruiz-Vidal, J. A., Tombé-Tunubalá, M. R. y Roa-Delgado, Z. R. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales*. [Tesis de maestría. Universidad de Manizales] Repositorio UNIMANIZALES.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2727/informe-final-experiencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chacón-García, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica. *Acción pedagógica*, 104-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972153>

Cignetti, L., Farías, F., Guzmán, M. y Grimaldi, E. (2014). Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización de la educación. En D. Puccio y E. Ghio, *Una experiencia pedagógica en el marco de la internacionalización de la educación superior: alfabetización académica en inglés en la UNL* (págs. 15-26). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/E-book_Las-lenguas-extranjeras.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corporación Universitaria del Caribe [CECAR]. (2018). *Acuerdo No. 18. “Por el cual se establecen los lineamientos de la Ruta Curricular para el estudio del*. <https://drive.google.com/file/d/1yoDSp12OQIKYbA0a4hlC1NiLpseTF59N/view?pli=1>

Corporación Universitaria del Caribe [CECAR]. (2022). Proyecto Educativo Institucional PEI. <https://drive.google.com/file/d/1IJtTWaQx6ov1dICXve5qAR3GvDGI77yF/view>

Crites, K. y Rye, E. (2020). Innovating language curriculum design through Design Thinking: A case study of a blended learning course at a Colombian university. *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/343522178_Innovating_language_curriculum_

design_through_Design_Thinking_A_case_study_of_a_blended_learning_course_at_a_Colombian_university

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Complutense.

<https://logicacritica.files.wordpress.com/2017/08/dubet-francois-sociologia-de-la-experiencia.pdf>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.

Echeverri-Sucerquia, P. A. y Quinchia-Monroy, M. C. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 131-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412016000200011

España-Chavarría, C. (2010, julio-diciembre). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf>

Fishman, J. (2002). The language-ethnicity link in academic and in everyday-life perspective. *Ethnonationalism in the contemporary world*.

<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203166246/ethnonationalism-contemporary-world-daniele-conversi>

Fiszbein, A. y Cronquist, K. (2016). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo: Liderazgo para las Américas*, 45. [https://www.thedialogue.org/wp-](https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf)

[content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf](https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf)

- Gibbs, A. (1997). *Focus groups. Social update*. https://openlab.citytech.cuny.edu/hermacdonaldsbs2000fall2015b/files/2011/06/Focus-Groups_Anita-Gibbs.pdf
- Gradol, D. (1997). *¿Inglés global, cultura global?* In *Redesigning english*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003060574-8/global-english-global-culture-david-graddol>
- Gutiérrez-Bonilla, M. L. (2014). *Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen*. Docplayer: <https://docplayer.es/67935358-Los-enfoques-filosoficos-de-generacion-del-conocimiento-y-las-apuestas-metodologicas-que-exigen.html>
- Gutiérrez-Ramírez , M. y Landeros-Falcón , I. A. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativas*, 95-107. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf>
- Guzmán-Gómez, C. y Saucedo-Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos entorno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Hernández-González, O. (2021, julio-septiembre). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Hernández-Hernández, M. y Izquierdo-Sandoval, M. J. (2020, junio 12). Cambios curriculares y enseñanza del inglés. Cuestionario de percepción docente. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*(54). doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-012)

- Huaman-Valencia, H. G. (2005). *Manual de técnicas de investigación: conceptos y aplicaciones* (2a. ed.). IPLADEES .
http://librodigital.sangregorio.edu.ec/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=376
- Kemmis, S. (1993). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Revistas Unilibre*.
https://www.academia.edu/16423286/El_Curriculum_mas_alla_de_una_teor%C3%ADa_de_la_reproduccion_Kemmis
- Larrosa, J. (2018). *Dgeip*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Lee-Zoreda, M., Vivaldo-Lima, J., Flores-Revilla, M. T., Caballero-Robles, T. y Calderón-Rosas, M. T. (2006, diciembre). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*(47), 17-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004703.pdf>
- Lermanda, C. (2016). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina. *REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"*.
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/197>
- Marmolejo, M. y Mayora, C. (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2).
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/914>
- Martínez-Hernández, L. M., Arroyo-Carmona, M. y Castillo-Morales, F. (2018). Un análisis de la estrategia curricular de Inglés de la carrera Cultura Física. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 13(2), 128-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535117>

- Ministerio de Educación Nacional. (2005, octubre-diciembre). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*(37). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés 2015- 2025*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Misas-Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/La%20ES%20en%20Colombia%20-%20Gabriel%20Misas.pdf
- Montaña, L. (2018). *Compartir palabra maestra*.
[https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-experiencia-pedagogica-como-herramienta-de-buenas-practicas-de-ensenanza#:~:text=Seg%C3%BAn%20\(Granada%2C%202008\)%20una,o%20con%20alguna%20instituci%C3%B3n%20u](https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-experiencia-pedagogica-como-herramienta-de-buenas-practicas-de-ensenanza#:~:text=Seg%C3%BAn%20(Granada%2C%202008)%20una,o%20con%20alguna%20instituci%C3%B3n%20u)
- Orozco-Londoño, E. (2010). *La producción de sentido en la experiencia pedagógica*.
<https://www.docsity.com/es/la-produccion-de-sentido-en-la-experiencia-pedagogica/5309842/>
- Prieto-Martín, A. (2017). Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*(51).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054478>
- Puig-Espinosa, J. y Reyes-Figueroa, M. (2001, septiembre-diciembre). Una experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés con fines específicos en la Educación Médica

- Posgraduada. *Educación Médica Superior*, 15(3), 268-272.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000300008
- Ricoy, M. C. y Álvarez-Pérez, S. (abril-junio de 2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate. *Foro de Educación*, 103-124.
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>
- Sánchez-Jabba, A. M. (2013). *Banco de la República de Colombia*.
<https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/8604>
- Seidlhofer, B. (2005). Inglés como lengua franca. *ELTjournal*, 59(4), 339–341.
<https://academic.oup.com/eltj/article/59/4/339/371345>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. Limusa.
[https://www.academia.edu/28636351/EL_PROCESO_DE_INVESTIGACION_CIENTIF
ICA_MARIO_TAMAYO_Y_TAMAYO](https://www.academia.edu/28636351/EL_PROCESO_DE_INVESTIGACION_CIENTIFICA_MARIO_TAMAYO_Y_TAMAYO)
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868004.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Rutas curriculares del programa curricular de matemáticas*. <http://www.fcen.unal.edu.co/index.php?id=425>
- Vanegas-Rubio, L. E. (1989). Análisis de la situación actual de la enseñanza del inglés y del francés. *Entorno*, 38-43. <https://doi.org/10.25054/01247905.226>

- Vega, C. (2016). Modelo de articulación educativa basado en rutas curriculares e inserción temprana en programas de pregrado. *Congresos CLABES IV*, 1-7.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/994>
- Vega-Barona, C. F. (2014). Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias. *Repository Universidad del Rosario*, 1-7.
<https://repository.urosario.edu.co/items/377ae3a4-17a1-4554-b757-b042eb1ef54f>
- Vega-Iza, J. I., Pillajo-Bonito, A. F., Gallardo-Rodríguez, M. P. y Ramón-Amores, S. G. (2022). La enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias. *Polo del Conocimiento*, 7(6).
https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4138/9712#google_vignette
- Vélez-Restrepo, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio.
https://www.academia.edu/28831943/Reconfigurando_el_trabajo_social_Olga_Luc%C3%ADa_V%C3%A9lez_Restrepo_1_

Apéndices

Apéndice A

Formato de Consentimiento

Consentimiento

Nuestros nombres son Sergio Luis Ayazo Santos y Robin Samuel Flórez Salgado, somos estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Córdoba – SUE Caribe. Trabajamos como profesores universitarios y somos investigadores del proyecto titulado:

La experiencia pedagógica en la ruta curricular para la enseñanza del inglés en CECAR.

Este es un trabajo de investigación en el cual se busca conocer la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional en relación con la implementación de la Ruta Curricular de inglés en CECAR.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal respecto al tema.

En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitirle identificar y comprender aspectos relevantes a la implementación de la Ruta Curricular de inglés institucional a partir de la experiencia pedagógica de los docentes del área.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, nos puede contactar y se la enviaremos.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, nos puede llamar a los teléfonos 3003566849 y 3164133721, o enviarnos un e-mail a sergio.1294@hotmail.com y robinsamuel1007@gmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma del participante _____ Fecha _____

Firma del Investigador _____ Fecha _____

Firma del Investigador _____ Fecha _____

Apéndice B

Ficha de identificación de participantes en el Grupo Focal

Ficha de identificación

Institución:

Nombre y apellidos de la persona que se inscribe en el Grupo Focal:

Edad: _____

Clave personal con la que se identificara en sus escritos en adelante:

Grado escolar: _____

Teléfono: _____

Ciudad: _____

Apéndice C

Guía para grupo focal integración de la experiencia pedagógica

INSTITUCIÓN Corporación Universitaria del Caribe CECAR

FECHA: 21 /10 / 2022
HORA: 6:00pm

TIEMPO ESTIMADO: 1 Hora

TEMA: **INTEGRACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**
FACILITADOR: Sergio Ayazo Santos, Robin Flórez Salgado.
PROFESIONAL DE APOYO:

Instalación: Bloque F salón 202.

Saludo y registro de asistencia 5 min.

Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión: Confidencialidad de la información, compromiso de participación, respeto a la identidad de los participantes. 5 min.

Dinámica de activación: presentación de todos los participantes, y realización de una pequeña conversación de familiarización con el tema y algunos datos de los participantes. 5 min. Contextualización de la sesión sobre la integración de la experiencia pedagógica: 5 min.

Desarrollo de la sesión:

- 1 **Preguntas de apertura:** son preguntas para darles a cada uno el sentido de participación, no siendo propiamente aún preguntas de discusión.

¿Cuál es su nombre y qué papel desempeña en la institución?

¿Cómo le ha ido en las clases este semestre?

¿Cómo considera usted que ha sido su proceso de integración en la universidad?

- 2 **Preguntas introductorias:** tienen como objetivo adentrar a los participantes en el tema de discusión, permitiéndoles establecer una conexión entre sus experiencias y opiniones.

¿Qué impresión tuvo en su primer día de trabajo en la universidad?

¿Qué es lo que más le gusta y lo que no de la universidad?

- 3 **Preguntas de transición:** permiten a los participantes ir acercándose al tema en cuestión, teniendo ya conciencia de la posición de cada uno respecto a la temática.

¿Conoce algunas de las normas de la universidad? ¿Cuáles?

¿Cuáles cumple y cuáles no?

- 4 **Preguntas claves:**

¿Cómo es su relación con sus estudiantes, compañeros de trabajo y jefe en la universidad?

¿Cómo se ha sentido enseñando inglés en la universidad?

¿Qué sabe acerca de la Ruta Curricular para la enseñanza de inglés de la institución?

¿Aplica usted lo contemplado en la Ruta Curricular de inglés en sus clases? ¿Cómo?

¿Cómo describe su experiencia pedagógica en CECAR?

¿De qué manera dar clases en CECAR ha sido diferente a dar clases en otra institución?

-
- 5 **Preguntas de término:** les permiten a los participantes definir su posición final sobre el tema en cuestión.

Lectura de la relatoría y preguntas de aprobación.

- 6 **Preguntas de síntesis:** “son formuladas después que el moderador ha entregado un corto resumen de la discusión, donde se solicita a los participantes que agreguen o quiten aspectos que a su juicio faltan en ese resumen.” **Fuente especificada no válida.**

Tiempo total: 1 Hora.

Cierre: 5 min.

OBSERVACIONES:

RECURSOS EMPLEADOS: Grabadora, listas de asistencia, fotocopias de la guía, formato de consentimiento, refrigerios, hojas y lápices.

Apéndice D

Guía para Grupo Focal Estrategia de la Experiencia Pedagógica

INSTITUCIÓN Corporación Universitaria del Caribe CECAR

FECHA: 27 /10 / 2022

TIEMPO ESTIMADO: 1 Hora

HORA: 6:00pm

TEMA: **ESTRATEGIA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

FACILITADOR: Sergio Ayazo Santos, Robin Flórez Salgado.

PROFESIONAL DE APOYO:

Instalación: Bloque F salón 202.

Saludo y registro de asistencia 5 min.

Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión: Confidencialidad de la información, compromiso de participación, respeto a la identidad de los participantes. 5 min.

Dinámica de activación: presentación de todos los participantes, y realización de una pequeña conversación de familiarización con el tema y algunos datos de los participantes. 5 min. Contextualización de la sesión sobre la integración de la experiencia pedagógica: 5 min.

Desarrollo de la sesión:

- 1 **Preguntas de apertura:** son preguntas para darles a cada uno el sentido de participación, no siendo propiamente aún preguntas de discusión.

¿Cuál es su nombre y qué papel desempeña en la institución?

¿Cómo ha sido el desarrollo de sus actividades académicas esta semana?

- 2 **Preguntas introductorias:** tienen como objetivo adentrar a los participantes en el tema de discusión, permitiéndoles establecer una conexión entre sus experiencias y opiniones.

¿Qué tipo de actividades suele desarrollar en sus clases de inglés? ¿Por qué?

- 3 **Preguntas de transición:** permiten a los participantes ir acercándose al tema en cuestión, teniendo ya conciencia de la posición de cada uno respecto a la temática.

- 4 **Preguntas claves:**

¿Has participado en el diseño curricular de los cursos de inglés?

¿Al empezar sus labores en CECAR, cómo solía desarrollar sus clases? ¿Qué cambios ha tenido?

¿Utiliza usted estrategias de enseñanza comunicativa de la lengua inglesa? ¿Cuáles?

¿Qué entiende usted por Enfoque Comunicativo de Enseñanza de la Lengua Inglesa?

¿Desde su experiencia qué le recomendaría a un docente de inglés que recién empieza a laborar en CECAR?

¿Cuál considera usted que es su rol dentro de clase?

-
- 5 **Preguntas de término:** les permiten a los participantes definir su posición final sobre el tema en cuestión.

Lectura de la relatoría y preguntas de aprobación.

- 6 **Preguntas de síntesis:** “son formuladas después que el moderador ha entregado un corto resumen de la discusión, donde se solicita a los participantes que agreguen o quiten aspectos que a su juicio faltan en ese resumen.” **Fuente especificada no válida.**

Tiempo total: 1 Hora.

Cierre: 5 min.

OBSERVACIONES:

RECURSOS EMPLEADOS: Grabadora, listas de asistencia, fotocopias de la guía, formato de consentimiento, refrigerios, hojas y lápices.

Apéndice E

Guía para Grupo Focal Subjetivación de la Experiencia Pedagógica

INSTITUCIÓN Corporación Universitaria del Caribe CECAR

FECHA: Noviembre 3 de 2022
HORA: 6:00 p.m.

TIEMPO ESTIMADO: 1 Hora

TEMA: **SUBJETIVACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**
FACILITADOR: Sergio Ayazo Santos, Robin Flórez Salgado.
PROFESIONAL DE APOYO:

Instalación: Bloque F salón 202.

Saludo y registro de asistencia 5 min.

Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión: Confidencialidad de la información, compromiso de participación, respeto a la identidad de los participantes. 5 min.

Dinámica de activación: presentación de todos los participantes, y realización de una pequeña conversación de familiarización con el tema y algunos datos de los participantes. 5 min. Contextualización de la sesión sobre la subjetivación de la experiencia pedagógica: 5 min.

Desarrollo de la sesión:

- 1 **Preguntas de apertura:** son preguntas para darles a cada uno el sentido de participación, no siendo propiamente aún preguntas de discusión.

¿Cuál es su nombre y qué papel desempeña en la institución?

¿Qué piensa usted de los estudiantes de CECAR?

- 2 **Preguntas introductorias:** tienen como objetivo adentrar a los participantes en el tema de discusión, permitiéndoles establecer una conexión entre sus experiencias y opiniones.

¿Por qué labora en la universidad?

- 3 **Preguntas de transición:** permiten a los participantes ir acercándose al tema en cuestión, teniendo ya conciencia de la posición de cada uno respecto a la temática.

¿Cómo se ha sentido enseñando inglés en la universidad?

- 4 **Preguntas claves:**

¿Conoce la Ruta Curricular para la Enseñanza del Inglés en la universidad? ¿Imparte sus clases según lo declarado en la Ruta?

¿Qué significa para usted enseñar inglés en CECAR?

¿Cómo crees que debería ser la enseñanza del inglés en la universidad?

¿Qué ha significado para usted su experiencia pedagógica en CECAR?

¿Qué experiencia significativa a nivel laboral ha tenido en la universidad?

5 **Preguntas de término:** les permiten a los participantes definir su posición final sobre el tema en cuestión.

Lectura de la relatoría y preguntas de aprobación.

6 **Preguntas de síntesis:** “son formuladas después que el moderador ha entregado un corto resumen de la discusión, donde se solicita a los participantes que agreguen o quiten aspectos que a su juicio faltan en ese resumen.” **Fuente especificada no válida.**

Tiempo total: 1 Hora.

Cierre: 5 min.

OBSERVACIONES:

RECURSOS EMPLEADOS: Grabadora, listas de asistencia, fotocopias de la guía, formato de consentimiento, refrigerios, hojas y lápices.

Apéndice F

Formato de Entrevista Semiestructurada

Formato de entrevista

Institución: Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Investigadores: Sergio Luis Ayazo Santos; Robin Samuel Flórez Salgado

Propósito de la investigación: Conocer la experiencia pedagógica de los docentes de inglés institucional en relación con la implementación de la Ruta Curricular de inglés en CECAR.

1. Información general

Fecha de entrevista: _____

Entrevistado: _____

Cargo: _____

2. Preguntas:

1. ¿Qué estrategias ha implementado la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en los últimos dos años?

2. ¿Cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente de inglés en las pruebas de Estado? ¿Qué acciones se han tomado al respecto?
3. ¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera según el modelo pedagógico de CECAR?
4. ¿Qué conoce sobre la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés de la universidad?
5. ¿Qué iniciativas ha desarrollado la universidad para concientizar a toda la comunidad sobre la importancia del aprendizaje de inglés como lengua extranjera?
6. ¿Qué piensa acerca de la labor que han venido desarrollando los docentes de inglés en CECAR?
7. ¿Qué aspectos considera usted que se podrían mejorar con relación al aprendizaje de inglés en la institución?
8. Desde su rol en la universidad, ¿de qué manera ha contribuido al fortalecimiento del aprendizaje de inglés en CECAR?

Apéndice G

Transcripción Grupo Focal 1

Grupo focal 1 Lugar: CECAR Aula F202	Tipo de entrevista: Grupo focal	
Ficha/transcripción de entrevista		
<i>Entrevista no: 1</i>	Género:	Hora: 6:00 pm
	Fecha: 21/10/2022	Duración: 1 hora
Entrevistó: Sergio Ayazo – Robin Flórez	Transcribió:	
Descripción: Grupo focal desarrollado con 4 docentes, con preguntas enfocadas en la experiencia pedagógica docente a partir de la lógica de integración.		
Condiciones: Aula de clases con aire acondicionado, excelente iluminación y cómodas sillas y escritorios. Se compartió refrigerios a los docentes participantes.		
Seudónimos D.E: docente entrevistador Docente 1. Docente 2. Docente 3. Docente 4.		

Transcripción

D.E: Inicialmente me gustaría preguntarles, ¿cómo les ha ido este semestre en la universidad?

Docente 1. En mi caso este semestre no ha sido un semestre fácil, teniendo en cuenta que los estudiantes vienen de un periodo de transición de la enseñanza remota debido a la pandemia del COVID -19 hacia otra vez a la enseñanza presencial, hay una por decirlo así una predisposición de los estudiantes de manera negativa hacia el aprendizaje del inglés, he notado en los estudiantes bajos niveles y pues un desinterés general de muchos de ellos hacia aprender esta segunda lengua, esta lengua extranjera.

Docente 2. Bueno al igual que el compañero, pues no sé cómo una sensación agri dulce en el sentido de que bueno ya luego de pasar dos años completamente virtuales, dos años y medio regresar a la presencialidad pues es como un respiro en lo personal la metodología se estaba volviendo un poco extenuante la verdad, digamos que esa es la parte dulce; la parte agria si es como dijo el compañero lamentablemente los estudiantes vienen como que con muchos vacíos que quizás se crearon bajo esa metodología que quizás al inicio fue como una forma de encontrar una solución ante la pandemia y se terminó convirtiendo pues en algo permanente y

no sé creo que ahorita que regresaron a la presencialidad les ha dado un poco duro retomar todo.

Docente 1. Quiero agregar algo y es que definitivamente la enseñanza remota tuvo muchos retos, pues era un cambio abrupto desde la presencialidad a la virtualidad por decirlo así y pues volver como dice el compañero a la presencialidad es un alivio en mi caso lo ha sido.

Docente 3. Yo coincido con los profes creo que de pronto se resalta como algo positivo en cuanto a nosotros como profes, nuestros procesos de pronto de evaluación, de pronto de exposición frente al computador, digamos que en cierto punto fueron algo positivo el volver nuevamente a las aulas, el volver a tener la interacción, el volver a tener esa educación cara a cara con los estudiantes pues era algo que de pronto extrañábamos, cierto. Sin embargo, pues no es digamos que una realidad que encontramos muchos vacíos en todos estos muchachos de pronto no tenían un ritmo de estudio que esperábamos, creo que de pronto estaban acostumbrados que de pronto otra persona digamos que llevara a cabo su proceso, esto entonces al momento de volver a la realidad a las aulas se ha visto ese cambio, incluso no sé si ustedes les pasa creo que en ocasiones no soportan incluso las tres horas de clase que se han estipulado desde inicio semestre.

Docente 4. El proceso de volver a la presencialidad ha sido una transición algo extenuante tanto para los docentes como para los estudiantes, como docentes volver

a las aulas, volver a retomar estrategias o volver a la tradicionalidad por decirlo así también ha afectado un poco el proceso en algunos casos también veníamos con una comodidad de utilizar una plataforma que nos calificaba los quices a tener que retomar la calificación a mano leyendo respuestas, pregunta por pregunta, entonces eso también puede decirse que es un factor que conlleva o que tiene que estar relacionado con el docente, igual sin alejarse de lo que también afecta al estudiante entonces también las disposiciones las medidas que se toman desde la institución para llevar a cabo esa transición también afecta un poco los procesos.

D.E: ¿Cómo consideran ustedes que ha sido su proceso de integración en la universidad?

Docente 3 :¿De retorno?

D.E: De integración, es decir, ¿Cómo consideran ustedes desde que empezaron a trabajar en Cecar ha sido ese proceso de integrarse a la universidad?

Docente 1: El proceso de integración partiendo de que cuando ingresé a Cecar mi experiencia como docente era mínima, no tenía muchos meses de haber estado trabajando en instituciones educativas; es muy diferente a lo que es la educación superior y también de orientar a algunos docentes en cómo debe enseñarse el inglés en la escuela primaria. Creo que muchas cosas se quedan en cosas básicas, pero cuando tú entras aquí sabes que es un contexto diferente, estudiante universitario y

que tienen que alcanzar un respectivo nivel, el cambio de población y de tener estudiantes de bachillerato de tener estudiante en una corporación universitaria, es más exigente. La primera vez que estuve aquí sentí temor al entrar al aula, estar frente a tantos estudiantes y ser la primera vez que daba mi clase, para mí yo decía ¿será que lo pueda hacer bien?, ¿cuál será mi resultado?, al final los estudiantes ¿voy a sentir de que no les gusta mi clase y que todo va a salir excelente?; pues en la medida que fui, que pasaron las semanas, ya me fui adaptando y ya me sentí con más confianza, pero siempre con ese temor que había al comienzo, hasta que ya llegó un punto en que ya me sentía conocido en la corporación, los estudiantes me conocían, ya los profesores me conocían, pero el proceso de adaptación si al inicio es bastante, da miedo, da miedo, pero se va superando poco a poco.

Docente 3: Si yo, hay algo que de pronto incluso cuando hablo con otros colegas, este siento que como bueno, digamos que en periodo de reflexión por decirlo así, yo pienso en los primeros semestres en los que entré yo digo, ¿cómo hice esto?, creo que hice este error acá en este tiempo y yo diría que hoy en día pues, de pronto no cometería esos errores, cierto, pero es como parte del camino y como que uno dice, bueno, la verdad es que ya creo que he tenido cierto recorrido, he aprendido cosas de pronto de mis errores y de pronto el hecho de lidiar con los estudiantes también como como lo dice Docente 1, pero creo que también parte de que toda esa mejora de pronto en el proceso tiene que ver también con la interacción que uno tiene con el resto de colegas acá, creo que uno tiene su experiencia propia, pero, uno va aprendiendo también del resto. Entonces sí creo que digamos que en cuanto a ese

proceso de adaptación y demás, pues creo que mis compañeros han jugado un papel fundamental, cierto de pronto en ser guías en ciertas situaciones también para uno. Entonces sí, como que se refuerza eso lo del trabajo cooperativo, cierto como que yo califico de esta forma, ¿tú cómo calificas?, yo uso esta rúbrica, ¿qué evaluaste con tu rúbrica?, ¿cómo piensas hacer esto con estos estudiantes y demás?, siento que en cierto punto hemos mejorado, hemos cometido errores, pero a la vez, digamos que los compañeros de inglés institucional pues, han sido pieza valiosa en este proceso.

Docente 2: Bueno de Cecar es mi hogar y ningún hogar es perfecto o no igual siempre hay altibajos, hay algunas cosas que uno piensa que deberían mejorar, algunas cosas que uno destaca también, pero como todo hogar por muy imperfecto que sea, es eso es tu hogar. Yo pediría eso en el sentido de que a medida que han pasado los años dentro del trabajo que tengo acá en Sincelejo, he dedicado ese sentido de pertenencia que quizá no tenía en el 2016, quizá en ese entonces yo veía a mi trabajo acá en Sucre, como eso como un trabajo, una entrada, un ingreso; me están pagando por hacer mi trabajo, no quiere decir que lo hacía mal, pero en ese entonces no puedo mentirme a mí mismo, no tenía sentido de pertenencia. Mi mente aún estaba de pronto en mi tierra natal, por así decirlo, pero creo que eso con el pasar de los años ha ido cambiando y creo que eso de alguna forma ha hecho que mi proceso como docente acá en Sincelejo se ha enriquecido, pues.

Docente 4: Sí, yo quiero resaltar también los puntos de los compañeros. Uno es la transición, la de la experiencia previa que tenía que era escolar, en primaria, máximo

bachillerato, grados de noveno, décimo son contextos muy distintos a los que uno enfrenta cuando entra a la universidad, esa transición fue un poco complicada en el momento porque tenía que dar clases súper dinámicas con videítos de canciones y todo eso, y se enfrenta uno cuando entra al salón de una universidad con estudiantes ya incluso mayores que uno y tiene que uno amoldarse ya a esa nueva situación, entonces en estos cambios el acompañamiento mencionado por los compañeros que hubo desde las directivas en ese momento cuando yo ingresé hubo un buen acompañamiento, explicaron todos los procesos, cómo hacerlo, qué no hacer, que corregir y eso ha servido a que en este momento, conozca más cómo funciona la.

Universidad, cómo ayudar a mejorar los procesos y personalmente también enriquecer mi práctica docente, pensar más en el tipo de estudiante que me voy a encontrar en el aula.

D.E: Bueno, Muy bien. Bueno, avanzando, una pregunta muy puntual ¿qué impresión tuvieron en su primer día de trabajo en la universidad?

Docente 1: Bueno, que no iba a ser fácil porque en mi primera clase sí tuve algunos estudiantes que no querían prestar atención y querían como que generar ahí una discusión así en desorden en el aula y pues en estos casos uno debe demostrar carácter y hacer valer la clase y que no cualquier persona va a venir aquí a entrar a ¿cómo podría decir?, a sabotear la clase; sabía que no iba a ser fácil y pues uno ya comenzó a utilizar estrategias con el fin de que eso no sucediera.

Docente 2:

Tenía mucho miedo la verdad en esa primera clase que tuve esa primera semana, pero aparte del miedo, era como que no es tanto como que el impacto de ver la población con la que iba a trabajar, recuerdo que en ese entonces era un grupo nocturno donde como dijo el compañero Docente 4 hace unos minutos, uno se podía meter incluso con estudiantes que eran mucho mayor que uno y en ese entonces año 2016 febrero, estaba recién graduado de la universidad, ni siquiera había cumplido un año cuando eso y al igual que los compañeros, venía de una experiencia que no era de educación superior; venía de trabajar con un centro de idiomas donde lo máximo que trabajara con estudiantes de 14 máximo 15 años, era una responsabilidad grande. Tenía mucho miedo, la verdad, pero creo que el temor no era tanto como afrontar eso de estar trabajando con personas mayores, sino a meter la pata, creo que el mayor miedo que tenía era eso, meter la pata y meter la pata sin saber que de pronto quizá no iba a estar a la altura.

Docente 4:

Bueno, fueron muchos nervios había preparado una clase pensando que iba a gustarles a los estudiantes sin pensar qué estudiantes me iba a encontrar y esa primera clase, prácticamente yo por mi aspecto físico parecía un estudiante más y no pensaban que el docente había ingresado al salón; entonces estaba el desorden, la bulla y todo eso e incluso recuerdo que el vigilante me dijo que esperara a que el docente llegara para poder ingresar. Pero así, a pesar de esas experiencias ya uno aprende como mencionaba el compañero a forjar el carácter, tomar estrategias para

que, si son estudiantes mayores que uno igual sientan el respeto o tengan el respeto que deben tener por el docente sin importar su edad, o si son estudiantes que tienen la misma edad que uno que piensa que podemos ser amigos y tener una confianza y todo eso. Uno con esa experiencia aprendió a poner tanto carácter, disciplina y límites.

Docente 3: Bueno, creo que coincidimos en ciertas sensaciones cierto, que experimentamos en esos tiempos la verdad, te soy sincero no recuerdo mi primera clase pero sí recuerdo el primer semestre en un grupo de pedagogía infantil que estuvo un poco pesado, pesado, pesado y por lo que recuerdo ese semestre, básicamente son cosas con las que uno todavía tiene que lidiar ahora, solamente que uno como decía anteriormente, uno va aprendiendo de pronto a trabajar con ese tipo de situaciones que hemos mencionado por allí, primero no soy ese jovencito que vas a sabotear, no es cierto, yo vengo con mi clase preparada, tienes que prestar atención, no te voy a regalar notas cierto, por más de que la clase sea dinámica de que sea que se yo abierto, que sea puntual y demás no voy hacer favores en cuanto a eso y por último, este inglés no es relleno. Cosas que todavía incluso tenemos que digamos que lidiar con ellos durante este tiempo en nuestro día a día acá en Cecar, entonces pues se asemejan nuestras feelings, nuestras emociones en esos tiempos; pero creo que ahí vamos, vamos aprendiendo si nos comparamos con esos profes que vimos en esos semestres, pues creo que ahí se ve como que la diferencia es que digamos que en el transcurso del tiempo la evolución se enseña.

D.E: Ok, bueno muy bien, bueno, ¿qué es lo que más les gusta y lo que no les gusta de la universidad?

Docente 1: Bueno de la universidad. Lo que más me gusta es el colectivo con el que uno trabaja, los compañeros son personas abiertas, muchos de estos compañeros nos escuchan, compartimos con ellos, aprendemos juntos y lo que no me gusta a veces son las instalaciones, encuentro cuando uno entra al aula no contar con todos los recursos para la enseñanza, la infraestructura, tener que prestar un video bien y que ya la calidad de la proyección no funciona, no es la misma y que esto hace que el estudiante se sienta incómodo porque tener que dar la clase, por ejemplo, en mi caso con recursos escasos que tengan que apagar la luz para poder proyectar, que los estudiantes tienen que escribir al mismo tiempo, ha sido un aspecto negativo en muchas de las clases que he dado y pues a veces informo de esto. Por ejemplo, el medio audiovisual de si no hay una solución es un aspecto bastante complejo.

Docente 4: Bueno, siguiendo con el aspecto físico de la institución, es algo que no es muy positivo y que es de las cosas que no comparto.

D.E: ¿No le gusta?

Docente 4: No me gustan exacto, por ejemplo, el mobiliario o las instalaciones; hay aulas demasiado sobrecargadas de estudiantes donde la mesa que se dispone para el docente debe ser utilizada por ellos o los recursos tecnológicos muy escasos,

hay que apartar con una semana de antelación un equipo o si todo tiene que ser con trámites; aquí eso es algo que tampoco me gusta, creo que debería haber un poco más de flexibilidad en cuanto a algunos procesos. Algo que me gusta, es que algunas administraciones, algunos procesos administrativos son muy acordes y tienen un impacto positivo en las labores, el acompañamiento de esos mismos directivos es algo positivo a resaltar.

Docente 2: Bueno, yo creo que en lo de lo que me gusta más que todo es el equipo de trabajo, como dice el profesor 4; pero más allá del apoyo, es que gran parte de los que estamos laborando acá en Cecar somos compañeros de la universidad y eso de alguna forma cuando mencionamos la palabra equipo, en verdad uno siente que tiene peso, porque tengo otro trabajo cuyo nombre mencionar también es en ese caso de educación superior y se habla de equipo y es un equipo, y uno siente que puede laborar con ellos de manera dinámica, de manera apropiada, pero si lo pusiéramos en una balanza, el equipo que tengo acá en Cecar eso le da mucho más peso.

Creo que eso le da de pronto sin un poco de más, de mayor relevancia. Lo que no me gusta, a diferencia de los compañeros pienso que, en cuestiones de aparatos o dispositivos electrónicos sí estamos bien, pienso que esa facilidad que tengo de simplemente llegar apartarlo con una semana es algo que desearía tener en mi otro trabajo; el hecho de que yo simplemente puedo llegar un día a las 6:00, 7:00 de la mañana y voy a contar siquiera con un video beam, es algo que yo desearía tener en mi otro trabajo y no cuento con eso allá, simplemente tendría que pelear

figurativamente hablando por siquiera un video beam o un speaker, entonces creo que valoro eso. Lo que de pronto no me llena, no me gusta mucho es la infraestructura, que eso sí estoy de acuerdo con ellos, siento que las aulas son muy pequeñas, eso pueden llegar a 35, 40, o más de 40 estudiantes.

D.E: Muy bien. Correcto.

Docente 3: Este, en cuanto a la parte negativa también coincido en lo de las aulas; creo que nunca había experimentado lo que me está pasando este semestre en clase, es preciso aquí, en este mismo bloque un grupo de aproximadamente lo que son 32 estudiantes; el salón es muy pequeño, están digamos que separados por o están más bien organizados por mesas, pero creo que eso básicamente dificulta mi proceso de evaluación, que es entonces básicamente con ese grupo que estoy siempre como un poco atrasado en comparación con el resto, porque al momento de evaluar siempre tengo que dividir el grupo, tengo que decir cuando este grupo llega a tal hora, tengo que editar el examen, tengo que de pronto quitarle puntos al examen porque bueno no va a ser diseñado para el mismo tiempo que de pronto con otro grupo que tengo de pronto un poco más de disponibilidad. Entonces me toca dividir el grupo, asignar un tiempo específico a los estudiantes; el otro entra ahora mientras terminan, ustedes no pueden salir del salón porque no van a tener un contacto con los que están ahí afuera para que no comenten las respuestas. Dentro de ese tipo de cosas es que de pronto uno tiene que lidiar y básicamente si uno se pone a pensar, pues el inconveniente está en la infraestructura, entonces digamos que sería la parte

negativa. Lo positivo, pues sí coincido con mis compañeros, venimos prácticamente la mayoría de una misma universidad, tenemos muchas, muchas cosas en común y eso hace que sí, que el ambiente sea bueno en esta institución.

D.E: Bueno, muy bien ¿Conocen algunas de las normas de la universidad?, Por ejemplo. Como. Se deberían, pues, comportar de pronto los trabajadores de la universidad. Tipo de convivencia. Normas o reglas de la universidad.

Docente 2: Bueno, yo diría que de un 100%, 60%, 70% más que todo con lo que tiene que ver con el proceso académico, ya en la parte de bienestar y demás, creo que como se han hecho demasiadas capacitaciones, es algo bastante constante. Creo que ahí sí puedo decir que tengo bastante conocimiento.

Docente 1: Este bueno y teniendo en cuenta mi rol que tuve como coordinador, uno como coordinador tiene un mayor contacto con otras dependencias, con otros docentes que están también en la coordinación y pues yo siento que cuando uno es simplemente docente de tiempo completo, uno desconoce muchas, muchas normas. Por ejemplo, sabemos que hay un conducto regular que nos debemos dirigir, pero muchos docentes desconocen todos los procesos que se llevan a cabo como comité curricular con el objetivo de ellos cuando se es docente de tiempo completo.

Docente 4: Sí, sin embargo, ahora que soy docente de tiempo completo conozco mucho más de la normatividad de la institución comparado cuando era catedrático,

que simplemente me dedicaba a dar mis clases, conocía el reglamento estudiantil lo esencial, detallado, a fondo y listo. Sin embargo, ahora ya conozco las normas que dentro del Estatuto Docente son las normas para el acompañamiento a estudiantes y muchos otros casos, así que diría que sí.

Docente 3: Yo sí soy digamos que soy sincero en cuanto a esa parte, creo que me falta bastante en cuanto a eso, creo que de pronto es algo en lo que debería mejorar, creo que por ser cátedra no es una excusa, pero sí es cierto que uno se siente un poquito más abierto, un poco de pronto de esa parte en cuanto a las reglas y demás, y creo que uno básicamente por básicamente por venir, simplemente como que a ejercer su labor y demás; pues yo siento que a veces las aprendemos, es en el camino y en las situaciones que de pronto a uno le toca experimentar.

D.E: De esas reglas que ha mencionado, de pronto de las que recuerda, conocen; podríamos dar como algunos ejemplos cortos, de cuáles de esas reglas sí cumplimos y cuáles de esas reglas no cumplimos como docentes, trabajadores también de la universidad, y de pronto alguna que ustedes también conozcan que no cumplan

Docente 2: Yo en lo personal creo que a la que más me apego semestre tras semestre es con respecto a lo de entrega de notas, hay unos tiempos en los cuales se tienen que entregar notas de seguimiento, actividades por ejemplo de speaking, entonces creo que por ese lado siempre me he apegado bastante. Lo mismo con la toma de asistencia y el porcentaje de inasistencias de horas de inasistencia con el que

el estudiante ya oficialmente perdería el curso, por así decirlo; creo que esas son las que cumpla al 100%, las que de pronto no, no sigo al 100%, no lo diría que de pronto por irresponsabilidad, sino porque el proceso a veces tiende a ser un tanto tedioso; es el reporte de estudiantes que están de pronto, en promedio mejorable, siento que es un proceso que a veces se queda ahí, como que se queda en el reporte y aunque se hace un seguimiento, yo la verdad siento que no se está haciendo algo significativo. En lo personal siento que, aunque hay una buena iniciativa en lo que respecta a nuestra asignatura como inglés, siento que la universidad ya se ha quedado un poco corta con respecto al proceso.

Docente 1: Bueno yo diría que las normas de convivencia y también las reglas que uno establece al iniciar cada curso; esas son las cosas que yo más me apego, hay otras que creo que uno las pasa por alto pero que eso no excusa a uno de revisar y de conocer.

Docente 3: En la que de pronto pues más tengo presente, trato de serlo con lo que socializo al inicio de cada semestre en cuanto a la socialización del plan de aula, donde ya básicamente nosotros expresamos nuestro compromiso como profe y le decimos que es lo que esperamos de ellos. También creo que es algo con lo que soy demasiado puntual y esto porque básicamente son como que las reglas del juego y ya de ahí pues el estudiante siento que está pendiente de nosotros, de lo mínimo que hagamos, cierto; yo de hecho al finalizar cada corte trato siempre como de entregar un papelito y me dice en que resalto, en qué cosas negativas y cosas positivas; y me

llamó mucho la atención que yo trato siempre como de ser puntual, esto sin embargo, no es algo que yo espero que ellos me alaben o algo así como esto hace parte de pronto de nuestro proceso como profe; y la verdad, pues no sé cómo serán con el resto de docentes y demás, pero sí me llamó mucho la atención que un gran número de estudiantes resalta esa parte del proceso puntual, ya entonces son cosas que de pronto uno este sí debe tener en cuenta y que pues debe ser parte de nuestro quehacer como docente. En qué cosas fallo y soy sincero es que hay un formato por ahí que es de atención a estudiantes y de pronto yo creo que ya tenemos demasiado contenido cierto, y digamos que por llevar a cabo en todo este semestre, que las unidades y demás, y la verdad que yo siento que de pronto el tiempo es bastante limitado por cierto, y uno también pues tiene sus compromisos, tiene sus horarios y demás; entonces a mí de verdad que sí se me hace muy difícil el hecho de pronto yo sacar un espacio extra para para seguir reforzando sus estudiantes, para seguir dándole pues digamos esta orientación es que sí, seamos sinceros, lo necesitan también. No sé, creo que eso sería, digamos los aspectos a mencionar.

Docente 4: bueno en cuanto a esas leyes, normas que están en la institución diría que cumplen la mayoría basándonos en el reglamento estudiantil, los deberes del docente, los derechos del estudiante y lo ideal bueno, desde mi punto de vista, si yo le pido a mis estudiantes tengan en cuenta el reglamento estudiantil en los periodos para presentar exámenes y demás; o sea todos esos artículos que son sus deberes y si yo quiero que ellos los cumplan, pues yo también debo cumplir con los míos; reportarle las notas a tiempo, la atención y demás, entonces yo diría que sí lo cumplo. Sin

embargo, aparte de ese acompañamiento del estudiante, algo que tal vez me diría yo que soy muy poco de cumplirlo, es como que presenta inconvenientes, por decirlo así en el tiempo y demás, sería en la trazabilidad de los eventos aquí como tiempo completo exigen altas y llevar toda la información detallada sistematizada, entonces tal vez entre tanta cosa a uno se le olvida y creo que tendría esa falencia. De lo demás, lo que tiene que ver con lo académico, atención, estudiantes y cumplimiento de otras normas, yo diría que si las cumpla

D.E: Bueno, Muy bien. Excelente. Bueno, profesores; ¿Cómo se han sentido enseñando inglés en la universidad?

Docente 3: yo me he sentido de pronto a gusto con mi experiencia. Sin embargo, creo que no sé si está correcto utilizar este adjetivo, pero siento que digamos la población, los estudiantes son muy pesados en cuanto al inglés, demasiado. Y es una barrera que uno encuentra cada semestre, entonces yo digo que de pronto de la infraestructura, bueno, listo uno intenta lidiar con eso, uno trata de seguir adelante con la programación, en cuanto a eso ojalá se pudiera mejorar así, pero es algo con lo que nosotros de pronto tenemos que lidiar, cierto. Pero digamos que esa barrera cada semestre porque es muy extraño; de pronto, en el caso que yo diga que grupo de genial y al que quisiera venir todos los martes, todos los miércoles encontrarme con estos muchachos, este la verdad es que es muy extraño que siempre esa barrera del inglés de que no profe, yo no sé nada, yo vengo de un colegio así, allá no se enseñaba nada; entonces siempre está como que ese proceso que de pronto en cierto

grado tedioso, porque es algo que es muy repetitivo, entonces sí es como que algo como que lo que de pronto siempre a uno lo lleva a sentirse un poco decepcionado a cierto punto, cierto, porque hay veces que uno prepara una sesión con todos sus actividades, con toda su parte didáctica y demás, y pues uno muchas veces no recibe el resultado que uno espera, pero básicamente por esa barrera que siempre está presente.

Docente 4: Sí, concuerdo, es bastante extenuante, agotador. Si lo miramos desde el primer ingreso los estudiantes de inglés I, ese choque que tienen los estudiantes de pasar de un colegio en el cual tenían buena intención de inglés de dos horas o de una hora semanal y entrar a la universidad y encontrarse con tres horas semanales; la mayoría de la clase en inglés, con productos todo en inglés; entonces eso es agotador. Uno tiene que pensar entonces, tengo un estudiante que sí me responde, pero tengo 15 que no, tengo que hacer una actividad diferenciadora, tengo que planear diferente para ellos y agota bastante a sí mismo. Bueno, hay que ser consciente de los contextos, conocer las realidades en las cuales estamos, pero también es algo bonito, por decirlo así, cuando en inglés III, por ejemplo, te encuentras con un estudiante y si mejoró.

Docente 1: Bueno, en mi caso hay estudiantes de estudiantes y es agradable encontrar eso en el aula; muchos estudiantes que tienen un buen desempeño, pero hay estudiantes que no tienen esa disposición, miran el inglés como algo negativo y creo que es un tema cultural que hay que cambiar; hay un choque del estudiante

cuando vienen de sus colegios a la universidad y pues muchos de ellos no les gusta el idioma y pues debemos cambiar el entorno personal.

D.E: ¿Cómo te has sentido enseñando inglés?

Docente 1: Yo me he sentido a gusto, he tenido grupos buenos y he tenido momentos en los que yo digo, pero ¿será que lo que estoy haciendo no está teniendo resultados?, porque hay muchos estudiantes desmotivados y no les ves tú ese interés por aprender esta lengua extranjera.

Docente 2: En lo personal he sentido que he crecido como docente. Sin embargo, para ser sincero, si lo pudiera decir en una palabra frustrado, trato de llegar siempre cada semestre con una filosofía. Y es que, y no es una frase o una cita mía, es de alguien más. Y básicamente habla de que la prueba de nuestro progreso no es si añadimos más a la abundancia de los que ya tienen, sino que somos capaces de proporcionar suficiente a aquellos que lo necesitan. Entonces uno se encuentra con una población, como decían los compañeros o los que ya tienen un nivel de inglés o los que están en cero. Uno tiene que trabajar en pro de eso que tienen cero y es bastante frustrante que uno quiera trabajar en pro de ellos y ellos simplemente se muestren apáticos a aprender.

D.E: Muy bien. ¿Qué saben acerca de la ruta curricular para la enseñanza del inglés en la universidad?, ¿qué sabemos acerca de eso?, ¿qué conocemos?

Docente 1: Bueno, este en cuanto a la ruta ingles institucional, comprende tres, tres cursos y que estos cursos se dan a lo largo de toda la carrera. Desde la mayoría en el primer semestre y que son requisitos, cada uno es pre requisito del otro y que luego el estudiante después de que ya termine este curso en su programa de pregrado, pasa a otra instancia, que son los cursos del Centro de Idiomas y que debería alcanzar un nivel B1 para poder graduarse, porque es un requisito.

Docente 2: Añadiendo lo que dice el compañero, básicamente lo mismo que en los tres niveles que toman acá dentro de su pensum, alcanzan un nivel A2.1 y el nivel B1 que es que le pide Cecar para obtener su título. Posteriormente en el Centro de Idiomas con tres cursos que también trabajan en una metodología similar, docentes también muy bien capacitados y que trabajan bajo el mismo texto de la misma editorial que es de Cambridge.

D.E: ¿Qué saben de la ruta curricular para la enseñanza del inglés?, ¿qué conocen acerca de eso?

Docente 3: Correcto, pues es algo que generalmente tratamos siempre de socializar en los niveles I y II, también hay muchos estudiantes que a veces desconocen dependiendo de cuántos niveles tienen que tomar; entonces es una información que siempre se trata de socializar dentro de los tres niveles y después digamos el paso al Centro de Idiomas es básicamente lo que siempre se socializa.

Docente 4: Si eso es algo que desde hace varios semestres se ha venido hablando con los estudiantes internamente, también con el equipo de trabajo en los seis niveles que el estudiante debe ver y el impacto que es verlos de manera correcta tendría en su prueba Saber Pro, que sería lo ideal en niveles antes de realizar la prueba, los tres institucionales, que son los que dictamos nosotros y los del Centro de Idiomas.

D.E: ¿Queremos agregar algo más?, Bueno, ya vamos cerrando. Bueno, ¿de qué manera dar clases acá en la universidad ha sido diferente a dar clases en otra institución?

Docente 4: Bueno, ha sido muy diferente. Los contextos son diferentes, en una institución, por ejemplo, cuando yo trabajaba con estudiantes de primaria, debe haber un acompañamiento continuo, son clases donde debes estar atento al estudiante, la hora completa y el trabajo no es tan independiente; mientras que acá la universidad uno trabaja con autonomía del estudiante, uno maneja tiempos, los modelos sin apartarse de los ejes curriculares, pero ya uno es más autónomo de cómo desarrollar esa clase sin tener que estar atento al estudiante, de si entro o no entra la clase, ya ahí se juega con esa autonomía.

Docente 2: La diferencia la voy a hacer entre educación superior y educación superior en las dos instituciones, no tengo de pronto suficiente experiencia para hablar de educación primaria y bachillerato, siento que de pronto de lo que carece una institución abunda en la otra y viceversa. Hace unos minutos se decía algo que recalco, resalto mucho de Cecar es esa facilidad con la que puedo tener los dispositivos con los que de pronto puedo dinamizar un poco más mi clase, cosa que desearía tener en la otra institución; pero aunque cuento con esos aparatos tecnológicos acá, como dije en la pregunta anterior, la experiencia que he tenido lamentablemente ha sido un tanto frustrante, en algún punto sentí que quizá no estaba creciendo, sino que me estaba estancado siempre en los mismos niveles, mientras que en el otro como laboro con niveles de B1, B2, hasta C1, siento que a nivel personal y profesional eso es un reto, un reto que lamentablemente no estoy sintiendo acá.

Docente 1: Yo opino que la posición geográfica de las instituciones es determinante también en la calidad de lo que lo que enseñes. En mi caso, cuando yo fui docente de bachillerato el acceso a internet, el acceso a copias para la estudiante en el aula era muy complicado; me tocaba llevar la clase en el tablero, que los estudiantes tomaran apuntes y las actividades mucho más controladas, más guiadas y como dice el compañero Docente 4, estas clases aquí en Cecar ya hay una mayor independencia, hay un trabajo autónomo que el estudiante viene haciendo, entonces eso sí, marca la diferencia.

Docente 3: Bueno, es que al igual que como dice el profe Docente 4, yo también he tenido un contexto de digamos educación primaria y secundaria y ya creo que el cambio es bastante notable en cuanto a nivel universitario; uno trata siempre de lidiar bastante con el estudiante, con el padre de familia que también se vincula bastante en el proceso. Entonces pues acá en cuanto a eso y digo yo que pues también por ser una institución de carácter superior, pues ya se logra también ese proceso de independencia por parte del estudiante, entonces creo que eso fue como que uno de los cambios que yo noté de pronto al inicio de todo es que te encontraste bastante en cuanto a eso.

D.E: Bueno, muy bien. Bueno, la última pregunta ya puntual para cerrar aquí antes de un resumen, una relatoría de todo lo que hemos estado hablando. A ver si están de acuerdo con lo que sea ha registrado, ¿cómo describirían su experiencia pedagógica Aquí en la universidad?, ¿cómo la describiría?

Docente 3: Es un reto para mí es un reto, pero un reto que ha sido muy enriquecedor, es decir, muy enriquecedor. Como les decía yo, yo vengo de un sector donde básicamente al estudiante le gusta el inglés. Ya, entonces pues los chicos hablan inglés, es un colegio privado; creo que uno de los mejores de acá de Sincelejo, yo entro y hablo inglés, los chicos responden en inglés; este todo el tiempo, pues digamos que responden a lo que yo hago con cualquier locura que yo quiera hacer en la clase, pues ellos digamos que responden también, cierto. Cualquier juego, cualquier dinámica, vamos hacer como salir ahora al parque y vamos hacer esta parte y demás,

están siempre disponibles o digamos dispuestos más bien a realizar cualquier tipo de actividad; es cierto porque los motiva, porque les gusta mucho el inglés.

Acá siempre, pues encontramos como ya hemos dicho de pronto por el contexto, de pronto por las instituciones de donde vienen instituciones públicas, instituciones de pronto con muchísimas falencias, cierto; uno siempre encuentra esa barrera, pero de eso también este como que alguno de los compañeros decía eso también nos hace mejores. Siento que uno siempre trata como de buscar esa forma, entonces de pronto para llegarle a ese muchacho, ¿cómo hago yo que esas tres horas no se sientan eternas?, ¿será que hago a mitad de esta hora un Quiziz o alguna otra cosita?, o ¿un juego interactivo?, o ¿de qué forma hago que estos muchachos de pronto no se me desesperen?, ¿de qué forma miro que de pronto entiendan que tienen que escribir, que se tienen que evaluar las cuatro habilidades?, que no es solamente una y demás. Entonces todo ese tipo de cosas pues digamos que lo reta uno de nosotros, a uno como docente y también lo hace que uno también experimente nuevas facetas.

D.E: ¿Cómo ha sido su experiencia pedagógica en la universidad?

Docente 2: Enriquecedora. Sé que al inicio dije que esta institución es mi hogar y dije claramente como todo hogar no es perfecto, pero sigue siendo eso así, como he recalcado; cosa que de pronto considero que se debe mejorar. Tengo que recalcar que, en ese punto, aunque no lo veo siempre como un reto, un crecimiento de pronto profesional, ha sido enriquecedor y ha aportado bastante a mi proyecto de vida en esa parte. Como comentario final, esa parte hay personas que dicen que solo los ingenuos

ven el mundo en blanco y negro, creo que acá hablamos de diferentes tonos y creo que acá en Cekar he tenido la oportunidad de adquirir ciertos conocimientos que me han apoyado en ese crecimiento profesional.

Docente 1: Para mí ha sido un proceso exigente y a la vez también enriquecedor, porque he aprendido mucho en el aula a desarrollar estrategias para los estudiantes, para lograr que ellos siempre mantengan la atención; y digo que esto es un reto porque siempre hay casos en que por más que tú hagas alguna clase, tienes un estudiante que no le va prestar atención a lo que estás haciendo, definitivamente no le gusta

y también un reto cuando tienes estudiantes que tienen una discapacidad y cuando no estás preparado para estos estudiantes y no has recibido una instrucción que te permita aprender a cómo manejar estas situaciones.

D.E: Bueno Docente 4, ¿Cómo ha sido su experiencia pedagógica?

Docente 4: Si concuerdo con los compañeros, diría que ha sido un 50 – 50. Enriquecedor y algo de retos al mismo tiempo; venir de una práctica totalmente distinta, de una práctica docente que no tiene nada que ver con pensar al estudiante, así como llevarlo a un nivel de cero a algo más de una institución donde había algo ya establecido en cuanto al inglés y encontrarse con estudiantes que no manejan nada de inglés, que es una cosa que se presenta, eso ha sido bastante retador. Encontrar la

estrategia correcta, la metodología que funcione con el grupo de estudiantes determinado han sido bastante, en algunos casos frustrante cuando no funcionan las cosas. Pero de todo eso se aprende; estamos en constante cambio a nivel técnico de procesos que han requerido cambios obligatorios, entonces todo eso ha sido beneficioso al final, es importante también.

D.E: Muchísimas gracias por esos aportes valiosos que han dado el día de hoy, nuevamente agradecerles su presencia acá en este grupo focal y bueno ahorita nos gustaría que escuchen un poco.

Apéndice H

Transcripción Grupo Focal 2

Grupo focal 2 Lugar: CECAR Aula F202	Tipo de entrevista: Grupo focal	
Ficha/transcripción de entrevista		
<i>Entrevista no: 2</i>	Género:	Hora: 6:00 pm
	Fecha: 28/10/2022	Duración: 50 minutos
Entrevistó: Sergio Ayazo – Robin Flórez	Transcribió:	
Descripción: Grupo focal desarrollado con 4 docentes, con preguntas enfocadas en la experiencia pedagógica docente a partir de la lógica de estrategia.		
Condiciones: Aula de clases con aire acondicionado, excelente iluminación y cómodas sillas y escritorios. Se compartió refrigerios a los docentes participantes.		
Seudónimos D.E: docente entrevistador Docente 5. Docente 6. Docente 7.		

Docente 8.

Transcripción

D.E: Bueno muy bien, bienvenidos nuevamente y vamos a iniciar con la primera pregunta, la pregunta de apertura y es la siguiente. Bueno nos gustaría saber, ¿cómo ha sido el desarrollo de sus actividades académicas en esta semana?

Docente 5: El desarrollo de las actividades académicas en esta semana se han visto interrumpidas por eventos que la Corporación organiza, pues hemos tenido que estar con los estudiantes parte del tiempo de la clase y luego llevándolos a estos eventos.

Docente 6: En mi caso mis clases son a eso a las 06:00 de la mañana, así que a veces no se ve interrumpido por los eventos por la hora de inicio. Sin embargo, esta semana estamos en quices, así que por lo menos en actividades académicas tomo como que la mitad de la clase para hacerlo. De todas formas, en aquella clase que inicio a las 6:00 puedo estar perdiendo hasta hora y media, hora con cuarenta y cinco minutos mientras los espero, una de estas mañanas ha llovido, algunos estudiantes me han mandado excusa y no tengo de pronto siquiera la mitad. Entonces digamos que por ese lado ha sido una semana más que todo actividades evaluativas, más que de clase de docencia directa.

Docente 7: Bueno, en mi caso como docente nocturno las clases no se han visto interrumpidas en realidad. Aunque, no ha habido espacio más allá que aplicar actividades evaluativas como quices, entonces no, no, no se podría decir que se han desarrollado contenidos nuevos o algo por el estilo.

Docente 8: En mi caso, la clase es al igual que el compañero Docente 1, sí se han visto algo afectadas por las actividades culturales que se han venido desarrollando. Y bueno, en cuanto a también lo que se ha podido trabajar con los cursos que no se afectan por tales actividades es el trabajo de quices, el cual al tener temas de contenidos académicos no se ha avanzado.

D. E: Bueno, muy bien, bueno. ¿Qué tipo de actividades suelen desarrollar en sus clases de inglés y por qué?

Docente 6: ¿Hablando directamente del trabajo que estamos aquí o cualquiera que tengamos?

D.E: Acá en la universidad, Cear nos gustaría saber acá, ¿qué tipo de actividades desarrollan en las clases de inglés?

Docente 6: Bueno, en mi caso cuando no son actividades evaluativas, como dijo el compañero que son quices y demás; listening, coloco actividades de listening, eh proyecto la conversación, es decir, es algo acompañado, está la conversación

proyectada y el listening al mismo tiempo; cuando no son actividades de listening trato de ponerlos hablar por lo menos este semestre he tratado de que mis estudiantes hablen bastante, no de pronto; he fallado en el punto de pedirles que lo hagan de manera espontánea porque creo que hacerlo sería pedirles demasiado, pero por lo menos tienen un tiempo de preparación, de hablar con un spare time para lo que van a decir, pero he tratado de que hablen bastante, me he enfocado bastante su pronunciación más que todo y dándoles tips de fluidez para que por lo menos logren culminar una frase completa y no hagan pausas en la mitad donde no corresponde hacerlas.

D.E: ¿Por qué desarrolla ese tipo de actividades profe?

Docente 6: Más que todo porque esa es la debilidad que siento que han tenido siempre, me he topado con estudiantes que no son capaces de decir, apropiadamente un "I am" y no estamos hablando de estudiantes de inglés I, estamos hablando de un inglés II, es decir, estudiantes que han venido trabajando un nivel en Cekar e independientemente que hayan tomado un buen nivel de inglés en el colegio, que por lo menos se supone que deberían venir con unas bases, sin ánimo de pronto de sacar conclusiones sin hacer una investigación de pronto que está pasando ahí, me atrevería a decir que todo es producto quizá de la pandemia y quizá la metodología con la que se venía trabajando y los chicos, quizá decíamos en una ocasión pasada que creo que uno de los colegas decía que esos estudiantes podían hasta mandar a hacer los cursos,

entonces es una realidad; entonces quizá ante eso he decidido como que darle más énfasis .

Docente 7: En mi caso, teniendo en cuenta que tengo dos cursos de que supuestamente son de nivel avanzado, me gusta introducir los temas con materiales, material escrito como conversaciones para inducir varios temas y partir desde ahí para la socialización; para la socialización de una actividad oral, ya que me he dado cuenta que en realidad no llega al nivel o no tiene las competencias para participar de manera espontánea, entonces ese es el porqué, porque en realidad no veo que sí, que lo demuestre y ¿qué hago también con eso?, intento como que producir en ellos o brindarles unas ideas de donde partir y que hagan el ensayo de hacer de speaking o actividades orales; les muestro imágenes para que ellos se contextualicen de una u otra manera y así puedan poner en práctica todos los contenidos. En materia de actividades auditivas como listening no me he enfocado mucho en eso este semestre; ¿por qué?, porque he encontrado, he tenido algunos inconvenientes con o con los equipos, porque no sé, siento que la institución ha dejado de lado el actualizarlos, los equipos electrónicos y he tenido un inconveniente entonces a veces el ir a buscar o prestar esos equipos a esas horas de la noche a veces es un poquito complicado.

Docente 5: Bueno, en mi caso he enfocado la clase eh un poco de listening, cuando utilizo los diálogos, las conversaciones que se encuentran en el libro guía, también compartiendo el vocabulario con los estudiantes, porque decidí compartirles con antelación el vocabulario por unidad que ofrece este libro guía y que ellos pueden

emplearlo en algunas oraciones, producción escrita y también que se atrevan a hablar y a responder algunas preguntas sencillas del curso; la debilidad más grande de ellos está en la parte de producción y creo que es lo que más tenemos que trabajar con los estudiantes.

Docente 8: En mi caso, las actividades que he venido desarrollando las estoy aplicando tipo taller, sabiendo que el inglés debe trabajar todas las habilidades comunicativas por medio de un taller integro esas actividades en las cuales pongo al estudiante a practicar, sea de forma pues teniendo en cuenta las habilidades, empezamos con un listening, luego nos movemos a trabajar una lectura, un punto de escritura con acompañamiento, trabajo en grupo; entonces este tipo de actividades son las que he estado desarrollando. También haciendo uso de los recursos digitales para el vocabulario, Quizizz, Kahoot; todas esas herramientas que puedan favorecer el proceso.

D.E: Bueno, muy bien. Bueno, nos gustaría saber si alguna vez han participado en el diseño curricular de los cursos de inglés que están orientando.

Docente 5: Bueno, sí, desde acá del equipo de tiempo completo, creo que sí se ha trabajado en la actualización de los planes de aula, sobre todo en los contenidos, durante el cambio de nuevo libro que pasamos de Interchange y pasamos a Touchstone, no sólo nosotros de tiempo completo, también los profesores catedráticos han hecho sus actualizaciones en lo que es el programa de curso y el plan de aula,

incluyendo la temática y planeando todo lo que ellos deben incluir allí; sí ha habido en ese sentido un cambio, de sobre todo del texto.

Docente 7: Bueno, yo como docente catedrático que no tengo no tuve la oportunidad de hacer parte de ese proceso de renovación de un libro como texto guía. Sí, he participado en la actualización de las guías de aprendizaje o en los planes de aula. ¿De qué manera?, poniendo la impronta desde mí, desde mi praxis, desde mis estrategias como docente o poniéndole ese sello que de pronto me puede identificar específicamente a mí. Entonces, de pronto organizando nuevas actividades, diseñando, dependiendo del curso, partiendo de un diagnóstico que se realiza desde el primer día. Entonces, una vez enfrentando esos procesos, pues he cambiado y he plasmado ahí mi experiencia particular.

Docente 6: En mi caso como dijo el profe Docente 5, recientemente no, porque recuerdo que fue por allá en el 2018 - 2019 que fue la última vez que como tal, como equipo, tanto tiempo completo como cátedra, trabajamos de manera conjunta para esta actualización del plan de aula y programas de asignatura, más específicamente. Como decía el profe Docente 5 más que todo cuando hubo un cambio de texto guía, pero posteriormente se hizo un segundo, una segunda actualización. Pero en adelante, como el trabajo ya está hecho, se han ido haciendo modificaciones, pero más que todo del equipo de tiempo completo, a nosotros los docentes catedráticos, más que todo lo que nos corresponde hacer es adaptar esos programas de asignaturas a nuestros grupos como tal, los cambios quizá algo en la metodología, gran porcentaje, porque porcentaje

son cosas que manejamos como equipo, algo unilateral; tenemos que apoyarnos todos a eso, pero más que todo en cuestiones de metodología, actividades a desarrollar, si son cosas que creo que cada docente actualiza.

Docente 8: Sí, comparto la misma opinión de los compañeros yo ingresé a la institución como docente catedrático, ya todo el trabajo de actualización curricular estaba prácticamente hecho; entonces lo que he actualizado al igual que ellos, son planes de curso, guías de aprendizaje, dependiendo el programa en el cual esté inscrito el curso que dicte, entonces en términos generales actualización de curso, de malla curricular no he sido parte, pero sí dentro de las adaptaciones ya personales de cada nivel.

Docente 5: Algo que quiero agregar es que nosotros hemos hecho actualizaciones de programas de curso, planes de aula, pero yo siento que no existe un documento que incluya, como los elementos teleológicos como misión, visión, ese tipo de cosas que debe llevar un currículo; sólo nos enfocamos programas de curso y planes de aula, nada más, pero no existe un documento extenso que incluya que estas son las estrategias de inglés institucional.

Docente 7: como un documento macro

Docente 5: Un documento macro, exactamente.

D.E: Bueno, muy bien. Bueno, al iniciar sus labores en Cecar, ¿cómo solían ustedes desarrollar sus clases y qué cambios han sufrido esas clases o ese desarrollo de clases hasta este momento?

Docente 6: Bueno 2016 a 2022 han cambiado muchas cosas, creo que todos los aquí presentes de alguna forma tenemos que evolucionar en la práctica; lo peor que puede hacer uno es quedarse estancado y pensar que como se están haciendo las cosas están perfectas. Por ahí dicen que, aunque las cosas se están haciendo bien, se pueden hacer incluso mejor; si yo me comparo con la primera clase, con las primeras clases que di en 2016 con las que doy ahora, siento que he evolucionado enormemente y no es cuestión de solamente de cambio de textos guías, porque el nombre lo dice es un texto guía y no podemos de pronto centrarnos al 100% en todo lo que da un curso, y aunque a veces puede ser un tanto tedioso saber que estamos contra el tiempo, que tenemos que cumplir unas seis unidades, que hay que alcanzarlas, que tienen que trabajar en plataforma, que si uno no de pronto no les trabajo con la clase, ellos van a tener problemas al trabajar con la plataforma, que existen una cantidad de elementos que afectan nuestro desarrollo de la clase. Es cierto que en cuestión de estrategias se han ido aplicando cosas diferentes, por ejemplo: en 2016 me sentaba mucho a hacer talleres que diseñaba de pronto como de completar fill in the gaps, casi no le prestaba mucha atención a la parte de speaking y hoy en día de algo que de pronto le presto mucha atención; una estrategia como los hyperdocs, son cosas que a nivel institucional se han ido integrando, podríamos decir que se han compartido experiencias significativas con esas, con esas estrategias. Pero como todo, no es blanco ni negro,

hay un área gris que a veces de pronto esa estrategia en casos han funcionado y algunos se ha fusionado.

Docente 7: Bueno, en mi caso yo que ingrese a la institución en el 2019 a inicios, venía de un contexto totalmente diferente y ese contexto era el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, donde había unos recursos totalmente diferentes, una modalidad de clase totalmente diferente, repito, porque tenía mucho más tiempo en mis sesiones de docencia directa, es decir, una clase en el Sena podría ser todo el día 8 horas, partiendo de la mañana y finalizando en la noche, y es algo que me impactó una vez llegué a la institución porque ya los tiempos eran totalmente diferentes, aunque eran más clases, las sesiones eran sustancialmente menos en cuanto a ahora, es decir, más de ocho horas por sesión a tres horas. Sabemos que bueno a veces, al llegar al terminar, podrá haber tiempo que no se aprovecha; entonces fue un cambio fuerte para mí, porque me tocó ser un poco más proactivo, ser más eficiente en mis instrucciones, porque sabía que el tiempo no me iba a rendir. Entonces, yo pienso que desde ese punto de vista cambió bastante, creo que ahora con mis intervenciones y mis preguntas, soy un poco más certero y al momento de introducir temas nuevos me doy cuenta que se puede hacer mejor ¿por qué?, porque los puedo relacionar uno con el otro, ya sea desde el punto de vista del vocabulario o desde el punto de vista del uso. Y eso pienso que ha sido una mejora para mí, sabiendo que tengo otras herramientas que puedo utilizar en la clase como la plataforma de Cambridge, cosas que el Sena no tenía, solamente eran sesiones presenciales y eso han sido los cambios que te podría decir ahora.

Docente 5: En mi caso, no puedo negar que las clases eran mucho más orientadas a la gramática antes, a que ellos pusieran en práctica ciertos elementos gramaticales para completar un ejercicio, como el compañero Docente 2 decía completar espacios en blanco, también la falta de algunos recursos. Yo creo que la pandemia nos ayudó mucho a como actualmente a poder vincular todas estas herramientas tecnológicas, algunos ejercicios para que ellos pudieran a partir de una lectura responder preguntas abiertas, de que ellos pudieran enviar audios y poder revisarlos más tarde para ver cómo, cómo era su producción. Otra cosa que había, era que me enfocaba más en las habilidades de una forma suelta, sola, no como integrándolas mucho como ya uno hace ahora.

Docente 8: Okay, yo diría que la docencia es una actividad de constante cambio de constante actualización, si comparo con el momento en el que ingresé al igual que el compañero en el 2019, mi práctica docente ha cambiado bastante de pasar de hacer actividades teacher centered centrada sobre lo que yo decía con poca interacción del estudiante, porque era como yo venía trabajando en la institución anterior, ya he aprendido con el tiempo a caracterizar a los grupos, saber qué actividades necesitan, que en qué son buenos y que producen fácilmente entonces sí ha habido ese cambio en estrategia, metodologías de aplicación de las actividades y como digo, es algo constante, porque puede que el próximo semestre los estudiantes que vaya a tener sean totalmente distinto a lo que tengo ahora entonces ahí tendría nuevamente que actualizar mi práctica para satisfacer sus necesidades.

D.E: Bien. Excelente. Bueno, me gustaría saber si ustedes utilizan estrategias de enseñanza comunicativa en sus clases y ¿cuáles son esas estrategias si las utilizan?, ¿cuáles son?, estrategias de enseñanza comunicativa.

Docente 6: ¿Puede repetir la pregunta?

D.E: Sí, claro que sí. Vamos a repetir la pregunta, bueno; ¿utilizan ustedes estrategias de enseñanza comunicativa en el aula?, si sí, ¿Cuáles?

Docente 5: Bueno, partiendo lo que es la enseñanza comunicativa que busca promover lo que es interacción en el aula entre docentes, estudiantes, estudiantes, estudiantes, yo creo que la lectura en este sentido para lo que ellos produzcan un discurso escrito u oral, es una de las estrategias que yo he implementado. El uso de lecturas y también en la contextualización de ciertas palabras, vocabularios en ciertas situaciones comunicativas para que ellos puedan identificar, utilizar, no enfocándome solo que en esta, éste es el conjunto de oraciones, sino contextualización del vocabulario en un texto para que ellos puedan en algunos momentos identificar ciertas estructuras gramaticales y que no solo yo me enfoque, pero eso no quiere decir que yo no me enfoque en lo gramatical también, siempre hago mi énfasis en la gramática, en la gramática, pero siempre busco que ellos descubran, descubran que es una tarea difícil, que ellos logren identificar esta estos elementos.

Docente 6: Decir que me centro al 100% en el comunicativo, sería mentir porque recuerdo que cuando estaba culminando mi formación como docente y luego de un poquito y es por eso que decidí no responder al inicio porque estaba tratando de recordar el nombre de ese método, es uno que te permite adoptar tu propio estilo como estrategia y es aquella en la que no te cases con una, sino que tomas de cada método lo que consideras significativo y vas armando tu propio método tu propia metodología; como decía el compañero, entonces por eso es que no respondí al inicio porque trato de recordar el nombre de ese método y no, ahorita se me escapa. Y eso creo que básicamente es lo que básicamente se centra mi metodología. Lo otro es al momento de diseñar las clases, al momento de hacerlo, aunque no sigo un formato de planeación, yo sí tengo una, como una libretita, donde siempre escribo que es lo que voy a hacer paso a paso la clase. En este caso sigo un background design para saber qué es lo que voy a hacer, cómo voy a salir a cada unidad.

Docente 7: Bueno, yo pienso que, bueno yo al inicio no entendí o de pronto no me ubique bien con la pregunta, porque partiendo de la base de que somos docentes de lengua y sobre todo de una lengua extranjera, tenemos, debemos tener claro que todas las estrategias que implementemos tienen que ser comunicativas, porque lo que enseñamos no es una ciencia sino un idioma. Y bueno, partiendo de ahí, a mí me gusta mucho utilizar la cartilla de pregunta problemática, pero en este caso no son preguntas problemáticas, sino preguntas introductorias o preguntas investigadoras. ¿Por qué?, porque siempre parto desde ahí, una vez le demuestro mis estudiantes cuál es el objetivo de la clase, siempre les pregunto sobre si alguna vez han enfrentado

determinada situación, si alguna vez han escuchado de tal palabra y desde ahí intento producir en ellos, promover en ellos una producción oral. Si no se puede oral, sino que de pronto tienen dudas al respecto, los invito a que lo produzcan de manera escrita, de que ellos busquen información y empecemos desde el inicio a producir no definiciones ni conceptos, sino ideas u opiniones, haciendo así un poco la clase más comunicativa.

Docente 8: Sí, en mis clases trato de siempre abarcar todas esas habilidades comunicativas de speaking, reading y las demás. Algunas de las actividades que suelo aplicar son las role plays, group work, trabajo colaborativo, que sea bastante interactiva la sesión no sólo entre el docente y el estudiante, sino entre ellos mismos también. Entonces diría que, si las aplico en la clase teniendo en cuenta también el nivel al cual ellos se encuentran.

D.E: Bueno, teniendo en cuenta que ustedes saben que acá en la universidad desde la Ruta curricular de inglés se promueve el desarrollo de clases bajo el enfoque comunicativo, ¿qué entienden ustedes por ese enfoque?, para ustedes, ¿qué es el enfoque comunicativo del inglés?

Docente 5: Enfoque comunicativo desde mi punto de vista y lo que he leído, es una concentración más que todo en la interacción del estudiante en que el estudiante pueda

pueda producir por su propia cuenta a partir de la exposición al idioma, de que él sea capaz de responder a una serie de preguntas que el profesor realice partiendo de

la temática que se aborda en la clase y como ha dicho, más que todo interacción; la gramática no es el foco del enfoque comunicativo, sino la producción oral y escrita.

También promueve mucho lo que es el trabajo colaborativo y que la enseñanza esté más enfocada, más centrada en el estudiante y que no nos convirtamos en la persona que como docentes sea la que transmita la información, que el estudiante descubra también por sí solo, como decía anteriormente una pregunta elementos gramaticales que sea más que todo algo, como diría no sé si es recuerdo muy bien, si es una, sea más que todo inductivo creo que es la palabra.

Docente 7: Bueno, enfoque comunicativo como lo dije anteriormente, yo lo entiendo como ese conjunto de estrategias que buscamos que los estudiantes enfrenten para hacerse comunicar o poder mandar un mensaje y recibirlo a través de una lengua, en este caso una lengua extranjera. Y un ejemplo claro puede ser un debate o mesa redonda y en esa mesa redonda los muchachos van a expresar sus gustos, sus preferencias de acuerdo a la situación que los enfrenta. Entonces, eso sería un ejemplo claro de cuál es, de cómo trabaja el enfoque comunicativo. Priorizar la producción de ideas, la producción de mensajes en vez de enfocarse en el aprendizaje de conceptos, reglas gramaticales y ese tipo de cuestiones.

Docente 8: Sí, concuerdo con lo que han dicho los compañeros anteriormente. El enfoque comunicativo yo lo veo en una sola palabra como interacción, llevar al estudiante a que aplique la lengua acorde a su nivel, sin centrarnos en el aspecto gramatical estricto, la importancia o lo relevante de ese método es que la estudiante sea

capaz de expresar un mensaje, que se dé a comunicar utilizando la lengua, que se pueda entender la intención de lo que él quiere decir, dejando de lado, sin restar importancia, pero acorde a lo que él es capaz de hacer.

Docente 6: Bien, en el caso de communicative, considero de esa forma de pronto donde nos centramos más que todo en el mensaje, en la comunicación, que el estudiante sea capaz de transmitir un mensaje y se entienda, no es tanto como que no se le preste atención a la gramática o lo demás, porque sabemos que en el momento de aprender una lengua y las metodologías y los métodos que se han diseñado se han diseñado, creado en el pasado, han cometido toda una equivocación que se centra en un aspecto solamente de la lengua, cuando sabemos que debe centrarse en los tres, tiene que centrarse en phonology, tiene que centrarse en syntax y tiene que centrarse en pragmatics, y las tres en conjunto es lo que se debe buscar y creo que el communicative se centra en trabajar en esas tres al tiempo.

Docente 5: Para agregar lo que dice el compañero Docente 4 y lo aprendido en mi formación es que el enfoque comunicativo, lo que se busca aprender la lengua con la lengua, atreviéndose a hablar en el aula.

D.E: Muy bien. Bueno, desde su experiencia docente acá en Cekar, ¿qué recomendaciones le darían a un profesor nuevo que apenas ingresa a trabajar a Cekar, de su experiencia como docente de inglés?, ¿Qué le recomendaría a ese profe de inglés

nuevo, que apenas ingresa a este contexto laboral?, desde su experiencia, ¿qué le recomendaría?

Docente 7: Que no se rinda, que no se rinda porque es complicado; en ocasiones anteriores decíamos que bueno, recuerdo que una vez un buen docente de la Universidad de Córdoba me dijo que no hay peor cosa, que querer enseñar a una persona que no quiere aprender, y lamentablemente muchos de los estudiantes que tenemos en este contexto son así, hay personas, muchos estudiantes que en el aula simplemente puede ser una clase incluso a las 10:00 de la mañana y usted los ve acostados, tienen celular y uno qué hace, uno no puede ponerse de pronto un punto de saber que está en un salón kínder, estamos trabajando con personas que supuestamente son adultas. Por lo menos son maduras, es la palabra; estamos en una educación superior, nivel superior y no podemos estar llamando la atención como que préstame atención, como que haz la tarea y no lo quieren hacer, simplemente no podemos obligarlos a hacerlo. Y ese desinterés, ese desapego hacia el aprendizaje del idioma, lo que de pronto puede llegar a frustrarnos y quizá en algún momento puede desistir de querer seguir avanzando, estudiando, formando, queriendo experimentar cuando quizás de un salón de 30 estudiantes 5 son los que tienen intención de aprender. Yo creo que le diría que no se rinda, que trabaje por esos cinco.

Docente 8: Ok, a esos docentes yo les diría dos palabras: adaptación y perseverancia, teniendo en cuenta lo que el compañero acabó de mencionar, los contextos; cuando uno llega al salón puede llegar a sentirse que no voy a seguir, esto

no es lo mío. Sin embargo, ahí entran en juego esas dos palabras. La institución, está en constante cambio, así que tenemos que tener en mente que debemos estar siempre prestos a hacer los cambios necesarios para ir acordes al paso a la universidad. Y eso implica no sólo el hecho de cancelar una clase porque la institución está pasando tal evento, sino también en lo curricular, porque tal vez el enfoque de la institución ya no es éste, ahora es este, toca modificar las clases para ir en esa línea, entonces allí debemos adaptarnos y la perseverancia viéndola desde el estudiante que no desista, que sea constante con los que quieren aprender, para que se tenga al menos un impacto en esos estudiantes.

Docente 5: Uno como docente siempre espera que los estudiantes produzcan que que, las cosas se les den, que sean capaces de hablar en el aula y pues y nos encontramos con un contexto en que eso no sucede y cuando entramos al aula y vemos esa desmotivación de los estudiantes, a nosotros nos hace pensar, pero ¿por qué no lo están haciendo?, ya he intentado esto, pero no funciona. Y como el compañero Docente 2 dice, hay que seguir adelante, buscar nuevas estrategias que permitan que los estudiantes participen y digo esto otro es y es que los estudiantes, cuando nosotros tenemos este tipo de estudiantes así, nos desmotiva a nosotros como docente. Pero cuando entramos a un aula en donde vemos que estos sí trabajan, que estos producen, empieza a veces como una serie de favoritismos, prefiere a estos estudiantes este tipo de estudiantes de este programa, porque son buenos, pues producen y todo. A veces creas unas percepciones hacia otros estudiantes que no, que los estudiantes de este programa tengo la experiencia, no me trabajan, son así, se las pasan en el celular, no

prestan atención y nos dejamos de concentrar en buscar nuevas estrategias para esos estudiantes y siempre buscamos tener siempre esos cursos en que tenemos estudiantes que son mucho mejores.

D.E: Correcto profe. En ese caso, teniendo en cuenta todo eso que ha mencionado, ¿qué le recomendaría a un docente nuevo que ingresa?

Docente 5: A un docente nuevo, es que. Bueno, no todo es fácil; que consulte información. Si no es un docente que esté preparado para ciertas situaciones en el aula, que consulte, que se prepare, que luego aplique en el aula a ver cómo le va después de haber consultado esta información, a ver si funciona y si no funciona, seguir buscando hasta que busque la forma de que estudiantes se enganchen en el tema, porque sabemos que es motivación intrínseca y extrínseca. Por ejemplo, hay estudiantes que llego al aula y no están motivados, no quieren aprender y siempre yo les hablo de que actualmente las empresas están realizando entrevistas por competencias y que la empresa si llega a un lugar, no solo se van a enfocar en lo que él sabe hacer, en lo que le concierne en su profesión, sino que a veces el idioma puede convertirse en un filtro, un filtro que de entrada si la entrevista va a ser en inglés y no saben inglés, quedan por fuera. Entonces hago eso con las estudiantes.

Docente 7: Bueno, no quiero decir que este consejo que yo voy a brindar sea desde un experto, pero algo que yo pienso que le serviría no solamente al ingresar en esta institución, sino a todos, es que sepa analizar la situación y el contexto donde está, que

entienda a qué quiere llegar con sus estudiantes y que también analice de dónde vienen esos estudiantes. Ok, porque es que a veces podemos subestimar a los estudiantes, a veces podemos sobreestimar a los estudiantes. Entonces yo le daría un consejo es que sepa y analice donde está para que pueda entender cómo puede abordar a dichos estudiantes. Y es que me remonto a un comentario que hacía una coordinación aquí y decía que, en este contexto de educación superior, la palabra entretenimiento en una clase tiene que a veces ser dejada de lado, porque no estamos en una situación donde tenemos que entretener a los estudiantes, sino enseñarles. Sabemos que estamos en un contexto de educación superior, hay cursos que de pronto no son 100% afines a dicho programa, pero sabemos que la exigencia en el contexto va encaminada hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso inglés y va a haber mucha desmotivación en los estudiantes, pero al momento de saber abordar a los estudiantes, yo les recomendaría que, en este inicio de clase, les enseñe o les deje la semilla de saber por qué es importante aprender una lengua extranjera.

Ok, entonces ese sería mi consejo.

D.E: Muy bien. Bueno, dentro de sus clases de inglés, ¿cuál es el rol que ustedes asumen con sus estudiantes?, ¿qué rol asumen dentro del salón de clases?

Docente 7: Bueno, desde mi práctica docente, yo, mi rol es el de guía. Ok, porque bueno, hay algunos términos que podemos confundir como dictar, y eso me remonta a mí, a un dictador y sería yo el centro de la sesión, el centro de la clase. Y no es hermético. Entonces nosotros como guía, somos personas que orientamos,

aclaremos dudas, damos consejos; entonces, si nos damos cuenta que una persona cuando da un consejo no, no está dando una orden, ok, es una simple instrucción que se puede abordar desde diferentes puntos de vista. Entonces ahí le damos espacio a que el estudiante por él mismo busque la manera de enfrentar un problema, de realizar la investigación, que el estudiante aprenda de acuerdo a su ritmo; entonces yo ya me percibo como un docente guía en las sesiones de proceso de enseñanza aprendizaje.

Docente 6: Yo creo que uno tiene que adaptarse y a veces como hay momentos en los que por más que uno quiera y lo decía el compañero que uno quiera ser dinámico, al final quieres meter un poquito de lúdica dentro de la clase, hay un momento en el que toca tomar una clase magistral y toca, y no es por el tema, sino que hay momentos en que podrían plantearse diferentes situaciones, uno tiene que simplemente tener el instrumento o en esta parte de la clase tiene que ser magistral y decir que en ese momento soy un guía sería de pronto, no sé, será erróneo decir que somos guías al 100%. Yo creo que, dependiendo del momento de la clase, lo que hacemos con lo que hace podemos ser diferentes. Por ejemplo, cuando estamos en la docencia virtual, por la pandemia, sentí, me sentí que era más que un guía o un facilitador, en ese momento me vi más como un facilitador, ahora que retomé la clase presencial, procedo a otra vez como un guía, una persona que está ahí para acompañarlo, para guiarlo más que simplemente para dictar una clase, pero en ese momento me veía más como un facilitador más que como guía.

Docente 8: Estoy de acuerdo con lo que dice Docente 6. El rol que uno asume en la clase depende de la situación que se presenta en la clase, porque muchas veces sí, nosotros utilizamos aquí el inglés institucional, flipped learning, aula invertida y todo eso; pero algunos grupos sí lo hacen, otros no. Entonces si uno va con la mentalidad de que sí lo están haciendo, pero llega al aula y se encuentra con la realidad de que no lo aplican ya ahí toca cambiar todo, porque ya no vamos a ser los mediadores, ya no vamos a ser los guías, para que el estudiante pueda adquirir ese nuevo conocimiento en algunos casos toca volverse magistral; esta es la estructura, esto es lo que lo aplicas de este modo y así vamos a trabajar. Entonces, dependiendo del momento de la clase, uno toma distintos roles, estoy de acuerdo con lo que dice el compañero en ese caso.

Docente 6: Y es curioso, es curioso porque, aunque uno a veces quiere dejar de lado, a veces no quiere como empezar con la gramática, la estructura, directamente, sino que quiere hacerlo de manera implícita, como que primero hace una lectura identificamos los patrones, veamos estos ejemplos. Es curioso encontrar que muchos estudiantes no lo ven de esa forma más fácil, sino que necesitan; hay unos que te dicen “profe, pero denos una estructura”, ves como que en ese momento uno tiene que adaptarse, el estudiante te está pidiendo eso, hazlo.

Docente 8: Si, allí entra en juego el condicionamiento que estudiante tiene desde experiencia previa con el inglés, porque si vamos al aula en las instituciones públicas o privadas, la mayoría de los docentes van a estar dando clases explícitas de la gramática

y luego el estudiante produce algo. Entonces ellos vienen ya con esa mentalidad al aula y en la universidad y es muy difícil sacarlo de esa zona.

D.E: Bueno, si bien el profesor Docente 6 mencionaba que, dentro de los diferentes roles, dependiendo como la dinámica de las clases, él hablaba de ser un guía o facilitador, el profe Docente 8 en su caso, en esos diferentes roles, ¿cuáles ha asumido?

Docente 8: Sí, yo me vería más como un mediador, porque algunas veces las estructuras o los conocimientos, como mencionaba aplicando la estrategia, ya ellos tienen todo el contenido del material y algunos sí lo estudian. Entonces yo soy, sería más un mediador, dándole esos equipos que ellos necesitan e ir paso a paso construyendo ese conocimiento con ellos.

Docente 5: Bueno, yo diría que uno intenta ser guía del proceso de los estudiantes y cuando digo guía es orientador, porque son sinónimos y que ellos puedan ir desarrollando esas habilidades que tienen pero a veces no se da, por más que intentemos aula invertida, de que ellos se preparen por su propia cuenta y que lleguemos solo al aula a producir y a resolver dudas en muchos cursos no se da eso, los estudiantes no llegan preparados y pues lo que intento es en muchos momentos, por petición de los estudiantes y viendo que no están haciendo todo este trabajo que se les pide facilitarles el proceso, cuando digo facilitar me digo es compartir información con ellos para que ellos logren comprender ciertos elementos gramaticales que ellos necesitan en su discurso y pues yo; es que son, yo creo que tenemos todos esos roles,

todos esos roles en el aula dependiendo de la situación en la que nos encontremos con el estudiante. Facilitador más que todo, y también mediar entre esa lengua que se va aprender y el estudiante para que él pueda acariciar, llegar a tener esa empatía hacia el inglés, para que ellos puedan más que todo este llegar a usar la lengua, eso era complicado para mí.

D.E: Bueno, muy bien, ¿algo más que hicieran agregar?, ¿no? Bueno, muy bien. Ya con esa pregunta llegamos ya al final.

Apéndice I

Transcripción Grupo Focal 3

Grupo focal 3 Lugar: CECAR Aula F202	Tipo de entrevista: Grupo focal	
Ficha/transcripción de entrevista		
<i>Entrevista no: 3</i>	Género:	Hora: 6:00 pm
	Fecha: 03/11/2022	Duración: 40 minutos
Entrevistó: Sergio Ayazo – Robin Flórez	Transcribió:	
Descripción: Grupo focal desarrollado con 3 docentes, con preguntas enfocadas en la experiencia pedagógica docente a partir de la lógica de subjetivación.		
Condiciones: Aula de clases con aire acondicionado, excelente iluminación y cómodas sillas y escritorios. Se compartió refrigerios a los docentes participantes.		
Seudónimos D.E: docente entrevistador Docente 9. Docente 10. Docente 11.		

Transcripción

D.E: Iniciamos o arrancamos con la primera pregunta, que es la siguiente, ¿qué piensan ustedes de los estudiantes en Cekar?

Docente 9: Yo opino de los estudiantes de Cekar, lo que es el área de inglés, que hay una desmotivación grande hacia el aprendizaje del inglés y hay mucho más interés en las áreas específicas.

Docente 10: Lo que puedo decir yo de los estudiantes de Cekar, relacionado con la parte de la enseñanza del inglés, es una comunidad heterogénea, lo cual dificulta un poco el trabajo con ellos y el avance a nivel general; evidenciar el avance a nivel general. Así como dice el compañero Docente 1, tienen mucha más motivación respecto a la parte específica de su carrera, mucho más que lo que tiene que ver con las lenguas extranjeras.

Docente 11: Yo considero que los estudiantes de Cekar son muchachos con ganas de superarse teniendo en cuenta los contextos de los cuales vienen, creo que el hecho de vincularse a la universidad demuestra el interés que ellos tienen por adquirir un título profesional. Si hablamos en cuanto a sus motivaciones o intereses, en cuanto al área, en esos mismos contextos determina un poco su rendimiento en nuestra asignatura, el

inglés; sabiendo que muchos vienen de contextos rurales en instituciones públicas y no han tenido ese historial del uso del inglés, tan constante.

D.E: Bueno, muy bien, seguimos con la siguiente, ¿Por qué laboran en la universidad?

Docente 9: Aquí en Cekar yo laboro principalmente porque se presentó una oportunidad laboral y pues en el departamento en el que yo vivía no la había tenido y pues otra cosa es que es una universidad, quise vivir la experiencia de trabajar en la universidad y pues no siempre el colegio, no siempre con una organización que fomente bilingüismo; es algo que yo siempre he considerado que estar en una universidad es de mayor calibre, pues es exigente y sabemos que tenemos que enfrentar diferentes contextos, sin desmeritar el trabajo que uno hace en colegio porque también es otra experiencia.

Docente 10: Bueno, yo trabajo en Cekar porque uno me permite hacer lo que me gusta, enseñar a estudiantes que tienen la motivación para hacer lo que quieren hacer, que quieren mejorar de alguna manera su realidad y esta institución me brinda la oportunidad de hacerlo y de exigirme a mí misma en este proceso.

Docente 11: En mi caso, bueno las oportunidades laborales en la región son bastante luchadas, por decirlo así, las instituciones para trabajar en el área, en algunos casos en términos de salario o no pagan bien o la posibilidad de acceder no es tan fácil.

Entonces, trabajar ese campo que se me dio la posibilidad, también bueno aparte de esa parte, ese aspecto, la posibilidad de tener la labor aquí, también, bueno venía de contextos de educación escolar, colegios y también, como menciona el compañero, consideré que estar en una universidad implicaba más responsabilidad en ese contexto en el cual venía y pues cómo se dio la posibilidad.

D.E: Bueno. Muy bien. Bueno, ahora me gustaría saber, ¿cómo se han sentido enseñando inglés en Cecar?

Docente 9: Para mí ha sido bastante exigente, uno a veces dice bueno, en la universidad los estudiantes han pasado por escuela donde podrían tomar inglés, enseñanza de primaria, bachillerato y uno piensa que vienen con un bagaje bastante amplio pero no es así, como el compañero decía en un momento, vienen de diferentes contextos, lugares donde no han visto inglés, donde no tienen los recursos para aprender inglés; pues es complicado, te exige más y tienes que hacer un mayor esfuerzo para enseñarle al estudiante y lograr llevarle al nivel que se busca llevar.

Docente 10: Enseñar inglés aquí en Cecar ha sido un poco retador para mí, puesto que como ya los estudiantes vienen con unas experiencias basadas entorno a distintos maestros que han venido a lo largo de su proceso educativo, han construido alguna barrera, han tenido experiencias no muy motivadoras y algunas veces romper esas barreras desde el proceso que estamos realizando con ellos acá se vuelve un poco desgastante; esto dificulta el proceso que nosotros realizamos con ellos en el aula de

clase. Sin embargo, también lo veo como una oportunidad para yo tratar de trascender un poco en el proceso educativo con ellos y mostrarles una manera diferente de ver el inglés y de aprender.

Docente 11: Sí exacto, yo también veo mi experiencia trabajando y enseñando inglés aquí como algo retador y al mismo tiempo gratificante, pues cada semestre trae sus propias condiciones, sus propias exigencias; teniendo en cuenta esa población a la cual damos clases, como mencionan los compañeros los estudiantes vienen de situaciones totalmente distintos el uno del otro. Entonces, eso nos hace pensar en cada semestre cómo llegar a ellos tanto individualmente, motivarlos a que vean el inglés como algo positivo que no es solamente un requerimiento más de suspenso. Entonces, si esos retos se tienden a superar en el transcurso, entonces. De esa forma.

D.E: La siguiente pregunta es muy puntual, ¿conoces la Ruta curricular para la enseñanza del inglés?

Docente 9: En mi caso, sí. Después de haber estado trabajando mucho tiempo aquí en Cekar.

Docente 10: ¿cuándo te refieres a ruta?

D.E: Si conoces la ruta curricular para la enseñanza del inglés en Cekar. ¿Conoces la ruta curricular para la enseñanza del inglés en la universidad?

Docente 10: No, con ese nombre no.

D.E: ¿No?, ok

Docente 11: Sí, ahora que dentro de mí con relación a tiempo completo ya he comprendido un poco mejor esa Ruta.

D.E: En el caso de los profesores que su respuesta fue afirmativa, ¿imparten sus clases según lo declarado en la Ruta?

Docente 9: Si, este la Ruta nos habla de los cursos que los estudiantes deben seguir y pues de paso desarrollamos algunos contenidos que se han establecido en los programas de curso y en los planes de aula.

Docente 11: Si, igualmente que el compañero, ese es el mapa que debemos seguir para nuestras clases, entonces aplicando esos contenidos, las estrategias que se sugieren si se aplican en la clase.

D.E: Ahora. ¿Qué significa para usted enseñar inglés en Cekar?

Docente 10: Para mí enseñar inglés en Cekar es mostrarles a mis estudiantes la funcionalidad real que tiene el idioma en su carrera profesional como futuro profesional

de la sociedad, mostrarles digamos que el sentido que realmente tienen aprender y la necesidad que tiene el aprender y manejar una lengua extranjera en la sociedad hoy en día.

Docente 9: Para mí enseñarles inglés a los estudiantes, es que ellos sepan que cuando salgan de la corporación van a encontrar este, van a ver oportunidades laborales en la que el inglés va a ser primordial. Siempre les hablo a ellos de las entrevistas por competencia, muchos salen de aquí creyendo de que no van, no se les va evaluar la competencia; es todo lo contrario. Siempre les hablo de la importancia de aprender inglés, los beneficios de aprender inglés, sobre todo.

Docente 11: En mi caso, enseñar inglés en Cecar lo veo como buscar tener un impacto positivo en el estudiante, no solo que el estudiante aprenda a usar una gramática, una estructura establecida como un objetivo determinado, sino que aprendan a aprovechar esas oportunidades en las cuales puedan poner en práctica el idioma; ir más allá de presentarse o el objetivo comunicativo que tengan con el uso del inglés, también es buscar las estrategias para que esos estudiantes contribuyan a los indicadores positivos de la institución con respecto al área.

D.E: Bueno. Muy bien. Bueno, ¿Cómo creen ustedes que debería ser la enseñanza del inglés en Cecar?, ¿cómo creen ustedes que debería darse esa enseñanza acá en la universidad, desde lo que ustedes consideran sería como el ideal?

Docente 9: Bueno, aparte de estar en un aula con los estudiantes y desarrollar los contenidos que buscan que los estudiantes que utilicen el idioma de una manera interactiva en el aula. También debemos y debemos entender esos espacios aquí en que se desarrolla y se entiende inglés como un micro contexto, por decirlo, no va a ser un contexto de inmersión, obviamente, pero un micro contexto en que ellos lo utilicen de una forma funcional. Hay muchos eventos que se pueden realizar que ellos puedan desenvolverse utilizando el idioma.

Docente 10: Yo considero que hay que establecer ambientes de aprendizaje y fuera del aula, no netamente relacionados con el aprendizaje, sino también con el uso de eso que están aprendiendo, que lo vean de pronto de una forma más operativa, no sé cómo explicarlo, que lo que están haciendo en el aula, que están aprendiendo en el aula, lo utilicen aquí dentro de la institución.

Docente 11: Sí comparto con los compañeros, la intensidad con la que el estudiante está expuesto al inglés debería ser mayor aquí en la institución, no sólo en las cuatro paredes del salón, no sólo, bueno también, aunque se estaban tratando de aplicar estrategias como el club conversacional y otros proyectos se pretenden iniciar el próximo semestre. Creo que debería haber más interacción incluso con nativos si fuese posible, ya que venimos de una época de pandemia en la cual las videoconferencias fueron bien, eh, relacionarnos más con ese contexto; si no es posible tener un nativo aquí en la institución, por lo menos tener clases espejo con estudiantes externos que

hablen la lengua, pero sí, debería tenerse un poco más de interacción, no solo lo que el libro establece o lo poquito que hablan en inglés con el docente.

Docente 9: Es importante, además de lo que han dicho los compañeros de fortalecer las competencias de interculturalidad es que aprendan la cultura con estos nativos que mencionan.

Docente 10: Ojalá que estos nativos que menciona el compañero estuvieran relacionados con su perfil profesional, fuera mucho mejor, considero.

D.E: Bueno, teniendo en cuenta el tiempo que llevan laborando en la universidad, me gustaría saber, ¿qué ha significado para usted su experiencia pedagógica acá en Cekar?

Docente 9: Para mí ha significado crecimiento profesional, más que todo eso, en teoría de adquiere experiencia aquí en Cekar, sé que en otros contextos me va a servir de bastante provecho.

Docente 10: Mi experiencia ha sido enriquecedora desde la parte estratégica, creativa, buscando maneras de que el estudiante se enamore un poco se interese un poco en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera, que no lo vea como de pronto, en algún momento en su vida, como experiencia pasada con docentes con los cuales no tuvieron muy buena relación o el proceso no fue adecuado para ellos. Poder

brindarles una experiencia gratificante desde ese punto de vista que puedan cambiar esas concepciones, esas ideas preestablecidas respecto al aprendizaje de la lengua extranjera.

Docente 11: En mi experiencia pedagógica ha sido bastante enriquecida, significativa; el cambio de contextos, de colegio a universidad ha sido bastante grande, las metodologías también han cambiado bastante. El uso de estrategias, como el aula invertida fue algo innovador en mi práctica pedagógica, no lo había puesto en práctica antes y del mismo modo otras estrategias o el enfoque curricular de la institución también son aspectos que han afectado de forma positiva mi práctica pedagógica.

D.E: Muy bien. ¿Qué experiencia significativa a nivel laboral han tenido en la universidad?

Docente 9: Experiencias significativas hemos tenido, está enfocado al uso de nuevas metodologías, por ejemplo, aula invertida y llevar esta experiencia sobre el uso de los hiper documentos a un, a una conferencia con Asocopi fue una de las mayores experiencias que he tenido.

Docente 10: Hasta el momento he tenido una experiencia agradable y gratificante desde el punto de vista metodológico. Como lo dije anteriormente tratando de enriquecerme profesionalmente, buscando estrategias nuevas para poder desarrollar un aprendizaje en mis estudiantes.

Docente 11: Sí, es esa experiencia significativa como mencionaba en la anterior pregunta, venimos trabajando varias metodologías, aula invertida, los hiper documentos, tanto así que esa estrategia del uso de los hiper documentos la estuvimos presentando en una conferencia en Pakistán, bastante enriquecedora por sí, y aquí en la institución también se ha llevado a cabo el reconocimiento de esa estrategia, de dos hyperdocs para mejorar las habilidades de nuestros estudiantes.

D.E: Bueno, ahorita me gustaría saber, ¿Cómo se proyectan ustedes a 5 años en su ejercicio como docentes?

Docente 10: ¿Aquí en Cecar o a nivel personal?

D.E: A nivel personal, más o menos, ¿cómo se proyectan ustedes?

Docente 9: Pues en mi caso, teniendo en cuenta la experiencia que he vivido con los estudiantes, siento que el problema esa apatía de estudiantes, ese bloqueo hacia el aprendizaje del inglés, la dimensión de esas malas experiencias que han tenido; pienso que hay que atacar desde etapas escolares tempranas ya sea desde la primaria o el bachillerato. Por eso yo me veo en estas etapas impactando en los estudiantes y que ellos logren entrar a la universidad con mayores bases.

D.E: Ok

Docente 10: Bueno, yo me veo a futuro preparándome mucho más académicamente, buscando actualización docente permanente, de tal modo que pueda evidenciarse un mejor proceso con estudiantes, pueda haber un antes y un después con ellos al haber iniciado su proceso académico.

Docente 11: En mi caso, dentro de cinco años me visiono haber obtenido mi estudio post gradual, espero seguir vinculado a la educación superior ejerciendo ese impacto de lo estudie en el postgrado aprendiendo y mejorando los procesos educativos la calidad de la educación.

D.E: Bueno, ¿cómo compararía su experiencia trabajando en la universidad con otras experiencias que hayan tenido en otros contextos laborales?

Docente 9: En mi caso ha sido diferente, trabajando en la universidad he tenido acceso a los recursos de una manera mucho más fácil y teniendo en cuenta la experiencia que tuve en un colegio, esto no era posible. Trabajar con un estudiante resultó ser más complicado, puesto que no tenía este acceso a estos recursos; es mucho más fácil llevar un contenido al aula y desarrollarlo de formas más interactiva en la universidad.

Docente 10: Estoy de acuerdo con el compañero, puesto que las mediaciones tecnológicas son un aspecto importante y que ha tomado una importancia bastante clara

en los últimos años debido a la pandemia, entonces poder brindarles a los estudiantes que están acá en Cekar esa facilidad, pienso que facilita un poco el proceso de aprendizaje con ellos, cosa que es diferente cuando analizamos un contexto en un colegio público, los estudiantes no tienen el mismo acceso a este tipo de Información.

A su vez también los convenios que tiene la universidad para el manejo de plataformas y esto, facilita un poco más el proceso con los estudiantes y es algo que es muy difícil encontrar en otro tipo de instituciones educativas.

Docente 11: Ok, bueno, mi experiencia anterior a estar en Cekar fue en un colegio privado, así que la diferencia en términos de equipo tecnológico, de la disposición del estudiante a la lengua no era muy diferente. De hecho, diría yo que en el colegio el estudiante estaba más expuesto al inglés, al ser privado tenían una intensidad mucho mayor que el estudiante tiene aquí a la institución. Sin embargo, en términos de metodología o del rol del estudiante, allí se podría mencionar una diferencia, pues en la universidad se tiende a incentivar mucho más la autonomía del estudiante, en manos del estudiante mismo y no tener ese seguimiento constante que se le da a un estudiante de colegio. Entonces las diferencias serían más que todo en términos de metodología o práctica docente.

D.E: Bueno, muy bien y ahorita pues me gustaría saber, ¿cómo consideran ustedes que sus estudiantes perciben su labor docente dentro del aula?

D. E: ¿De qué manera consideran ustedes que sus estudiantes ven o visualizan ese ejercicio docente que ustedes realizan en el aula con ellos?

Docente 9: Teniendo en cuenta las evaluaciones recibidas por los estudiantes ellos siempre han destacado este en muchos casos de puntualidad, la didáctica para la enseñanza del inglés, a muchos les ha parecido interactivas; aunque siempre ha habido estudiantes que siempre tienen un punto de vista negativo hacia uno. Nunca, nunca hace falta y pues la mayor parte han sido muy buenas.

Docente 10: Mayormente mis estudiantes expresan satisfacción, se muestran motivados, quieren participar o buscan maneras de realizar las actividades, aunque en algunos casos se les dificulte por lo que vienen de contextos distintos, cada uno va con procesos de aprendizaje diferentes; sin embargo, siempre encontramos estudiantes que se muestran reacios a iniciar y participar en este proceso, esto también representa un reto y considero que teniendo en cuenta lo que dice la mayoría de los estudiantes, se podría decir que el resultado ha sido satisfactorio hasta el momento.

Docente 11: Como el compañero Docente 9, si tomamos en cuenta los resultados de la formación docente, pues los comentarios que los estudiantes expresan ahí son positivos con respecto a la práctica. De hecho, algunos en la misma clase comentan lo satisfechos que se sienten con las actividades, la didáctica. Algunos, por el contrario, puede que piensen que soy tal vez muy exigente porque sea en la evaluación, han expuesto eso que las actividades tal vez sean muy complicadas para su nivel, siempre

y cuando, sin embargo, siempre se le ha dado el seguimiento, el acompañamiento a cada estudiante. Entonces igual hay dos caras de la moneda en la práctica docente, está el estudiante que, si le gusta la didáctica, la metodología que uno aplica, que sea constante o el nivel de exigencia que se tiene. Sin embargo, hay otros a los cuales le parece que va a ser demasiado exigente una que otra tarea.

D.E: Bueno, muy bien. Muchas gracias.

Apéndice J

Transcripción Entrevista Directivo Docente 1

ENTREVISTA:	TIPO DE ENTREVISTA: Semi-estructurada	
Ficha/Entrevista		
<i>ENTREVISTA NO: 1</i>	Género:	Hora: 2:00 pm
	Fecha: 11/11/2022	Duración: 20 minutos
Entrevistó: Sergio Ayazo - Robin Flórez	Transcribió:	
Descripción:		
Condiciones:		
D.E: Docente entrevistador		
E: Entrevistado/a		
Preguntas.		
1. ¿Qué estrategias ha implementado la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en los últimos dos años?		
2. ¿Cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente de inglés en las pruebas de Estado? ¿Qué acciones se han tomado al respecto?		
3. ¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera según el modelo pedagógico de CECAR?		
4. ¿Qué conoce sobre la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés de la universidad?		

5. ¿Qué iniciativas ha desarrollado la universidad para concientizar a toda la comunidad sobre la importancia del aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

6. ¿Qué piensa acerca de la labor que han venido desarrollando los docentes de inglés en CECAR?

7. ¿Qué aspectos considera usted que se podrían mejorar con relación al aprendizaje de inglés en la institución?

8. Desde su rol en la universidad, ¿de qué manera ha contribuido al fortalecimiento del aprendizaje de inglés en CECAR?

Transcripción.

D.E: Buenas tardes, Le damos inicio a nuestra entrevista, en esta ocasión nos encontramos con uno de los miembros trabajadores de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, profe bienvenido, primero que nada agradecerle su presencia y su disposición para concedernos esta entrevista e inicialmente Nos gustaría conocer su nombre y qué cargo desempeña en la institución

E: Sí muy buenas tardes jóvenes maestros, mi nombre es Octavio Carlos Rodríguez Tovar eh me desempeño en las corporación Universitaria del Caribe como gestor académico?

D.E: Vamos a iniciar entonces con nuestra primera pregunta es la siguiente: ¿Qué estrategias ha implementado la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés, en los últimos años?

E: Bueno, en los últimos años a raíz de la nueva normatividad del 13, 30 y la resolución 21 795 y el acuerdo 02 la institución pues ha resignificado algunos principios curriculares de tal manera que se adopte y se adapten a esos elementos normativos en particular en inglés pues se desarrolló o se diseñó el inglés institucional compuesto por un

grupo de compañeros docentes donde la dinámica esencial es que se convierte en un eje transversal en los procesos académicos y de formación en cada uno de los programas académicos.

D.E: Muy bien profe. ¿Cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente del inglés en las pruebas de estado?

E: Realmente con toda la sinceridad maestros ha sido el área con mayor evolución, mayor Progreso. El inglés institucional se convirtió en el eje con mayor crecimiento académico en cuanto a la mejora de los resultados, eh? Teníamos unos indicadores que estaban debajo de la media y hoy están muy encima de la media nacional y eso para nosotros es una satisfacción, pero gracias a ustedes que le han puesto el empeño.

D.E: Pero había, eh? Había, se había comentado que pues anteriormente venían presentando bajos niveles

E: Súper bajo súper bajo niveles de desempeño incluso inclusive Perdón bajo, la media nacional y quedaba en los últimos lugares en cuanto al top eh, de las áreas, transversales y del proceso académico que se gestaba aquí en CECAR Y pues la tarea que surgió en su momento por parte de las personas que estaban a cargo de la academia fue eh diseñar unas estrategias que hoy en día están dando resultados.

D.E: Correcto se me adelantó a la pregunta que era ¿Qué acciones se habían tomado frente a eso?

E: Pero vamos a particularizar a eso

D.E: Claro que sí. Bueno eh continuamos. ¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como una lengua extranjera según el modelo pedagógico de CECAR?

E: Claro. Muy buena pregunta. El modelo pedagógico de CECAR este año 2023 sufrió un proceso de resignificación, de replanteamiento conceptual teórico y metodológico a la luz de la declaración de la resignificación del proyecto educativo institucional. El modelo pedagógico nuestro siempre ha sido el social cognitivo, pero

en la nueva lectura del mundo y las nuevas tendencias en pedagogía y en la misma ciencia nos obligaron a hacer unos reajustes y le dimos un apellido a nuestro modelo que se llama sistémico, por lo tanto es social cognitivo desde la perspectiva sistémica, esto permite en un particular en inglés que ya en inglés como lengua extranjera, la visión y la perspectiva y el enfoque de una dinámica global, totalmente globalizante, holística, donde no se atiende únicamente la enseñanza y la orientación del inglés como una lengua, eh? Orienta sus principios a que los estudiantes conozcan, sino más bien el enfoque que se le da es que la la lengua inglesa como lengua extranjera, eh? Tenga una dinámica de connotación laboral de connotación de competencias profesionales y laborales que apuntan al perfil de cada uno de los programas porque hoy en día un profesional debe manejar una segunda lengua, en este caso el inglés.

D.E: Claro que sí profe. Nos gustaría saber profe, ¿Qué conoce usted acerca de la ruta curricular para la enseñanza del inglés acá en la universidad?

E: Bueno, eh? Realmente a pesar de mi función como coordinador académico o como gestor académico debo tener una globalización de todos los procesos. Conozco tres cosas de la ruta de inglés. Primero, pues eh En primer lugar la ruta de inglés, eh? Se dinamiza a partir de unos cursos que ustedes desarrollan de manera transversal en todos los programas cierto, que pertenecen a la ruta institucional del inglés, en segundo lugar, no sé si estoy equivocado, me perdonan ustedes aquí

D.E: Tranquilo profe.

E: Me perdona eh está anclada con el centro de idiomas cierto, en algunos semestres creo que en el quinto semestre llegan y se ancla y en tercer lugar que el inglés que se desarrolla en la licenciatura en lengua extranjera inglés que es la nueva denominación, pues su dinámica es distinta. Bueno eso es lo que conozco.

D.E: ¿Qué iniciativas ha desarrollado la universidad para concientizar a toda la comunidad sobre la importancia del inglés como una lengua extranjera?

E: Huy muy buena pregunta. Como te dije al principio nosotros estamos sujetos a una normatividad y le menciono los tres elementos normativos que nos ha dado pie a hacer un proceso de resignificación constante. Eh la normatividad nos está pidiendo desde el 13 30 que es el decreto que ha, ha permitido desarrollar toda esta serie de replanteamientos administrativos y académicos, nos está diciendo que debemos impulsar, que debemos potencializar la lengua extranjera en este caso el inglés, o sea, es un pedido normativo. En la resolución 21 795 que es hija del decreto, nos está diciendo que el inglés debe ser un área más que transversal, es un área fundante en el proceso académico formativo de los estudiantes que no lo podemos descartar en ningún programa, al contrario, debemos fortalecerlo y en tercer lugar, eh? Esa misma normativa nos obliga a nosotros a diseñar procesos curriculares, donde ya es en estos momentos estamos pensando en que desde la internacionalización del currículo dado a través de la oficina de relaciones institucionales, eh? se permea el inglés en cada una de las de las disciplinas y de los programas de curso, entonces la importancia que tiene.

D.E: Claro que sí profe, muy bien. ¿Qué piensas acerca de la labor que han venido desarrollando los docentes de inglés acá en CECAR?

E: Los admiro. No, de verdad, no es porque ustedes estén aquí, y eso hay que eso hay que declararlo. Compañero mire el área de ustedes es la que más ha evolucionado académicamente, la que mejores resultados ha presentado. Pues nosotros le debemos pues a la ruta que ahora está dando sus frutos cierto, uno de los factores.

Porque crece creció bastante, ha venido creciendo bastante de acuerdo a los indicadores, de acuerdo a la estadística que nos presentan y que realmente, eh? Han hecho un buen trabajo, claro, hay que fortalecer, hay que potencializar más, hay que, hay que enfatizar más, pero hasta el día de hoy es un proceso que le ha dado fruto a la universidad. Estuvimos hace, hace unos quince días atrás, la visita de un par académico, amigo, que lo colocó el mismo Ministerio de Educación nacional, porque salimos premiados como universidad entre las 10 universidades que van a recibir acompañamiento para el proceso de acreditación institucional y el par amigo decía que a pesar que la ruta ha dado sus frutos se necesita fortalecer más. Fue una gran sugerencia, entonces esa sugerencia la cogemos nosotros para nuestros planes de mejoramiento.

D.E: Correcto profe a partir de esa misma sugerencia que que que hace, pues el par académico pues precisamente la siguiente pregunta, ¿qué aspectos consideraría usted que se podrían mejorar con relación al aprendizaje del inglés acá en CECAR?

E: Cuatro aspectos Lo hemos pensado. Primero hay que capacitar y formar al docente de hecho porque ustedes participaron, y gracias, participaron desde desde su coordinadora la profesora Marisela en hacer un diagnóstico, no sé si ustedes también tuvieron presentes, se hizo una prueba diagnóstica hace como unos tres meses atrás, creo que fue en el intersemestral de junio julio eh, donde se hizo una prueba a los profesores para mirar el el estado y ese estado pues obviamente nos va a arrojar un diagnóstico, y realmente se necesita capacitar a aquellos docentes que todavía tienen falencias en la lengua extranjera, en inglés, ese es el primer elemento clave, capacitarlos. El segundo elemento clave es, ya capacitados los docentes pues ellos se van a ver obligados a convertir sus aulas de clase de acuerdo a la naturaleza del programa, de acuerdo a la naturaleza del saber disciplinar, a tratar por lo menos a referencial bibliográficamente textos en inglés con sus respectivos autores, cierto? Eso en segundo lugar. En tercer lugar es importante como planes de mejoramiento, es importante que dentro de los programas de curso y especialmente los docentes, hagamos conversaciones, diálogos, es decir, que las estrategias metodológicas incluyan el inglés, la metodología la didáctica, soy profesor de arquitectura, tomando un ejemplo, estoy orientando diseño cierto, un ejemplo no más, el curso de diseño a pesar de que tenga unos referentes bibliográficos que de pronto están en inglés que sería lo mejor en ese sentido dárselo a conocer a los estudiantes y que así mismo la metodología que yo maneje también incluya el inglés para que el proceso sea dinámico no desde parámetros institucionales, sino que antes de parámetros micro curriculares, el aula de clase en la interacción, si ve, y por último, eh desarrollar conversaciones en inglés con los estudiantes, eso es eh queremos llegar hasta ese estado, pero tenemos que empezar cierto, claro, y eso se va a fomentar de verdad

E: la inmersión.

D.E: la inversión exactamente.

D.E: Ya para finalizar la última pregunta y es ¿desde su rol en la universidad, de qué manera considera que ha contribuido en el fortalecimiento del aprendizaje del inglés?

E: Desde mi rol de gestor académico hemos tomado dos iniciativas, la primera de ellas fortalecer la ruta institucional desde los procesos curriculares porque, no solamente por la por la petición normativa y por la petición de un par académico que son factores externos, sino que realmente eh ustedes se han dado cuenta que nuestro contexto es pobre, ¿si ve? en el manejo de esa Segunda lengua, entonces necesitamos fortalecerlo porque es que realmente el perfil de egreso nos lo va a pedir más adelante cada programa, ya nos lo está pidiendo con los ingenieros, con los arquitectos, porque algunos de ellos connota su ejercicio laboral en empresas multinacionales que vienen a nuestro a nuestro entorno a nuestro país y necesitan y le piden que hablen una segunda lengua, en este caso necesitamos fortalecer, fortalecer, por eso mi apoyo es seguir fortaleciendo en los currículos y estas estrategias que le di a conocer anteriormente hay que pues obviamente implementar paso a paso, por lo menos ahora en diciembre ya estuvimos hablando con Miguel que es el del centro de idiomas, con Marisela la coordinadora de inglés institucional para ya empezar con los cursos de inglés para los docentes

D.E: Bueno profe Octavio muchísimas gracias por su tiempo, eh, muchas gracias por todos los aportes que nos ha dado y bueno, muchísimas gracias.

Apéndice K

Transcripción Entrevista Directivo Docente 2

ENTREVISTA:	TIPO DE ENTREVISTA: Semi-estructurada	
Ficha/Entrevista		
<i>ENTREVISTA NO: 2</i>	Género:	Hora: 3:00 pm
	Fecha: 11/11/2022	Duración: 20 minutos
Entrevistó: Sergio Ayazo - Robin Flórez		Transcribió:
Descripción:		
Condiciones: La entrevista se llevó a cabo al aire libre a las afueras del bloque F en CECAR.		
D.E: Docente entrevistador		
E: Entrevistado/a		
Preguntas.		
<p>1. ¿Qué estrategias ha implementado la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en los últimos dos años?</p> <p>2. ¿Cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente de inglés en las pruebas de Estado? ¿Qué acciones se han tomado al respecto?</p> <p>3. ¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera según el modelo pedagógico de CECAR?</p> <p>4. ¿Qué conoce sobre la Ruta Curricular para la enseñanza del inglés de la universidad?</p>		

5. ¿Qué iniciativas ha desarrollado la universidad para concientizar a toda la comunidad sobre la importancia del aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

6. ¿Qué piensa acerca de la labor que han venido desarrollando los docentes de inglés en CECAR?

7. ¿Qué aspectos considera usted que se podrían mejorar con relación al aprendizaje de inglés en la institución?

8. Desde su rol en la universidad, ¿de qué manera ha contribuido al fortalecimiento del aprendizaje de inglés en CECAR?

Transcripción.

D.E: La primera pregunta es, ¿qué conoce usted acerca de las estrategias que se han implementado en la universidad para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en los últimos dos años?

E: Ok, muy bien. Bueno, eh, se vienen trabajando de una forma articulada, de hecho esta una ruta ya, una ruta institucional declarada así en el Acuerdo 18, donde se declara cómo se deben trabajar estos cursos a nivel de metodologías, Inglés viene, se viene trabajando desde la metodología del Flipped Classroom, claro, cierto, y con apoyo precisamente a todas estas herramientas tecnológicas que de una u otra forma ayudan a dinamizar la enseñanza del inglés en la universidad; también varios profes o conozco la experiencia muy de cerca de algunos profes que vienen trabajando con el tema de algunas metodologías activas, como por ejemplo la gamificación, como por ejemplo algunas herramientas tecnológicas, como el caso del H5P, que se ha convertido

también en un ejercicio que permite, pues, el desarrollo de algunas actividades interactivas que hacen más ameno ese ejercicio de enseñanza aprendizaje.

Y también en algún momento, por directriz institucional, Cekar se empieza a adelantar un ejercicio, el de la metodología aprendizaje basado en proyectos y algunos docentes en el área de inglés y en su momento realizaron algunos ejercicios muy interesantes, desde esta dinámica es lo que actualmente conozco desde las metodologías.

D.E: Claro que sí, profe. Bueno, ¿cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente del inglés en las pruebas de Estado?

E: Muy bien. Bueno, precisamente hace algunas semanas analizábamos el último informe de valor agregado y en el área de inglés se ha avanzado mucho a nivel institucional y se ha avanzado, y uno de los elementos que se analizaba con la Coordinación de Evaluación para el Aprendizaje se hacía como la trazabilidad de mirar, bueno, los estudiantes que han ingresado a la ruta del Acuerdo 18, ¿cómo la terminan?

Porque ustedes saben que actualmente tenemos los tres cursos a nivel curricular, pero se tiene que seguir todo un proceso articulado con el Centro de idiomas. Entonces hacíamos como la trazabilidad de qué ocurre cuando ellos terminan ese proceso y cuando luego pasan al centro de Idiomas. Algunos resultados son que, por ejemplo, algunos avanzan, más aún cuando es un curso intensivo, de pronto algunos estudiantes todavía cuando llegan a esta otra etapa, de pronto el ejercicio no se ve tan, tan significativo, sí; pero esto nos lleva a algunas reflexiones, y es que en los últimos años se han hecho los esfuerzos a nivel curricular y dentro de esa misma organización y esa dinámica de la gestión curricular y las mismas estrategias complementarias que yo creo que allí

tenemos un gran reto a nivel institucional de seguir fortaleciendo con otras estrategias. O sea, no solamente quedarnos en el tema de la de la clase, de lo que el profe hace dentro del ejercicio del aula, que es totalmente importante, pero también poder llevar esto a un ejercicio mucho más desde lo complementario de esas actividades complementarias o extracurriculares, que ya esas palabras extracurriculares no es tan recomendable utilizarla, pero sí de lo complementario.

Entonces el avance en cuanto estos resultados y lo digo por el último informe de valor agregado es significativo, sobre todo en esta competencia. Se ha avanzado, sí, pero todavía tenemos muchos retos, muchos y una tarea enorme por hacer. Y esto también depende mucho de la naturaleza y las particularidades de cada programa.

¿Por qué?, porque actualmente nosotros estamos haciendo una caracterización de saber 11 y de pronto las dinámicas cambian de acuerdo al programa. Nos damos cuenta hoy que el estudiante que tal vez ingresa a un programa de arquitectura nos viene con un resultado, esto puede ser por el nivel de procedencia de la institución educativa. Bueno, algunos factores a nivel también desde la misma educativo desde la misma, lo que plantea la psicolingüística que están asociados a estos resultados. Entonces, de pronto el estudiante que ingresa, a pesar de que viene de una normal superior, a pesar de que en la licenciatura nos damos cuenta que el nivel de pronto es un poco más bajo, entonces eso depende mucho de la de la dinámica del programa.

D.E: Profe, se conoce que anteriormente se venían presentando bajos resultados en las pruebas de Estado con relación al componente inglés por parte de los estudiantes, nos gustaría saber, ¿qué acciones se han tomado al respecto desde la universidad?

E: Ok, muy bien. Bueno, precisamente en estos momentos se han tomado muchas acciones y una de ellas muchas o la mayoría de ellas, hablemos de acciones preventivas más que correctivas. Lo primero es que entramos a un ejercicio de caracterización de que los profes del área de inglés puedan saber cómo ingresa ese estudiante que tiene en inglés I, un ejemplo cierto, de acuerdo a los resultados de saber 11. Eh, eso creo que es lo primero y lo más importante, porque ayuda a que el profe al interior de su curso pueda tomar y definir ya a nivel metodológico, a nivel didáctico, a nivel de estrategias, a nivel de metodología, cuáles son las estrategias que va a trabajar. A nivel institucional, bueno hoy tenemos una ruta desde lo que plantea la Coordinación de Evaluación, la preparación de estos estudiantes para Saber Pro, estamos tratando que no sea solamente al final que los chicos van a presentar la prueba y toca acá, no, si no ahorita se corre un poco ese ejercicio en que no se inicie al final, sino en un tiempo un poco más de hacerlo con antelación. Todo esto conlleva a otras acciones, por ejemplo, de mirar esa alineación constructiva entre lo que plantea en este caso la plataforma o los referentes bibliográficos con lo que estamos trabajando, mirar siempre la trazabilidad y esos niveles de desempeño; esto nos permite estar haciendo como un monitoreo de estrategias como las monitoreas institucionales y otra, otra serie de estrategias que seguramente sí y que a partir de este ejercicio que ustedes están haciendo deben salir de todo este proceso, que tal vez actualmente no las estamos contemplando pero que se deben pensar de esa forma.

D.E: Claro que sí. Bueno profe desde Cekar, ¿cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera según el modelo pedagógico?

E: Muy bien, excelente. Bueno, desde Cekar yo creo que en ese proceso de construcción estamos por todo el ejercicio de transición en el que hoy se encuentra la universidad, sobre todo,

yo creo que el Decreto 1330 puntualmente nos lleva mucho esta pregunta, en Cekar hoy contemplamos un modelo social cognitivo, modelo muy desde lo sistémico y por la naturaleza que hoy tiene el inglés en la institución a nivel curricular que es desde lo transversal y se debe ir más hacia un ejercicio más dinámico, un ejercicio que sea mucho más reflexivo, mucho más transversal, desde ese carácter de no verme yo como una área y como aislada, sino una área que desde lo interdisciplinar y desde lo transdisciplinar cobra una mayor relevancia en el currículo. Entonces, lo que se busca desde el mismo modelo y desde lo que declara en sus principios, y también porque hay un factor muy importante y tiene que ver con el propósito de formación de los programas, cierto y de lo que declaramos desde esa formación integral. Se busca que este estudiante adquiera esta competencia precisamente desde esa competencia lingüística que implica todo lo oral o escrito en todos estos elementos, se busca desde ese ejercicio interdisciplinar en común acuerdo con las otras áreas, pues que se pueda dinamizar.

D.E: Profe, ¿qué conoce usted acerca de la ruta curricular para la enseñanza del inglés en la universidad?

E: Ok, muy bien. Bueno, la ruta que actualmente se tiene que está declarada en el acuerdo 18, cierto, es una ruta que en su momento se piensa como una alternativa para poder brindarle a los estudiantes precisamente esa posibilidad de incluir el inglés, porque antes no se tenía a nivel de todos los programas. Yo creo que hoy hemos avanzado mucho porque antes se tenía solo en algunos programas ya hoy en la mayoría y se tiene el inglés dentro de lo curricular; todavía nos hace falta alinear muchos procesos, es una ruta que de hecho, en la forma como se declara a nivel metodológico el tema del Flipped Classroom, el apoyo con plataforma, el apoyo con todos estos

recursos, los convenios, el convenio que hoy se tiene, pues a nivel a nivel de esos recursos bibliográficos, creo y considero que es un aporte significativo para la universidad, porque el tener hoy el apoyo de un convenio o de una entidad que nos esté respaldando en cuanto a todos estos procesos, permite avanzar.

Si, lógicamente hay mucho que seguir, por lo que se tiene que seguir trabajando, pero creo que la ruta misma en cómo está declarada, lógicamente se hicieron algunos ajustes por algunos puntos que de pronto decíamos, pero el estudiante y bueno, ya este estudiante que ingreso en 2018 viene con estas características, toca tomar estas acciones preventivas, porque lo que queremos es que se siga toda la ruta, porque no podemos pensar solamente en el inglés I, el inglés II y el inglés III, que el estudiante tiene que hacer todo, entonces es lo que estamos tratando con el Centro de Idiomas, de que siempre se vea esta articulación.

O sea que el inglés institucional trabajamos hasta acá, hacemos esto, entregamos al estudiante con esta competencia, pero que de allí se tiene que seguir con la misma trazabilidad del ejercicio; es creo que ese también es otro de los aportes que tiene la ruta y que me parece significativo.

D.E: Claro que si profe, bueno, ¿qué iniciativas ha desarrollado la universidad para concientizar a toda la comunidad sobre la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

E: Muy bien. Bueno, yo creo que una de las mayores iniciativas tiene que ver con un proyecto que se inició de hecho desde el departamento y tiene que ver con Cekar Bilingüe, yo creo que ese es un proyecto que fortalece mucho la enseñanza del inglés a nivel institucional como como lengua extranjera, porque esto permite dinamizar esas actividades. De hecho, desde la misma

internacionalización del currículo, sí; cuando hablamos de esa internacionalización del currículo, de entender que el profe es importante, que incluya textos en inglés, que es importante que usted, por ejemplo, trabaje una actividad en inglés, cuando hacemos la semana de la internacionalización en otros idiomas, por ejemplo, para el próximo año se tiene proyectado que sea Estados Unidos, esos son elementos que ayudan mucho a dinamizar al interior del campus la importancia que tiene la enseñanza como tal del idioma.

Actividades complementarias nos hacen falta muchas, hoy se tienen algunas estrategias que incluso se lideran desde inglés institucional como estilo conversacional, que ayudan mucho a exponer al estudiante a ese ejercicio del día a día, o que ellos vean que la enseñanza del lenguaje, en este caso de la lengua, hace parte de una práctica social que es una necesidad que ya hay sobre todo para el campo laboral, es fundamental. Entonces, la universidad se ha venido adelantando muchas acciones, pero considero que todavía hace falta mucho como para generar esa cultura a nivel del campus.

D.E: Claro que sí. Bueno, ¿qué piensa acerca de la labor que han venido desarrollando los docentes de inglés en Cekar?

E: Ok, muy bien. Bueno, siempre lo he manifestado en todos los escenarios, yo considero que hoy tenemos algo muy valioso y creo que hace que el ejercicio sea bastante interesante y tiene que ver con las competencias desde lo disciplinar, el hecho de tener hoy docentes que esa competencia disciplinar, yo soy excelente en el área disciplinar, eso hace que el aporte sea más significativo. ¿Por qué?, porque ya allí se va complementando con lo pedagógico que considero que los profes tienen

un elemento, tienen esa parte pedagógica, claro, por la formación son licenciados, ese componente disciplinar, ese componente tecnológico y por ende ese con ese componente comunicativo.

Entonces yo creo que eso hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más significativo, hace que el proceso sea mucho más dinámico. Lógicamente nos toca seguir trabajando en acercarnos un poco a ese ejercicio, bueno, dentro de esas vigilancias tecnológicas que hacemos a otras universidades, de cómo enseño, qué enseño, por qué lo enseño y sobre todo el tema de lo que tiene que ver con las tendencias en el área. Sí, y era creo que con lo que ustedes, relacionado con lo que ustedes preguntaban de las metodologías, de las estrategias, porque siempre nos va a estar en todas las áreas, vamos a tener que estar siempre como indagando, revisando todo eso y es lo que hace que se genere una innovación a nivel pedagógico.

Yo creo que ese es como el mayor reto en el que sí tenemos que seguir fortaleciéndonos, pero considero que el mayor valor agregado que hoy tienen los profes del área de inglés y siempre lo manifiesto, tiene que ver con el componente disciplinar, es decir, el yo tener claro lo que enseño, el para qué enseño y lo pedagógico que se complementa muy bien. Lógicamente a esto hay que hacerlo una mayor fuerza en cuanto al componente de innovación, sí, o al ya atrevernos listo, lo hacemos en el aula. Pero, cómo seguimos innovando esas prácticas en ese ejercicio no solo de aula, sino a nivel de todo el campus, ese sería como de pronto uno de los elementos que creo que debemos seguir fortaleciendo.

D.E: Muy bien, ¿qué aspectos considera que se podrían mejorar con relación al aprendizaje del inglés en la institución?

E: Ok, muy bien. Bueno, yo creo que me adelanté a la pregunta, pero sería eso, sería eso el tema de revisar el componente de innovación pedagógica en cuanto al tema de tendencias, el atrevernos, el entender que cuando de pronto los estudiantes están expuestos a que ellos vean que el tema del inglés no es algo ajeno, no puede ser algo ajeno, hace parte de una práctica social, sí; es como el tema de leer y escribir, son prácticas sociales, lo mismo ocurre acá que en la medida en la que yo como incluso también a nivel de los docentes, porque tenemos una necesidad muy marcada y que a veces nos da miedo a los profes si, cómo desde ese rol que yo asumo como docente del área de inglés institucional, logro generar esas disposiciones hacia el aprendizaje. Entender que, con todas estas actividades en la medida en que se den desde los recursos que se ofrezcan, desde los servicios, hace que el estudiante y los docentes nuestros, sobre todo los de las áreas disciplinares puedan entender que son prácticas que están allí, que están totalmente relacionadas ya sea con el perfil de egreso de los programas, pero también con ese perfil de ingreso y con eso que declara Cecar como valor agregado. Yo creo que tiene que ver más con eso, como tratar de buscar esas estrategias más desde ese componente innovador y que permitan en este caso un poco más ese componente de la enseñanza del inglés a nivel institucional.

D.E: Bueno listo profe, ya para finalizar, nos gustaría saber desde su rol en la universidad, ¿de qué manera ha contribuido al fortalecimiento del aprendizaje del inglés en Cecar?

E: Ok. Bueno, precisamente este ha sido un año de retos tratando de buscar cuál es ese punto fuerte para poder contribuir al área. Bueno, acciones muchas; primero el poder generar estrategias a nivel de formación o esa ruta; tratar de buscar una ruta clara a nivel de formación que nos permita que los programas, primero los programas comprendan la importancia de la enseñanza del

inglés, que más que un curso cierto, es una necesidad y que los profes que enseñan esta área están enseñando para la vida que la idea es que el estudiante terminó su curso, terminó su ruta, pero él siga y que esto le pueda servir también para su propósito, para todo el tema que tiene que ver con la movilidad, entender que esto va más allá; al momento de generar esa internacionalización del currículo, o sea más que un hablémoslo así es más que un indicador, entender que es algo que te va a servir para la vida y que eso tiene un propósito fundamental.

Entonces, una de las cosas es esa fortaleza, hemos venido como tratando de fortalecer esa parte de hecho, y he insistido mucho en el ejercicio de la ruta de inmersión, en que se ejecuten, que en la medida en la que llegamos a los profes, esto va a permitir también conocer cuáles son esas miradas, esas percepciones, esos imaginarios. He insistido mucho en estrategias complementarias en no quedarnos solamente con lo que yo hago en el aula, sí, yo lo que hago en el aula, pero tratar de generar unos espacios diferentes al interior del campus para poder generar ese valor agregado que tiene el área, porque en la medida que eso lo hacemos esto va a permitir, nos va a permitir participar en redes que es tan importante hoy que nosotros como profes nos estemos cualificando en el área; el tema de la investigación por eso me parece maravilloso este ejercicio, porque en la medida en la que yo como profe gestiono, hago este tipo de ejercicio, lógicamente voy a fortalecer mi práctica pedagógica. Otro ejercicio que hemos tratado de fortalecer es la actividad de buenas prácticas, en poder conocer qué es lo que está haciendo el profe del área de inglés y que esas estrategias y esas metodologías que el profe adelanta realmente puedan ser utilizadas por otros docentes. Entonces, bueno, y a nivel administrativo, tratando pues de aportar siempre de que no se pierda la calidad del proceso y esto va muy direccionado o muy articulado con la ruta que a nivel institucional se tiene, que es con la de excelencia académica para el aprendizaje.