

INVESTIGANDO EN EL AULA DE INGLÉS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Leyla Yined Tello Rueda
Sylvia Lucía Gómez de Guzmán
Grupo Didáctica de las Lenguas
Universidad del Tolima

Resumen

Este artículo presenta un avance de los resultados de la investigación titulada “Desarrollo de competencia comunicativa en los cursos de inglés conversacional de la Universidad del Tolima, a través del análisis de las actividades de clase”, se pretende identificar y caracterizar las actividades que llevan a cabo los profesores de inglés conversacional para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en sus educandos.

Los resultados aquí incluidos se derivan de la fase piloto y del proceso constante de construcción conceptual inherente a la precisión y descripción de aspectos focales de observación en las actividades implementadas por los profesores en el aula de inglés. Estos procesos estuvieron orientados por teorías en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente por los modelos de competencia comunicativa existentes. Igualmente, se incorporaron las experiencias del trabajo de campo, obtenidas a través de la observación directa de clases, la entrevista a profesores y la encuesta a estudiantes.

Palabras Claves:

Investigación en el aula, diseño de instrumentos, construcción conceptual.

Abstract

This article presents preliminary results from the research entitled: “Development of the communicative competence in the conversational English courses of the University of Tolima, through the analysis of classroom activities”. This study pretends to identify and characterize the activities that English teachers implement to promote the development of the communicative competence in learners.

The results here included are derived from the pilot phase and from the constant process of conceptual construction that pervades the establishment of focal aspects to be observed in the activities implemented by teachers in the English classroom.

These processes were oriented by theory in the field of foreign language learning, especially by the models of communicative competence. Experiences from the field work, obtained through the direct observation of classes, teachers interviews and surveys to students were also incorporated.

Key Words

Classroom research, design of data collection instruments, conceptual construction.

Introducción

Esta ponencia busca dar a conocer una experiencia investigativa que se llevó a cabo en la Universidad del Tolima, la cual pretendía identificar y caracterizar las actividades que llevan a cabo los profesores de inglés conversacional de la Universidad, y así precisar en qué forma estas actividades contribuyen o no, al desarrollo de la competencia comunicativa. Este estudio abre un espacio para la reflexión y el mejoramiento de prácticas pedagógicas, pues parte de la observación estructurada de las clases y de la construcción de etnografías de las mismas por parte de los investigadores, para iniciar un proceso que involucra a los profesores participantes en la reflexión sobre su propia práctica, primero de forma libre y posteriormente de forma guiada. Igualmente, la fase que aquí se detalla, propone una orientación metodológica para el análisis del desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de inglés y para la exploración de las actividades implementadas por el profesor en clase. Esta perspectiva puede ser adaptada a ejercicios de investigación en el aula, que involucren procesos de observación-reflexión y acción, con el fin último de optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

La experiencia aquí compartida se deriva de la implementación de la fase piloto que se constituyó en un constante proceso de construcción conceptual inherente a la precisión y descripción de aspectos focales de observación en las actividades llevadas a cabo por los profesores en el aula de inglés y al refinamiento de los instrumentos empleados para la recolección de datos. Estos procesos estuvieron orientados por teorías en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de Lenguas Extranjeras, especialmente por los modelos de competencia comunicativa existentes, los enfoques comunicativos de enseñanza de una segunda lengua (L2), los modos comunicativos (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999), las tareas comunicativas, y el análisis del discurso del aula, particularmente a la re-especificación de la competencia comunicativa a través del análisis descriptivo de la interacción en el aula de L2, que propone Lee

(2006). Igualmente, se incorporaron las experiencias del trabajo de campo, obtenidas a través de la observación directa de clases, la entrevista a profesores y la encuesta a estudiantes.

El Estudio

En contextos nacionales e internacionales, existen múltiples propuestas metodológicas, curriculares (Burke, 2007) y de exploración investigativa, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera (LE) (Savignon y Wang, 2003); sin embargo en el ámbito regional hay una carencia de estudios que exploren sistemáticamente la forma como los profesores de inglés llevan a la práctica los principios teóricos implícitos en el desarrollo de esta competencia. De aquí la pertinencia de conducir un estudio que permita identificar y caracterizar las actividades que desarrollan los profesores de inglés conversacional de la Universidad del Tolima, con el fin de precisar si estas actividades fomentan o no el desarrollo de la competencia comunicativa. Un estudio como éste contribuye además al mejoramiento de la enseñanza del inglés, por cuanto posibilita la definición de puntos de intervención para optimizar las actividades promovidas por el profesor en la clase.

El diseño metodológico

Para la conducción de esta investigación enmarcada en la tipología descriptiva, se optó por un enfoque sintético (Seliger y Shohamy, 1989), que aunque **seleccionó** exclusivamente las actividades de clase como un potencial medio para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, tiene en cuenta varios elementos que sirven para caracterizar ampliamente dichas actividades. De esta forma, es posible observar estos elementos como un todo coherente. Se busca observar y recolectar información que permita el análisis, la caracterización y

seguidamente la categorización de las actividades de clase a la luz de la fundamentación conceptual establecida.

En primera instancia se seleccionó una muestra de conveniencia de 10 profesores y 10 grupos de estudiantes, correspondientes a clases pre-existentes de inglés conversacional, en los programas antes mencionados, **lo que constituyó una muestra de** aproximadamente 250 estudiantes. Se proyectó la implementación de una fase piloto, previa al estudio principal, con el fin de precisar aspectos bajo estudio, refinar instrumentos de recolección de datos y servir como entrenamiento a las investigadoras. Como técnicas de recolección de datos, se **seleccionaron** inicialmente, 1) la observación estructurada y videograbada de las clases de 10 profesores en cursos de inglés básico, pre-intermedio e intermedio en los programas ya mencionados. A cada profesor se le observó durante 3 sesiones continuas de 2 horas cada una, para un total de 6 horas de observación por profesor. 2) El registro diario de clase, diligenciado por el profesor para cada una de las sesiones observadas. 3) La entrevista semi-estructurada y audiograbada dirigida a los 10 profesores observados. 4) la encuesta semi-estructurada, dirigida a la totalidad de los alumnos matriculados en los cursos que fueron observados, y administrada posteriormente - al igual que la entrevista - a las sesiones de observación de clases.

Para analizar la información se propuso la técnica de triangulación, contrastando el punto de vista de los docentes a través del registro diario de clase y la entrevista, la perspectiva de los alumnos mediante la encuesta y la perspectiva del observador, sobre lo que ocurre en el salón de clase, en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa.

Con base en toda la información recolectada y los hallazgos obtenidos, se propone un análisis cualitativo de la información, buscando la presencia de patrones y constantes que permitan el establecer categorías que faciliten la agrupación e interpretación de los datos. De igual forma, se su análisis cuantitativo, a través de la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas, con el fin de establecer índices de significancia de los fenómenos que se encuentren. De esta forma, como lo plantea Rossman y Rallis (1998) los datos se agrupan en patrones para volverse información, que a su vez es puesta en uso o aplicada, para convertirse en conocimiento.

Resultados prospectivos

Se espera aportar al área un diagnóstico de la didáctica de la LE mediante el establecimiento de la caracterización y descripción de las actividades empleadas por los profesores y catedráticos de la Universidad del Tolima en su enseñanza del inglés, así como a la determinación de las subcompetencias comunicativas (gramatical, textual, ilocutiva y/o sociolingüística), que realmente se promueven en el salón de clase a través de las actividades implementadas.

Este conocimiento beneficiará directamente a la institución, por cuanto constituye el primer intento de sistematización de las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés de la Universidad, y porque las conclusiones y resultados de esta investigación serán un soporte válido en la toma de decisiones frente a los nuevos rumbos en la enseñanza del inglés en la Universidad del Tolima, y en la región. Así mismo, los resultados proporcionarán una base empírica para la comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como LE.

El Proceso de Construcción de los Instrumentos para la Recolección de Datos

Este proceso estuvo informado por la revisión de los fundamentos teóricos más influyentes para la enseñanza comunicativa de la lengua, y por la visión empírica proporcionada por la

implementación de la fase piloto y del estudio principal. Los datos recolectados sirvieron para precisar los elementos específicos bajo los cuales se iban a estudiar las actividades de clase, refinar los instrumentos, y entrenar a las investigadoras, especialmente en el proceso de observación y codificación de respuestas.

Fase 1: Fundamentación teórica

Inicialmente, se consideraron los aportes del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, sus características e implicaciones, a través de autores como Brumfit y Johnson (1979), Littlewood (1981), Maley (1986), Morrow (1981), y Widdowson (1979). Igualmente, se incorporaron aspectos cruciales aportados por los modelos de competencia comunicativa (Bachman, 1990; Canale y Swain; 1980; Canale 1983; Consejo de Europa, 2001; Munby, 1978; Savignon, 1983 y VanEk, 1984), así como referentes a tareas comunicativas en el aula de LE (Clark, 1987; Nunan, 1989; Stern, 1992). La revisión de estas posturas teóricas estuvo orientada con el propósito de extraer elementos precisos, que orientaran la construcción de cada uno de los cuatro instrumentos de recolección de datos **propuestos**.

Características e implicaciones del enfoque comunicativo

Los siguientes elementos han sido planteados como características principales de un enfoque comunicativo para la enseñanza de una L2 según Maley (1986) y otros autores:

1. Énfasis en el uso real y contextualizado del idioma, dando importancia central al significado y a las funciones comunicativas del lenguaje.
2. El objetivo deseado es la competencia comunicativa, es decir la habilidad para usar el sistema lingüístico efectiva y apropiadamente (Finocchiaro y Brumfit, 1983)
3. Implementación de tareas comunicativas en las cuales se utiliza el idioma para lograr un propósito de comunicación y no la mera ejercitación de estructuras determinadas.

4. Tendencia a utilizar actividades que desarrollen la fluidez, no solo la precisión lingüística.
5. Énfasis en la iniciativa y en la interacción entre los estudiantes por encima de la directividad del profesor.
6. Sensibilidad hacia las diferencias individuales de los aprendices. No todos avanzan al mismo paso.
7. Sensibilidad hacia la variación en el uso del lenguaje, antes que atención focalizada en “el” lenguaje. No hay “un” solo idioma inglés, hay varios. (Trudgill y Hannah, 1983).

De igual manera, Maley (1984) establece que la implementación de estos principios tiene implicaciones directas sobre las prácticas pedagógicas y la organización y el manejo del proceso enseñanza-aprendizaje así:

1. El papel del profesor pasa de impartir conocimiento dosificadamente, a diseñar tareas y actividades en las cuales los aprendices jueguen el rol principal. Al respecto Littlewood (1981) considera que la labor del profesor dentro de este enfoque consiste en crear oportunidades para que los estudiantes interpreten, expresen y negocien significados en situaciones reales. Durante las actividades, el profesor asumirá el rol de *consejero* o *comunicador*, cuando se involucra en la actividad de comunicación junto con sus estudiantes.
2. El papel del estudiante se torna más activo. Debe involucrarse en el desarrollo de las actividades dentro y fuera de clase, mostrando más iniciativa y creatividad en el uso del idioma. Ante todo, los estudiantes serán “comunicadores” o negociadores de significados cuando traten de darse a entender. La idea es que ellos aprendan a comunicar comunicándose.
3. El trabajo en grupo o en parejas será frecuente para favorecer la interacción y el intercambio de información.

4. Los materiales de enseñanza deben reflejar la gran variedad de usos del lenguaje. Inevitablemente debe haber preponderancia de materiales auténticos, que favorezcan la interacción de estudiantes entre sí, o del estudiante con el texto oral o escrito.
5. Los materiales deben llevar a los estudiantes a realizar tareas de comunicación, que involucren la integración de las cuatro habilidades y no solamente una práctica mecánica. La tarea comunicativa se caracteriza por involucrar a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en LE, mientras que su atención está dirigida principalmente al significado y no a la forma (Nunan, 1998).

Morrow (1981, p.59), enumera una serie de principios que pueden servir de guía al profesor para desarrollar actividades en una clase comunicativa:

1. Principio uno: **“Know what you are doing”**. El eje de la clase debe ser el desarrollo de alguna actividad, en la cual el estudiante tenga que utilizar la LE con un propósito de comunicación.
2. Principio dos: **“The whole is more important than the sum of its parts”**. Una de las características importantes de la comunicación es que es un fenómeno dinámico, global, que opera dentro de un contexto. En forma oral, requiere que el sentido se procese en tiempo real.
3. Principio tres: **“The processes are as important as the forms”**. En una clase comunicativa se deben replicar, hasta donde sea posible, los procesos comunicativos. Las actividades que se realicen en clase deben ser significativas para los estudiantes, y permitirles expresar sus ideas en la forma en que elijan hacerlo y con las formas lingüísticas más apropiadas para ello.
4. Principio cuatro: **“To learn it, do it”**. Se aprende a comunicar a través de la práctica comunicativa. Por esto, las actividades en el aula de clase deben llevar al estudiante a hacer cosas, resolver problemas, tomar decisiones, negociar significados.

5. Principio cinco: “**Mistakes are not always a mistake**”. Los errores demuestran grados de aprendizaje en el estudiante, así que se debe ser flexible y corregirlos de acuerdo con el propósito del momento dentro de la clase.

Modelos de competencia comunicativa

Siguiendo las concepciones de Munby (1978), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), la competencia comunicativa involucra cuatro áreas de conocimiento o subcomponentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, y la competencia estratégica. **En la misma dirección**, Van Ek (1984) menciona seis componentes constitutivos de la competencia comunicativa **y** a las anteriores competencias lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, añade las *competencias social y sociocultural*.

Posteriormente, Bachman (1990) reorganiza y desglosa los **elementos** de la competencia comunicativa y presenta un modelo que consta de tres componentes principales: la **Competencia en el Lenguaje**, la **Competencia Estratégica** y los llamados **Mecanismos Psicofisiológicos**. La **Competencia en el Lenguaje** incluye la **competencia organizativa** y la **competencia pragmática**. La primera hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje (**competencia gramatical**) como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (**competencia textual**). La competencia gramatical incluye aspectos como vocabulario, morfología, sintaxis y elementos fonémicos y grafémicos. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica. La **competencia pragmática** de Bachman (1990), se parece a la competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980) y se refiere al uso funcional del lenguaje, y al conocimiento de los factores que hacen que un enunciado sea aceptable en ciertas situaciones, pero no en otras. Esta competencia se subdivide en **competencia ilocutiva** y

competencia sociolingüística. La ilocutiva es la habilidad para interpretar el sentido y el uso apropiado de un enunciado en determinado contexto y comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje, tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje con el objetivo de enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la *competencia sociolingüística* considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, cortesía y formalidad, la naturalidad o convención social en el uso del lenguaje y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas como la metáfora entre otras.

La Competencia Estratégica de Bachman se desarrolla como un componente integrador donde se conjugan las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación para la toma de decisiones sobre el uso del lenguaje comunicativo. Es la manera como el aprendiz logra superar las dificultades lingüísticas y situacionales en una circunstancia de comunicación e incluye estrategias de compensación y de comunicación y habilidades para el manejo conversacional como: lograr atención, elegir el tema, desarrollarlo, manejar turnos, clarificar, cambiar de tema, evitar expresiones, interrumpir, buscar y dar corrección y concluir la conversación.

El Consejo de Europa en un trabajo más reciente (2001), y de gran influencia en las políticas sobre enseñanza de LE en Colombia, plantea que la competencia comunicativa incluye tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico, y el pragmático. El componente lingüístico abarca conocimiento y habilidades léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones del lenguaje como sistema. Lo sociolingüístico se refiere a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje objeto de estudio. Por último, el componente

pragmático se refiere a la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación. Cada uno de estos componentes tiene a su vez dos elementos: 1) el conocimiento declarativo, que resulta de la experiencia (conocimiento empírico) y del aprendizaje formal (conocimiento académico). 2) habilidades y saber hacer, que se refiere a la capacidad para llevar a cabo cosas en términos de procesos.

Actividades comunicativas

De acuerdo con Morrow (1981, p.62) las actividades que realmente son comunicativas se caracterizan por tener una *brecha de información* o “information gap”, es decir, que un estudiante está en capacidad de decirle a otro algo que éste desconoce. De esta manera, quien comunica, además de tener un propósito para hacerlo, tiene la posibilidad de *elegir* qué y cómo quiere decir lo que desea comunicar.

Una tercera característica tiene que ver con *la retroinformación*, que de alguna manera está implícita en las dos anteriores: cuando un hablante interactúa con otro, tiene algún propósito en mente, por ejemplo, extenderle una invitación, presentarle una queja, hacer un cumplido etc., y lo que decida decir está diseñado para ese fin, de manera que durante el intercambio, lo que el hablante obtenga como respuesta de su interlocutor, es evaluado constantemente con respecto a su propósito.

Stern (1992) define la actividad comunicativa como “temas, tópicos o actividades motivadas que involucran al estudiante en comunicación auténtica” (p.177); el autor incluye como actividades comunicativas experiencias de campo y actividades de clase. Estas últimas son las más frecuentes en contextos de LE, y comprenden 1) la interacción real entre profesor y estudiantes, como producto del manejo de la clase en L2, instrucciones y explicaciones; 2) Visitas de hablantes nativos de la L2 a la clase; 3) Temas y actividades que se derivan de la vida personal del

estudiante: creencias, opiniones, valores, costumbres, familia, intereses, actividades diarias, actividades profesionales; 4) Adquisición de conocimiento a través de L2: inmersión total o parcial, enseñanza de contenidos de algún área del saber a través de L2, el estudio de la literatura; 5) Ejercicios de clase, como suministrar y seguir instrucciones, transferencia de información, brecha de información, técnicas de rompecabezas, solución de problemas, tareas informales de habla, juego de roles, dramatizaciones, escenarios.

Es de anotar que aunque los ejercicios de clase están más alejados de lo que llamaríamos una situación real de comunicación, ellos preservan el espíritu y ciertas características de comunicación genuina. Para la construcción de los instrumentos de recolección se tuvieron en cuenta especialmente este tipo de actividades, que son las que comúnmente se desarrollan en el aula de inglés como LE.

También se **exploró la tarea comunicativa**, que según Nunan (1998) es: “una parte del trabajo de clase que involucra a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en L2, mientras que su atención está focalizada más en el significado que en la forma” (p.10). Advierte Nunan que, por muchas razones, en ocasiones es difícil establecer una distinción clara entre actividades comunicativas y no comunicativas, entre ellas el hecho mismo de que forma y sentido están íntimamente relacionados. Usamos, por ejemplo, formas gramaticales para señalar diferencias de significado, pero de hecho, los buenos ejercicios gramaticales pueden y deben ser tanto significativos como comunicativos.

El análisis de las actividades de clase dentro de este proyecto, tendrá en cuenta la orientación de las tareas hacia el código lingüístico o el mensaje, el tema de instrucción, los objetivos de las actividades, los roles que asumen tanto los profesores como los estudiantes, la organización de los estudiantes, su participación, el uso del lenguaje del profesor y los alumnos, el tipo de

materiales que se utilizan, el control de la actividad y del tema, las habilidades comunicativas que se practican y su integración, y el tipo de sub-competencias –gramatical, textual, ilocutiva o sociolingüística (Bachman, 1990)— que se favorece(n) en la clase.

Fase 2: Transposición de principios teóricos a categorías observables y diferenciables

Una vez realizada la revisión de la literatura, se procedió a extraer de ella, aquellos aspectos señalados por los autores como característicos o propios de clases con orientación “comunicativa”, los cuales se emplearon para la construcción de los cuatro instrumentos.

1. Ficha de observación de clase.

El punto de partida de este instrumento lo constituye la determinación de doce elementos de observación, descripción y análisis de las actividades, que implementa el profesor en el aula: tipo de tarea, tema de instrucción, objetivos, rol del profesor y del estudiante, organización y participación de los estudiantes, uso del lenguaje, materiales usados, control de la actividad y tema, habilidad desarrollada y subcompetencias (gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística) que cada actividad desarrolla. Estos 12 aspectos fueron incluidos en una tabla, donde se debían registrar las actividades de clase, con su correspondiente duración en minutos. Esta tabla se acompañó de una matriz de convenciones aclaratorias (Ver anexo 1a).

2. Registro diario de clase.

Se consideró importante obtener, desde la perspectiva del profesor, una memoria escrita sobre cada una de las clases observadas, la cual serviría de guía para la entrevista posterior con él y como apoyo en la descripción de actividades. (Ver anexo 2a). Cada profesor observado debía por lo tanto llenar un formato de registro de clase por cada una de las sesiones de observación. El formato indagaba sobre las actividades de la clase, tema de instrucción o práctica, objetivos, roles

del profesor y de los estudiantes, organización de la clase (individual, parejas, grupos, clase completa), participación de los estudiantes, porcentaje de L1 y L2, y materiales.

3. Guía para la entrevista semiestructurada dirigida a profesores participantes.

Este instrumento se elaboró con el fin de explorar las opiniones y razones del profesor sobre las actividades que lleva a cabo en sus clases. La guía contenía cinco preguntas que indagaban sobre las actividades frecuentes, argumentos para su selección, su utilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa y posibles modificaciones para hacerlas más efectivas (ver anexo 3a). Se consideró importante contar con esta visión del profesor para contrastarla con aquella de sus estudiantes y con los datos obtenidos por parte de las investigadoras en la observación de las clases. La entrevista se realizaría después de la fase de observación y videograbación, a los 10 profesores seleccionados como participantes y tendría una duración de máximo 15 minutos.

4. Encuesta a los estudiantes.

Se diseñó un instrumento que permitiera obtener información sobre la experiencia de los estudiantes en la clase de inglés, buscando determinar el enfoque de las actividades de clase. Se consideró importante además, el poder contrastar dicha información con la observación de las clases, y los datos que el profesor iría a suministrar en la entrevista.

Usando una escala Likert, se construyó una encuesta de carácter estructurado, la cual se aplicaría al final de la fase de observación a la totalidad de los alumnos, 250 aproximadamente. (Ver Anexo 4a). Es interesante comentar cómo los puntos focales de indagación, 18 inicialmente, correspondían a aspectos muy variados, por cuanto incluían, no sólo **testimonios** sobre lo que la clase permitía, en términos de expresión de ideas e interacción, aprendizaje de gramática, vocabulario, pronunciación, cultura, lenguaje social, contacto con el idioma real, sino también

opiniones sobre la frecuencia en la utilización del inglés para comunicarse en clase, aspectos relativos al ambiente de clase, factores emocionales y percepción del papel del profesor. Estos aspectos se redireccionaron y afinaron posteriormente, como se verá más adelante.

Fase 3: Implementación de fase piloto

Para la fase piloto se seleccionaron 4 profesores y sus correspondientes grupos, con quienes se pilotearon la ficha de observación, el registro diario de clases, la entrevista semiestructurada dirigida a profesores y la encuesta dirigida a estudiantes. Este pilotaje dio como resultado el refinamiento y modificación de estos instrumentos y el diseño de uno nuevo, que recogiera las percepciones de los estudiantes sobre el área del lenguaje practicada en cada clase observada. Igualmente, el pilotaje generó un procedimiento paralelo a la observación, que es la toma de notas, y su posterior sistematización mediante una narrativa; dicha narrativa, (ver anexo 1b), especificaba información general sobre la clase y describía secuencialmente las actividades observadas, así como la organización de los estudiantes y el tiempo de duración de cada actividad.

1. Modificaciones introducidas a los cuatro instrumentos

1.1 Ajustes a la ficha de observación de clase

Después de la primera observación de clase de la fase piloto, la ficha inicial se modificó según las necesidades encontradas:

- El tipo de tarea (TT) se re-denominó como orientación (O), ampliando las categorías para incluir actividades descontextualizadas y contextualizadas, orientadas al código lingüístico.
- El tema de instrucción (TI) se re-denominó como tema de la actividad (TA), y se incluyeron lo funcional y lingüístico como categorías.

- Se precisó que los objetivos (OB) están en concordancia y hacen referencia a las intenciones de cualquier tarea de aprendizaje (Nunan, 1998); no obstante éstos se describirán como las acciones observables, ejecutadas por los estudiantes. Además se excluyeron las categorías de real y pedagógico, pues estos elementos ya estaban contemplados dentro de otros aspectos.
- Para el rol del profesor y del estudiante, además de precisar descriptivamente lo que estos dos agentes hacen en el aula de clase, se incluyeron categorías que se refieren a los diferentes roles, que tanto profesor como estudiantes pueden cumplir dentro de las actividades de clase. En el rol del profesor (RP), se incluyeron las categorías: ausente, observador, modelo lingüístico, corrector de errores, evaluador de progreso, organizador de actividades, promotor de comunicación, asesor y comunicador participante (9 en total).
- Para el rol del estudiante (RE), se incluyeron las categorías: ausente, receptor, repetidor, memorizador, lector silencioso y oral, ejecutor de instrucciones, formulador y contestador de preguntas, comunicador presentador, comunicador interactuante y corrector (10 en total).
- La organización de la clase (OC) se re-denominó como organización de los estudiantes (OE), y se le agregaron las categorías de pareja y clase entera bloque, clase entera círculo, clase entera interactiva y clase entera con presentación, con el fin de incluir términos que describan con precisión, el tipo de organización observada en las clases.
- La participación de los estudiantes (PE), al igual que los materiales (M) no fueron modificados.
- Dentro del uso de lenguaje (UL) se agregaron tres indicadores para determinar si se daba un balance o desbalance entre el tiempo de habla del profesor y de los estudiantes. De igual forma se incluyó al profesor y a los estudiantes como usuarios del lenguaje y se adicionó la categoría de traducción, pues esta modalidad fue frecuente durante las clases observadas.

- Se excluyó el control de la actividad y del tema (CAT), por considerar que este aspecto no es central al tema de investigación.
- La habilidad desarrollada (HD) se re-denominó como áreas del lenguaje enfatizadas (ALE), y se le agregó la categoría de aspectos culturales.

El resultado fue el diseño de dos fichas, una que se denominó ficha descriptiva de actividades de clase y una segunda ficha codificadora de actividades de clase, la cual incluye una tabla de convenciones explicativas. Asimismo, hubo la necesidad de incluir una tabla descriptiva donde se registrara en forma extensa, cada uno de los aspectos a observar en clase. Además de los 11 aspectos mencionados anteriormente, esta ficha indaga sobre la secuencia y descripción de las actividades.

La ficha codificadora de actividades de clase, conserva el mismo formato de la ficha de observación de clase original, simplemente se modificaron las siglas correspondientes a los aspectos a observar, como se indicó anteriormente. Esta se diligencia con base en la ficha descriptiva, registrando los números que identifican la categoría correspondiente al aspecto observado.

Es de anotar que los cambios introducidos al rol del estudiante (RE) y la áreas del lenguaje enfatizadas (ALE) se generaron a partir de la consideración de los modos comunicativos, a saber: modo interpersonal, interpretativo y presentacional (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999).

1.2 Ajustes al registro diario de clase

Se adicionó la categoría de Áreas del Lenguaje enfatizadas y se subdividió la de uso de lenguaje, para incluir profesor y estudiantes (ver anexo 2b) en concordancia con la ficha de observación. Finalmente, la ficha del anexo 2b quedó como formato definitivo.

1.3 Ajustes a la guía para la entrevista semi-estructurada dirigida a profesores

Tras el pilotaje, se detectó la necesidad de hacer cambios en la conducción de la entrevista, iniciando con una introducción donde se recalca la importancia de hacer una introspección.

Con respecto a la guía inicial, se introdujeron los siguientes cambios.

- Tres nuevas preguntas: la primera con referencia al rol del entrevistado como profesor de inglés; la segunda sobre el enfoque con el que orienta su clase, y una tercera sobre la concepción del entrevistado acerca del término “competencia comunicativa.”
- En relación con la pregunta No. 1 del cuestionario original “Enumere las actividades que usted lleva a cabo en su salón de clase con más frecuencia y descríbalas”, se decidió tomar nota de las actividades que menciona el docente, para reformularlas a manera de listado en la siguiente pregunta.
- Se reformuló la pregunta no. 2 del cuestionario inicial indagando sobre el “para qué” de las actividades que maneja en clase, en lugar de “por qué prefiere estas actividades y no otras” por cuanto se quiere recabar en la finalidad para la cual el docente las utiliza.

La versión final consta de 8 preguntas (ver anexo 3b).

1.4 Ajustes a la encuesta a estudiantes

En concordancia con los cambios hechos a la ficha de observación y con el fin de facilitar la triangulación entre los datos obtenidos, tanto del registro del profesor como de la encuesta a estudiantes, se procedió a modificar el formato de esta encuesta así:

- Se excluyeron tres ítems que hacían referencia a elementos afectivos dentro de la clase, y se subdividieron y adicionaron nuevos enunciados, extendiendo la versión inicial de 18 a 31 ítems.
- El planteamiento de estos ítems se hizo de forma paralela a los contemplados en la ficha de observación. Así, los enunciados del 1 al 5 se refieren a la orientación de las actividades de clase. Del ítem 6 al 10 se indaga sobre el papel del profesor en la clase, y del 11 al 16 sobre el papel del estudiante. El enunciado 17 hace referencia a la organización de la clase y para ello se agruparon las categorías de 1 a 5, pero con el mismo rango es decir, “nunca...siempre”. El uso del lenguaje se explora en los ítems 18 al 21; y los materiales están contenidos en el enunciado 22. Finalmente, las áreas del lenguaje enfatizadas están contenidas en los ítems 23 a 31.

Una vez modificada la encuesta, se piloteó con una muestra de 15 estudiantes, con el fin de obtener información sobre la comprensión del instrumento por parte de ellos. Se les solicitó diligenciarla en su totalidad y hacer sugerencias sobre cambios que en su opinión debían hacerse al formato de encuesta para mejorar el entendimiento de su contenido así como para evitar redundancias. Las respuestas de los estudiantes fueron audiograbadas, y transcritas selectivamente, con el fin de llegar a un consenso sobre los aspectos de la encuesta que requerían modificación. Así se llegó a la versión final que se suministró a los participantes del estudio principal (ver anexo 4b).

A continuación se relacionan las modificaciones incorporadas:

- Exclusión de información personal de los estudiantes del encabezado.
- Replanteamiento de la introducción y de la instrucción para mayor claridad.
- Inclusión de subtítulos que agrupan ítems bajo 7 aspectos.

- Combinación de preguntas relacionadas y replanteamiento de otras para un total de 10 preguntas con incisos.
- Inclusión de espacio para observaciones y/o comentarios al final.

2. Nuevo instrumento: Registro diario para estudiantes

Con el fin de tener un instrumento que indagara sobre la percepción que los estudiantes tienen de las áreas practicadas en cada una de las clases observadas, se diseñó una ficha de registro con una escala Likert (anexo 5)

Fase 4: Construcción conceptual

A través de la implementación de la fase piloto y del proceso de observación conjunta de las filmaciones, se evidenció la necesidad de construir un marco de referencia conceptual, con el fin de unificar las interpretaciones sobre cada uno de los aspectos focales de la ficha de observación. Con el fin de suplir esta falencia se inició la construcción de un glosario en el cual se refinaron los conceptos y se describieron las categorías, tomando como base los referentes teóricos ya mencionados y la evidencia empírica proporcionada por la información obtenida.

Fase 5: Análisis de la información del estudio principal

Con la experiencia adquirida en el pilotaje y con mayores precisiones conceptuales, se inició el análisis de la información, empezando por la observación individual de las filmaciones de clase y el cotejo con los datos sistematizados a través de la narrativa y los materiales empleados en cada clase. Con estos elementos se diligenciaron las fichas descriptivas de clase y las fichas codificadoras, empleando las convenciones pre-establecidas y definidas en el glosario de términos.

Posteriormente, se hizo una puesta en común que evidenció, una vez más, el carácter emergente de este tipo de investigación, y la necesidad de la constante reconceptualización a la luz de los nuevos datos encontrados. Este proceso generó nuevas modificaciones a la ficha de observación, las cuales se registran a continuación:

1. **Fichas descriptivas y codificadoras de clase:** Se conservaron los 11 aspectos descritos anteriormente, adicionando algunas categorías: en la **orientación** se introdujo una tercera categoría, *pedagógica*, que encierra actividades de preparación física del aula y procesos de autoevaluación en la lengua nativa.

- En el **rol del estudiante** se introdujeron dos nuevos roles, *traductor* y *organizador de actividades de clase*. Así mismo, la categoría de *lector oral y silencioso* se diferenció, dejando una categoría de *lector oral* y una nueva de *interpretador de significados orales y escritos*.
- La denominación de **Materiales** se cambió por **Recursos** y además se consideraron su *tipo* y su *uso*. Bajo esta última distinción se discrimina entre *real* y *pedagógico*.
- En las **áreas del lenguaje enfatizadas** se cambió la denominación de *habla* por *expresión oral* (ver convenciones del anexo 1d: tabla codificadora).

Conclusiones

- ✓ La investigación en el aula rescata la visión de la investigación cualitativa como aprendizaje, donde el investigador es un aprendiz, que toma decisiones de forma consciente y continua, las cuales muchas veces modifican las preguntas planteadas y la dirección del estudio, y además enriquecen los procesos de análisis de la información.
- ✓ A través del proceso de construcción de instrumentos de recolección de datos, se evidencia la dimensión de la investigación en el aula como un proceso emergente, de conceptualización,

diseño, implementación y sistematización del conocimiento, caracterizado por ser recurrente, permeado por la ambigüedad, reflexivo, desafiante y a la vez motivante.

- ✓ Los profesores-investigadores se vuelven parte de este proceso en el que toman decisiones, prueban supuestos y reformulan preguntas y procesos a la luz de la teoría y de la evidencia empírica, con el fin de informar su accionar pedagógico, a través de la transformación de los datos en información que puede ser usada para el mejoramiento de las prácticas.

Referencias Bibliográficas

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.

Brumfit, C., y Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Burke, B. (2007). Creating communicative classrooms with experiential design. *Foreign language annals*, 40,3, 441-462.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. and Schmidt, R. (ed.) *Language and Communication*. (pp. 2-27) London: Longman Group Ltd.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1, 1-47

Clark, J. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Consejo de Europa, (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press, Cambridge.

Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The functional-Notional Approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.

Lee, Y. A. (2006). Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective? *Applied Linguistics* 27/3: 349–376.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A. (1984). Reconciling communicative with traditional approaches to language teaching: Can it be done? *Foreign Language Teaching and Research*, 57(1), 42-48.

Maley, A. (1986) A Rose is a Rose', or is it?: can communicative competence be taught? En Brumfit, C. J. y Johnson, K. (ed.), *The communicative approach to language teaching*. (pp 87-96). Oxford: Oxford University Press.

Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology, in K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom*. New York: Longman.

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Nunan, D. (1998). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Rossmann, G.B., & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks & London: Sage Pub.

Schachter, J. & Gass, S. (1996). *Second language classroom research: Issues and opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Savignon, S. y Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts. Learner attitudes and perceptions. *IRAL*, 41, 3, 224-249.

Seliger, H., and Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: O.U.P.

Trudgill, P. y Hannah, J. (1983). *International English. A Guide to Varieties of Standard English*. 2nd ed. Baltimore: Edward Arnold.

Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Widdowson, H. G. (1979). The communicative approach and its applications. In Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.

ANEXO 1b

NARRATIVA OBSERVACION DE CLASE

Profesor: Ana García
Observación No. : 3
Fecha: Miércoles, Octubre 25/ 2006
Duración clase: 1:40 hrs.
Hora iniciación: 2:20 p.m.
Hora finalización: 4:00 p.m.

Curso: Inglés III
Nivel: Elemental
Programa: Lengua Castellana
No. estudiantes asistentes: 21
No. Estudiantes matriculados: 24
Tema: Detectar palabras erradas en canción, quiz de escucha, lectura y organización de párrafos de un texto.

Actividades	OE	T
1. Charla entre estudiantes. La hacen en español.	2	15
2. La profesora distribuye hojas con la letra de una canción, <i>My heart will go on</i> , pero advierte a los estudiantes que hay unas palabras que están equivocadas. Los estudiantes trabajan en parejas encontrando las palabras erradas al mismo tiempo que escuchan la canción. La profesora detiene la música en cada estrofa, pregunta cuales son las palabras equivocadas y corrige finalmente.	2	9
3. La profesora coloca de nuevo la canción para continuar descubriendo otras palabras erradas y pide a los alumnos que la canten. Esta vez se detiene en la segunda estrofa. Ningún estudiante encontró palabras, así que ella las suministra. Hace aclaraciones en español: “No es que haya mas palabras. Es una pronunciación muy pura, es británica”. Para la frase ‘ <i>my heart does go on</i> ’, explica la irregularidad como debida a la música.	4	11
4. Se escucha de nuevo la canción, esta vez para ser cantada por toda la clase.	4	2
5. La profesora dice en español que quiere que miren conjuntamente unos verbos en presente, pasado y futuro. Los estudiantes dan algunos ejemplos del texto de la canción. Además pregunta en inglés acerca del sentido de la primera parte de la canción. Los estudiantes dan su versión. La profesora explica en español así : “You have come to show you go on” = has venido a mostrar ‘la partida’ (realmente es ‘que sigues vivo’, ‘que vives’) “...and I know that my heart will go on” = se que mi corazón partirá. (realmente es que ‘seguiré viviendo’)	4	6
6. La profesora hace un corto quiz de escucha. Distribuye cuestionarios con el orden de preguntas diferente. Contiene 5 preguntas. Los estudiantes marcan <i>falso/ verdadero</i> individualmente. La grabación se escucha 5 veces. La profesora recoge los cuestionarios.	1	15
7. La profesora da instrucciones en español: “Donde Jimena dejo las copias”. Felicita a Pilar por su progreso. Anuncia que les tiene algo (muestra paqueticos). Explica que no corrige el quiz porque alguien mas debe presentarlo.	4	2
8. Subdivide el grupo en otros, de tres alumnos cada uno, y distribuye sobres con un texto completo cortado en párrafos, <i>God himself could not sink this ship</i> , de Emily Aster. Da instrucción en inglés para que lo organicen. Les coloca música mientras trabajan. Pregunta a la observadora qué escribir en el formato de diario de clase de la investigación donde dice ‘participación de los estudiantes’ y se dedica a llenar el formato. También ayuda a los estudiantes cuando lo solicitan y cuando termina de llenar el formato visita a cada grupo dando asesoría.	3	25
9. A las 3:45 finaliza la actividad y anuncia en inglés que va a leer el texto ya organizado. Solicita a los alumnos traer el texto completo para la próxima clase. La profesora lee la historia en voz alta, los alumnos siguen la lectura y van corrigiendo la organización del mismo.	4	15
La clase termina a las 4:00 p.m.		

ANEXO 1c**FICHA DESCRIPTIVA DE ACTIVIDADES DE CLASE**

Profesor _____ Asignatura _____ Programa _____ Observación No. _____
 Fecha _____ Duración de la Sesión _____ No. de Estudiantes Matriculados _____ No. de Estudiantes Presentes _____

# y Secuencia	1	2	3
Descripción de la Actividad			
Orientación			
Tema de Actividad			
Objetivos			
Rol del Profesor			
Rol del Estudiante			
Organización de Estudiantes			
Participación de los Estudiantes			
Uso de Lenguaje	Prof		
	Est		
	Balance		
Recursos	Tipo		
	Uso		
Áreas Lenguaje Enfatizadas			
Subcompetencias			

ANEXO 1d

FICHA CODIFICADORA DE ACTIVIDADES DE CLASE

Profesor _____ Asignatura _____ Programa _____ Observación No. ____ Fecha ____ Duración de la Sesión ____ No. de Estudiantes Matriculados ____ No. de Estudiantes Presentes _____

No.	Actividades	Características o Aspectos											Subcompet.				Dur Mt.		
		O	TA	OB	RP	RE	OE	PE	UL			R		ALE	1	2		3	4
									B	P	E	T	U						
1																			
2																			

Convenciones:

SIGLA	SIGNIFICADO		CATEGORÍAS	
O	Orientación		1: orientada al código lingüístico: a) contextualizada b) descontextualizada 2: orientada al mensaje: a) actividades de comunicación funcional b) actividades de interacción social.	
TA	Tema de la actividad		1: Funcional 2: Lingüístico	
OB	Objetivos			
RP	Rol del profesor QUE HACE		1: ausente 2: observador 3: modelo lingüístico 4: corrector de errores 5: evaluador de progreso 6: organizador de actividades de clase 7: promotor de comunicación 8: asesor 9: comunicador participante	
RE	Rol del estudiante QUE HACEN		0: traductor 1: ausente 2: receptor 3: repetidor 4: memorizador 5: ejecutor de instrucciones 6: lector oral 7: corrector gramatical 8: formulador o contestador de preguntas no reales 9: formulador o contestador de preguntas reales 10: organizador de actividades de clase 11: Interpretador de significados orales y escritos 12: Presentador 13 Comunicador interactuante	
OE	Organización de los estudiantes		1: individual 2: pareja 3: grupo (#) 4: Clase entera bloque 5: Clase entera círculo 6: Clase entera interacción simultánea	
PE	Participación de los estudiantes		1: ninguno 2: algunos 3: la mitad 4: la mayoría 5: todos	
UL	Uso de lenguaje	B: prof = est. P: prof > est E: est > prof	Profesor	1: L1 2: L2 3: T: traducción 1: mecánico 2: significativo 3: pseudo-comunicativo 4: realmente comunicativo
			Estudiantes	1: L1 2: L2 3: T: traducción 1: mecánico 2: significativo 3: pseudo-comunicativo 4: realmente comunicativo
R	Recursos	Tipo	1. Auténticos 2. Semi-auténticos 3. No auténticos	
		Uso	1. Real 2. Pedagógico	
ALE	Áreas del lenguaje enfatizadas		1: gramática 2: vocabulario 3: pronunciación 4: escucha 5: expresión oral 6: lectura comprensiva 7: lectura oral 8: escritura 9: aspectos culturales	
SC	SUB-COMPETENCIAS		1: Competencia gramatical 2: Competencia textual 3: Competencia elocutiva 4: Competencia sociolingüística	

ANEXO 3a

Guía para la Entrevista Semi-estructurada Dirigida a Profesores Participantes

1. Enumere las actividades que usted lleva a cabo en su salón de clase con más frecuencia y descríbalas.
2. ¿Por qué prefiere estas actividades sobre otras?
3. ¿Considera que las actividades que usted programa en su salón de clase llevan a sus estudiantes al desarrollo de la competencia comunicativa? Explique su respuesta.
4. ¿Qué componente(s) de la competencia comunicativa es/son desarrollado(s) en mayor proporción a través de las actividades de clase que usted propone?
5. ¿Considera necesario introducir cambios a las actividades de clase que usted desarrolla para hacerlas más eficientes? Si su respuesta es positiva qué cambios introduciría.

ANEXO 3b

Guía para la Entrevista Semi-estructurada Dirigida a Profesores Participantes

Medio: Grabación

Introducción:

a) *Entrevista #*
con el profesor:

b) Profesor, gracias por permitirnos tomar unos minutos de su tiempo para dialogar con usted sobre sus clases y su actividad docente. Es importante aclarar que esta entrevista tiene un carácter netamente académico e investigativo y no está asociada con procesos evaluativos, laborales o administrativos. Nuestro propósito es obtener información sobre lo que nosotros, los profesores de inglés, hacemos en nuestras clases y cómo lo estamos haciendo. Por lo tanto, es importante que al contestar las preguntas usted haga la mayor introspección posible acerca de su labor docente, refiriéndose concretamente a lo que usted hace en el aula. La entrevista tomará aproximadamente 15 minutos.

c) Brevemente y a manera de introducción describanos su grupo: nombre del curso, horas semanales, número de estudiantes, composición del grupo (# mujeres, hombres), edades y nivel de lengua encontrado en sus estudiantes para este curso.

1. Cómo describiría usted su rol como profesor de Inglés?
2. Bajo qué enfoque orienta su clase de Inglés?
3. Enumere las actividades que usted lleva a cabo en su salón de clase con más frecuencia y descríbalas. (Darle tiempo y tomar nota de las actividades mencionadas)
4. Usted plantea que usa esta serie de actividades (nombrarlas). Volvamos en detalle sobre ellas y... por favor dígame con qué propósito las utiliza.
5. Los programas de inglés en la Universidad del Tolima pretenden el desarrollo de la competencia comunicativa. ¿Cómo la entiende usted? ¿Qué es para usted 'competencia comunicativa'?
6. ¿Considera que las actividades que usted programa en su salón de clase llevan a sus estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa en inglés? Explíquenos, por favor.
7. ¿Qué componente(s) de la competencia comunicativa es/son desarrollados en mayor proporción a través de las actividades de clase que usted propone?
8. ¿Considera necesario introducir cambios a las actividades de clase que usted desarrolla para hacerlas más eficientes? Si es así, ¿qué cambios introduciría?

ANEXO 4a

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

Nombre _____ Fecha _____ Sexo: M / F
 Asignatura: _____ Grupo _____ Programa: _____

Apreciado alumno:

Este cuestionario se diseñó con el fin de obtener información sobre tu experiencia en las clases de Inglés. No tiene fines evaluativos. Agradecemos tu colaboración en el diligenciamiento del mismo.

Instrucciones:

En escala de 1 a 5, **1= Nunca** y **5 = Siempre**, marca la respuesta que mejor refleje tu opinión respecto de tu experiencia en las clases de inglés.

		Nunca			Siempre	
1.	Las clases de inglés me permiten practicar mi inglés de manera genuina y espontánea.	1	2	3	4	5
2.	En la clase me comunico en inglés con mi profesor	1	2	3	4	5
3.	En la clase me comunico en inglés con los compañeros	1	2	3	4	5
4.	Las clases me permiten expresar mis opiniones, sentimientos y experiencias.	1	2	3	4	5
5.	Las actividades de clase me sirven para ejercitarme en la comunicación oral	1	2	3	4	5
6.	Las actividades de clase me sirven para aprender gramática.	1	2	3	4	5
7.	Las actividades de clase me sirven para aprender vocabulario.	1	2	3	4	5
8.	Las actividades de clase me sirven para aprender pronunciación.	1	2	3	4	5
9.	Las actividades de clase me sirven para aprender y reflexionar sobre aspectos de la cultura anglosajona.	1	2	3	4	5
10.	Las actividades de clase me sirven para aprender frases, posturas, entonación y formas de expresión apropiadas para determinados contextos de comunicación.	1	2	3	4	5
11.	Las actividades de clase me ponen en contacto con el inglés real.	1	2	3	4	5
12.	Me siento cómodo en la clase de inglés	1	2	3	4	5
13.	Me da temor equivocarme	1	2	3	4	5
14.	Percibo al profesor como un guía en quien me apoyo	1	2	3	4	5
15.	Las clases permiten la interacción	1	2	3	4	5
16.	El ambiente de la clase es de respeto y colaboración	1	2	3	4	5
17.	Las clases enfatizan la gramática	1	2	3	4	5
18.	Las clases enfatizan la comunicación	1	2	3	4	5

ANEXO 4b

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

Asignatura: _____ Programa: _____ Profesor: _____ Fecha: _____

Apreciad@) Alumn@:

Este cuestionario tiene como fin obtener información sobre su experiencia en el curso de inglés que recibe actualmente. No tiene fines evaluativos. Agradecemos su colaboración en el diligenciamiento del mismo. Su respuesta sincera y objetiva contribuirá al mejoramiento de la enseñanza del inglés en la Universidad del Tolima.

Instrucciones:

Lea cada enunciado y encierre el número **del 1: Nunca al 5: Siempre**, que mejor refleje su opinión con relación a su experiencia en las últimas cuatro clases de inglés.

Orientación de las Actividades de Clase		Nunca				Siempre
1.	Las actividades de clase requieren que yo use el inglés para:					
	a. interactuar atendiendo a situaciones o contextos de la vida real	1	2	3	4	5
	b. presentar mis opiniones, sentimientos y experiencias	1	2	3	4	5
	c. responder ejercicios donde se requiere el uso del inglés	1	2	3	4	5
2.	Las actividades de clase están orientadas:					
	a. hacia la fluidez en el uso del idioma.	1	2	3	4	5
	b. hacia el uso correcto del idioma inglés.	1	2	3	4	5
Rol del Profesor		Nunca				Siempre
3.	Dentro de las actividades de clase, el profesor se dedica a:					
	a. corregir errores y evaluar progreso	1	2	3	4	5
	b. explicar y presentar estructuras y vocabulario	1	2	3	4	5
	c. proponer y organizar actividades de clase	1	2	3	4	5
	d. promover la interacción comunicativa	1	2	3	4	5
	e. ayudar a los estudiantes en la expresión de sus ideas	1	2	3	4	5
	f. participar con los estudiantes en actividades	1	2	3	4	5
Rol de los Estudiantes		Nunca				Siempre
4.	En las actividades de clase yo actúo como:					
	a. receptor	1	2	3	4	5
	b. repetidor	1	2	3	4	5
	c. ejecutor de instrucciones	1	2	3	4	5
	d. contestador de preguntas	1	2	3	4	5
	e. comunicador	1	2	3	4	5
	f. organizador de actividades de clase	1	2	3	4	5
5.	En las actividades de clase yo hago correcciones a mis compañeros.	1	2	3	4	5
Participación de los Estudiantes						
6.	Las actividades de clase generalmente permiten la participación de:					
	1. Ninguno de los estudiantes	1	2	3	4	5
	2. Algunos de los estudiantes					
	3. La mitad de los estudiantes					
	4. La mayoría de los estudiantes					
	5. Todos los estudiantes					
Uso de Lenguaje		Nunca				Siempre
7.	En las actividades de clase me comunico en:					
	a. inglés	1	2	3	4	5
	b. español	1	2	3	4	5
8.	En la clase el profesor habla en:					
	a. español	1	2	3	4	5
	b. inglés	1	2	3	4	5
	c. traducción de inglés a español	1	2	3	4	5

Materiales		Nunca				Siempre
9.	Los materiales usados en clase son tomados de la vida real (ej: fragmentos de periódicos, anuncios, cartas, canciones, videos, etc.)	1	2	3	4	5
Áreas Enfatizadas		Nunca				Siempre
10.	Las actividades de clase enfatizan:	1	2	3	4	5
	a. el aprendizaje de la gramática.	1	2	3	4	5
	b. el aprendizaje de la pronunciación	1	2	3	4	5
	c. el desarrollo de habilidades de escucha	1	2	3	4	5
	d. la práctica de la comunicación oral.	1	2	3	4	5
	e. la lectura y comprensión de textos de índole diversa como cuentos, tiras cómicas, artículos de revista, anuncios, etc.	1	2	3	4	5
	f. el desarrollo de habilidades para componer textos variados de la vida real como cartas, mensajes, faxes, descripciones, reportes etc.	1	2	3	4	5
	g. el aprendizaje y reflexión sobre aspectos de la cultura anglosajona.	1	2	3	4	5
	h. el aprendizaje de frases idiomáticas, lenguaje corporal, entonación y formas de expresión apropiadas para contextos específicos de comunicación	1	2	3	4	5

Comentarios _____

ANEXO 5

REGISTRO DIARIO DE CLASE PARA ESTUDIANTES

ASIGNATURA: _____ PROGRAMA: _____
 PROFESOR: _____ GRUPO: _____
 FECHA: _____ SESION No. _____

EN ESTA CLASE APRENDÍ Y/O PRACTIQUÉ:

	Nada				Mucho
1. Gramática	1	2	3	4	5
2. Vocabulario	1	2	3	4	5
3. Pronunciación	1	2	3	4	5
4. Escucha	1	2	3	4	5
5. Comunicación oral	1	2	3	4	5
6. Lectura	1	2	3	4	5
7. Escritura	1	2	3	4	5
8. Aspectos culturales	1	2	3	4	5

