

## **Integración de sentidos en la resignificación de la enseñanza del inglés**

Álvaro Andrés Diazgranados González

Tutora

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Programa de Licenciatura en inglés como lengua extranjera

Santa Marta

Mayo de 2022

## **Resumen**

La presente propuesta de investigación pedagógica pretende retomar y estudiar la importancia de la comunicación como elemento clave en la formación de los estudiantes, especialmente en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera y las habilidades lingüísticas de producción escrita y oral.

Para tal propósito, la propuesta toma como fundamento la metodología “content and language integrated learning”, CLIL, como aproximación para la aplicación de actividades que permitan a los estudiantes interactuar más activamente con el idioma inglés.

La estrategia aplicada en la propuesta parece indicar que los estudiantes responden bien a actividades de producción textual enmarcadas en la metodología escogida y también da algunas luces sobre su contraste con metodologías existentes en la institución educativa.

**Palabras claves:** Contenidos, Globales, Producción, Textual.

### **Abstract**

The following pedagogical research proposal aims to revisit and study the importance of communication as a key element in the formative process of students, especially in the field of English as a foreign language and the linguistic skills of writing and speaking.

For that purpose, the proposal finds a foundation in the content and language integrated learning, CLIL, methodology, as an approach to the application of activities that allow students to interact more actively with the English language.

The strategy applied in this proposal seems to indicate that students respond well to textual production activities within the framework of the chosen methodology, and shed some light on its contrast with pre-existing methodologies in the school.

**Keywords:** Global, Contents, Textual, Production.

## Tabla de contenido

Resumen .....	2
Abstract.....	3
Diagnóstico de la propuesta de pedagógica.....	5
Pregunta de investigación.....	8
Marco de referencia.....	10
Marco metodológico.....	17
Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica.....	17
Metodología.....	18
Producción de conocimiento pedagógico .....	22
Análisis y Discusión .....	30
Conclusiones.....	35
Referencias .....	37
Anexos.....	40

### **Diagnóstico de la propuesta pedagógica**

La presente propuesta ha tomado lugar como parte del desarrollo de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en inglés como lengua extranjera. El sitio de prácticas asignado fue la IED Rodrigo de Bastidas en el casco urbano de Santa Marta, Magdalena. El énfasis formativo de la institución es académico y el nivel de escolaridad que contextualiza la propuesta es el bachillerato. No se atienden comunidades étnicas específicas y la mayoría del estudiantado son de origen mestizo.

Debido a la contingencia provocada por la pandemia, las actividades han sido mediadas virtualmente, aunque esto va acorde con el proyecto pedagógico institucional (PEI) de la misma, que es su misión afirma que es una Institución de carácter público que imparte una educación moderna fundamentada en la promoción del potencial humano, brindando una formación integral de calidad, con valores y aptitudes que les permitan a nuestros estudiantes una participación activa dentro de su comunidad, orientando procesos tecnológicos y empresariales que favorezcan el desarrollo individual y social; mientras que en su visión planea ser para el 2025 una Institución Educativa de calidad, forjadora de un gran potencial humano, capacitados integralmente, entregando a la sociedad ciudadanos competentes en diversos ámbitos académicos, resaltando las competencias en tecnología e informática.

Las tendencias metodológicas preexistentes en este contexto de esta propuesta se caracterizan por ceñirse a las teorías que relativizan la educación desde la posición positivista de la ciencia, resultando en una enseñanza que, si bien se preocupa por transmitir conocimientos, lo hace de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje pone al maestro en el lugar de transmisor de saberes prediseñados para ser evaluados verticalmente según su aproximación al referente teórico-práctico.

Esta clase de aproximación pedagógica puede ser deficitaria en la formación integral de estudiantes empoderados, en el sentido democrático de la palabra, por el conocimiento y habilidades adquiridos durante su paso por la escuela y adscribe la práctica del docente al rol de aprobador y reprobador de saberes establecidos.

El proceso histórico de la globalización presenta muchas contradicciones y ha repercutido de tal forma en las realidades globales que está virtualmente presente en todas las esferas de la vida en sociedad en la forma de avances e innovaciones tecnológicas, científicas y técnicas que median entre individuos y comunidades y su entorno sin incluir, en términos generales, el desarrollo de habilidades de comprensión crítica de la realidad desde el punto de vista de cómo afecta la verticalidad de proyecto global la capacidad del individuo de formarse una perspectiva más compleja sobre los antecedentes que lo enmarcan.

Es también en este proceso de escala mundial que la enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha hecho uno de los fundamentos de la formación integral de los estudiantes que asisten a la escuela para prepararse para engrosar las filas del mercado laboral y satisfacer las demandas de las fuerzas que moldean las realidades socioeconómicas que además contextualizan las definiciones de alfabetización y escolaridad prevalentes.

Dadas estas circunstancias, el repensar la práctica pedagógica, implicaría comprenderla desde la complejidad que acarrea la educación en la sociedad. Según Pérez Abril (2003), la reinención de la práctica educativa a través de la investigación pedagógica conlleva el reconocimiento del carácter político de la educación que se imparte en la escuela para poder avanzar a nuevas comprensiones sobre las distribuciones de poder y significados que se estudian como parte de la formación académica. Los cuestionamientos que esto acarrea para la enseñanza

de inglés como lengua extranjera dan cabida a la posibilidad de reconstruir estrategias para lograr y estudiar resultados de competencias de producción lingüística significativa.

### **Pregunta de investigación**

La enseñanza de idiomas trata el vehículo mismo de la comunicación, y al impartirse, los significados adquieren una importancia especial. Por tanto, cuando se entiende a Colombia como una democracia, es inevitable retomar críticamente su origen griego clásico δῆμος (dêmos, pueblo) and κράτος (krátos, poder), es decir, el poder del pueblo. Pero ya desde tiempos anteriores a la Masacre de las Bananeras, cometida a instancias del gobierno de EE.UU. según documentos filtrados por WikiLeaks (Coleman, S.F.), el estado colombiano parece haberse venido perfilando como un ente que no facilitaba la verdadera democratización de la acción cívica en Colombia, remitiéndose a servir intereses establecidos tanto a nivel nacional como transnacional.

Dado este contexto tanto actual como histórico, la problemática manifestada en hechos como el mencionado, u otros similares que han sucedido a través del tiempo, la educación pública colombiana tiende a no tomar una posición crítica de estudio académico de las realidades más complejas, como lo sería revisar antecedentes históricos de la situación socioeconómica en Colombia y en sus regiones.

Por otro lado, la globalización ha hecho de la enseñanza del inglés uno de los pilares de las proyecciones desarrollistas del estado, al punto que se ha formulado un Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.), con el objetivo de mejorar el nivel de desempeño en dicha área tanto por parte estudiantes como de profesores, lo cual puede traducirse en mayores presiones por obtención de resultados tanto en clase como en pruebas estandarizadas, tal como lo son las pruebas SABER aplicadas tanto a estudiantes de colegios públicos como a privados, sin que ello repercuta en las capacidades del estudiantado para usar la lengua extranjera para producir análisis crítico de la realidad u otros usos.

Visto de este modo, los estudiantes de grado 11°, como agentes de una formación académica interdisciplinar, están en disposición de herramientas para poder trabajar sobre problemáticas que les afecten como miembros de sus comunidades a punto de unirse a la educación superior o al mercado laboral, y la forma en que la instrucción que reciben en institución educativa impacta su capacidad de crear oportunidades de progreso y prosperidad tanto para el individuo como para la comunidad, y en este contexto pueden además practicar el desarrollo de sus capacidades de análisis crítico y habilidades lingüísticas en inglés al resignificarlo con contenidos de otras disciplinas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Considerando esto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo, a través de la estrategia interdisciplinar “Content and language integrated learning” (CLIL), fortalecer críticamente las competencias en “writing and speaking”, en los estudiantes del grado 11 de la IED Rodrigo de Bastidas?

### **Marco de referencia**

La revisión somera de las necesidades educativas que se presentan a día de hoy podría conllevar una respuesta que, reducida en su simplismo, concierne a la imposición por parte del estado de la escolaridad para niños y jóvenes en ciertos grupos etarios como primera aproximación al hecho y función docente. Pero esta simplificación no es del todo inútil ni incierta, sino que en si contiene, de forma condensada, realidades que afectan el desarrollo de la sociedad, ya que el estudiante es también un agente social integral. Es por esto que al asumir la terea de enseñar, es de esperar que se tengan en cuenta las finalidades más prácticas a las que apuntan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso puntual de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, es posible pensar que la obtención de resultados en pruebas estandarizadas, como las Saber, es una instancia de la necesidad de enseñar determinadas temáticas o desarrollar tales o cuales habilidades, y este encapsulamiento de la necesidad de impartir formación académica en sí una semilla de la cual germinan posibilidades de mejoramiento tanto para el docente como para el estudiante a partir de formulaciones dadas tras el análisis del acontecer educativo y la reflexión holística sobre los elementos intervinientes y resultados parciales y finales de los cursos académicos dictados en instituciones educativas.

Teniendo claridad sobre la ideas y necesidades que contextualizan la acción docente en la IED, es pertinente proceder poniendo en relieve las oportunidades para construir relaciones conceptuales al seno de los procesos educativos que tienen a su cargo los docentes, pues esto da cuenta de las posibilidades de mejoramiento que pueden surgir en este ámbito ya que tanto la formación docente como la enseñanza se perfilan como procesos de complejización que afectan las percepciones y habilidades inherentes al individuo. Además de las experiencias personales, la

base de la cual se parte para complejizar entendimientos y habilidades en el aula de clase son los datos teóricos que fundamentan la formación del docente en prácticas, que en últimas pasan a formar parte de sus conocimientos previos, y dichos datos toman el rol de referentes facilitadores de la acción y procedimiento en la enseñanza-aprendizaje.

Según Porlán Ariza (2008), el candidato o candidata a docente suele cuestionarse su rol durante las prácticas y se encuentra ante dos caminos: uno, continuar con el rol tradicional de ser exclusivo reproductor del saber teórico existente para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo; dos, asumir una postura de prácticas críticas y reflexivas que le permita innovar en su quehacer como formador o formadora y generar cambios reales y positivos.

Para que el estudiantado en prácticas aprenda a ser practicante reflexivo o reflexiva, tendrá que abandonar su oficio de alumno para convertirse en actor de su formación y aceptar las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber. Dicho esto, buena parte de lo que el docente en formación incorpora como experiencia real en la enseñanza-aprendizaje se da en la capacidad que se desarrolla para mediar los contenidos teóricos y experiencias anteriores con la impartición de clases en ambientes formales de aprendizaje.

El caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente el inglés, se ofrece como un objeto de análisis particular, pues la materia en cuestión es el vehículo mismo de la comunicación, es decir, el idioma. El empezar a concebir la enseñanza desde una postura crítica por parte del docente es, entonces, el comienzo de un proceso activo de resignificación de lo impartido, o, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, comunicado por el docente para el desarrollo académico del estudiante. Surgen ideas, por ende, sobre si el inglés se les enseña a los estudiantes para que sean lingüistas capaces de dar cuenta de cuestiones gramaticales o

sintácticas, o si, por otro lado, se les imparte esa educación para su desarrollo adecuado como comunicadores efectivos de mensajes facultados por sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos previos. Es en esta dialéctica en que tienen lugar la interacción e interrelación existente entre los conocimientos previos del maestro con las realidades del aula de clase como lugar de formación académica necesaria para la vida en sociedad.

En lo previamente descrito salen a relucir aspectos importantes de las múltiples implicaciones que tienen los elementos componentes de la formación profesional de docentes en prácticas, y partir de este punto empiezan a darse cuestionamientos sobre la capacidad que tiene cada docente de analizar y juzgar sus propias acciones en el aula de clase como elemento en los procesos de mejora educativa.

El complejizar la educación para darle un nuevo significado que pueda ser percibido como relevante para el estudiante requiere, por tanto, de una estrategia que facilite la recolección y revisión de datos e información pertinente que apoye la formación. Es en este contexto que la sistematización de procesos educativos del aula viene a ser una herramienta de utilidad para la realización de reflexiones educativas correspondientes con necesidades reales identificadas a lo largo del camino.

Para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso y aplicación de tecnologías de la información y las comunicaciones ha sido una gran ventaja ya que facilita el registro de producción lingüística, que a su vez viene a jugar un papel esencial en la sistematización de sucesos educativos y permite su futura recuperación y referencia para la reflexión tendiente a la mejora de resultados y la interpretación de datos recolectados. El diario de campo es un apoyo primordial por fomentar la preparación objetiva de clases y, a la vez, permitir el registro de las acciones tomadas en clase de forma sistemática y organizada.

Por todo esto, el docente en prácticas no se remite a ser evaluador de procesos memorísticos de aprendizaje, sino que se desarrolla y adquiere experiencia en el rol de mediador entre los conocimientos previos del estudiantado y las potencialidades y oportunidades surgidas a partir de la interacción entre ellos. En este orden de ideas, el alcance de logros podría considerarse como un procedimiento adaptativo y conscientemente autorregulado por el mismo docente y también, de forma significativa, por los estudiantes, quienes pasarían a tomar un rol principal en desarrollo de sus propias habilidades.

La posibilidad de que dicho desarrollo sea efectivo yace en la examinación continua basada en la concepción del estudiantado como futuros agentes sociales integrales que en un momento dado engrosarán las filas del mercado laboral y cuya preparación definirá la forma en que conciben tal prospecto, y que, por tanto, requiere también ser integral. Retomando lo postulado por Freire (1991) el educador progresista debería estimular y provocar al grupo para la comprensión del contexto más allá del aula, y el estudio de lenguas extranjeras conlleva la necesidad de realizar análisis idiomáticos para facilitar la comunicación.

Descontando circunstancias adversas, el aula de inglés como lengua extranjera puede reinventarse como un espacio de resignificaciones relevantes en la que los estudiantes hallen la oportunidad de recuperar, analizar, aplicar y evaluar sus aprendizajes de tal forma que este dé cuenta no solo de la lengua extranjera como materia, sino que además incorpore la interdisciplinaridad formativa que tiene lugar en la institución educativa.

La educación es entendida como un proceso democratizador que permite el progreso de la sociedad y como parte del camino hacia la prosperidad. Pero estas cuestiones de cierta complejidad, aun no siendo necesariamente difíciles de comprender, no hacen parte del estudio autocrítico de las prácticas pedagógicas, que tienden a limitarse a la aplicación de

aproximaciones teóricas producidas por la aplicación del método científico al campo de la educación sin hacer cuestionamientos a lo aplicado por considerarse un saber completo. Aunque la docencia puede bien seguirse ejerciendo desde la perspectiva de la reproducción de saberes teóricos previamente establecidos, la reinterpretación investigativa de la práctica pedagógica da paso a la aparición de una distancia epistemológica necesaria que debe tomar la teoría de la práctica como una vía acertada para relacionarse entre sí (Freire, 1990).

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia, domina la concepción utilitarista de la educación, en la cual la lengua es enseñada para ser utilizada en situaciones potencialmente significativas para el desarrollo de un mercado laboral que potencialmente posibilite la movilidad social o para apelar a los gustos y preferencias culturales de los estudiantes.

A consecuencia de esto, el profesor de lengua extranjera se torna en un reproductor de gramática funcional cuya labor se limita a adaptación utilitaria de didácticas de formación de competencias lingüísticas a partir de la repetición de patrones gramaticales que permitan al estudiante expresarse sobre sus rutinas, sueños, recuerdos, prospectos y aspiraciones según la temática lo exija.

La resignificación de la práctica pedagógica a través de la investigación educativa acarrea, siguiendo planteamientos de Pérez Abril (2003), una perspectiva crítica y la posibilidad de análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la práctica propia, para, de este modo contar con un contexto claro en el cual proponer una resignificación. En este sentido, la teoría pedagógica y el saber hacer pedagógico no son exactamente lo mismo; pues el saber pedagógico es más individual que universal, y la investigación cualitativa, particularmente la investigación-acción en pedagogía, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte

del docente (Restrepo Gómez, 2004). Teniendo en cuenta los análisis sociológicos sobre la ciencia y la educación, es factible concebir el campo científico como aquella esfera social estructurada por determinados valores, en la que se presentan tensiones y competencia permanentes, en defensa de ideas, hábitos, intereses, prácticas que tienden a reproducirse y van conformando un campo profesional, al que desean pertenecer los actores de dicha esfera, pero que condiciona su admisión a la posesión de ciertas creencias, prácticas, modos de pensamiento y hasta lenguaje (terminología), que demuestren la adhesión a las normas y estándares del campo por parte de quienes desean entrar (Bourdieu, 1991).

El área específica de inglés como lengua extranjera no ha sido ajena a los desarrollos que vienen mediados por el sometimiento de las teorizaciones sobre educación que emanadas como productos de la investigación científica. Pero es justamente esta dinámica existente entre teoría y práctica lo que presta validez y sirve de fundamento a los planteamientos que se ubican en el campo de la investigación como potencial fuente de datos para la producción de conocimientos científicos tendientes a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje aplicables en contextos como el encontrado en la IED.

La investigación como componente transformador de la pedagogía trasciende la aplicación práctica de la teoría y consiste en tres fases características: reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones Smith (Smith, 2001). Por su parte, Meyer (2013), afirma que, en el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias lingüísticas significativas, la aplicación de nuevas metodologías surgidas de la utilización de la investigación en la acción docente no necesariamente resulta en la

obtención de mejores resultados de aprendizaje, por lo que la formación de docentes capaces de concebir transformaciones para mejorar su práctica pedagógica a través de la investigación y producción de datos para su estudio necesita una reflexión constante sobre los pasos tomados para replantear las dinámicas del aula de clase.

Por ende, para problematizar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en aras de hacer de ella una fuente de datos a partir de los cuales se puedan calibrar acciones tendientes a la mejoría de la calidad educativa, es consecuente examinar las relaciones conceptuales existentes entre los fundamentos mismos de la educación y las realidades teóricas y circunstanciales que influyen los desarrollos curriculares, didácticos y pedagógicos que intervienen en el proceso de formación integral e interdisciplinar relacionada con las realidades circundantes a la institución educativa.

## **Marco metodológico**

### **Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica**

La enseñanza es un proceso que implica el compromiso con la mejora de ciertas habilidades en los estudiantes, y como tal, demanda del profesor una aplicación consciente de procedimientos que aseguren la consecución de objetivos fijados para casos determinados. Las exigencias del mundo globalizado, caracterizado entre otras cosas por el nivel de interconectividad posibilitado por el desarrollo en tecnologías de la información y comunicaciones, TIC, han puesto en evidencia la necesidad de implementar estrategias que habiliten y potencien las capacidades y oportunidades de mejoramiento presentes en un contexto dado.

Dado este trasfondo, la reflexión sobre la acción docente toma un papel central en el desarrollo de suficiencias académicas que permitan al estudiantado construir y recuperar conocimientos a partir de las actividades que tienen lugar en el aula de clase. La práctica reflexiva y analítica es una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta su experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014; Schön, 1998). Según Aranda (2018), los elementos principales de partida son las experiencias de cada aprendiz de docente en su contexto y la reflexión en y sobre su praxis pedagógica.

Es por esto que, para el docente en prácticas, la importancia del análisis de las acciones tomadas en su proceso de formación de experiencias acarrea la necesidad de sistematizar los datos que serán objeto de estudio y reflexión para el mejoramiento de las potencialidades del contexto. El diario de campo se perfila como un instrumento valioso para la realización de estas clases de estrategias porque permite que el estudiante parta de la teorías y experiencias que

componen sus saberes previos hacia una acción docente crítica de sus propios métodos y objetivos.

### **Metodología**

Esta propuesta investigativa es postulada desde el punto de vista de la construcción interpretativa cualitativa de sentidos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en cuanto a que esta ocurre en un mundo de realidades interconectadas globalmente que afectan la vida de los individuos y comunidades indistintamente de si estos comprenden, o son conscientes, de dichas afectaciones.

La recuperación de saberes en el contexto dado no responde una teoría específica para dictaminar las estrategias investigativas, sino que se enmarca en las categorizaciones que Coyle (1999, 2006) denomina “las 4 Cs”: contenidos, cognición, comunicación, y cultura. El valor de este enfoque investigativo yace en la naturaleza integrativa de la metodología ya que la perspectiva permite concebir la educación desde las diversas ramificaciones socioeconómicas, culturales e interactivas que contextualizan los potenciales roles de los estudiantes en la sociedad.

Es también pertinente retomar el diálogo entre teoría y práctica tanto en su calidad de indisociable entre sí como en la de mutable al ser un proceso consciente y metodológicamente autocrítico trascendente de encasillamientos disciplinares, como lo es el asumir la práctica de la enseñanza de inglés como lengua extranjera como un ejercicio de desarrollo de conocimientos gramaticales. En este sentido, este proyecto de investigación está caracterizado por su perfil cualitativo cuya intencionalidad formativa busca identificar y operar sobre lo que Vollmer (2008) sostiene son déficits en la capacidad de usar lenguaje académico en entornos educativos por parte de los estudiantes no solamente en lengua extranjera sino, también, en lengua nativa.

Esta investigación requiere la participación de los docentes titulares del área de inglés para informar sobre las temáticas y didácticas utilizadas con los estudiantes y la participación de 2 estudiantes del grupo, quienes seguirán el desarrollo de las actividades didácticas propuestas.

Los aprendizajes esperados están basados en los estándares básicos de competencias del MEN:

Ámbito formativo:

- Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.
- Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia.
- Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.

Ámbito didáctico:

- Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, quién soy y qué sé del mundo.
- Diseño textos a partir de fuentes primarias de información.
- Opino sobre los estilos de vida de la gente de otras culturas, apoyándome en textos escritos y orales previamente estudiados.
- Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando un lenguaje claro y sencillo.

La culminación de las actividades se plantea como lo que Pérez Abril y Rincón (2009) denominan una secuencia didáctica, realizada en momentos. En el contexto de esta propuesta,

dichos momentos pueden abarcar más de una sesión de clases, ya que se realizan diagnósticos permanentes de las necesidades de los estudiantes para la producción textual:

- ✓ Momento 1: Ensayo inicial
- ✓ Momento 2: Actividades prácticas de resignificación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
- ✓ Momento 3: Producción textual final.

En primer lugar, se espera que los estudiantes puedan identificar problemáticas que afectan la vida en sociedad al revisar los referentes históricos disponibles para empezar a resignificar sus comprensiones sobre las realidades que los rodean. Se espera que el sentar posiciones sobre la temática repercuta en la facilitación de la creación de productos académicos significativos por el resto de la actividad. Se espera que al empezar con una actividad escrita se estudiantes puedan recuperar estrategias para avanzar hacia actividades más interactivas.

Por otro lado, tras haber complejizado una problemática como contexto, el estudiante debería estar en capacidad de empezar a hacer conexiones pertinentes para el desarrollo de su proyecto. En esta etapa, el estudiante podría definir la clase de lenguaje que usará para expresarse, hacerse cuestionamientos gramaticales e identificar relaciones conceptuales con otras áreas del saber distintas al inglés que sirvan de fundamento para presentar sus ideas, buscar e identificar fuentes de información pertinentes, y usarlas efectivamente para producir resultados.

A los estudiantes se les presenta la siguiente rúbrica, en inglés, para familiarizarse con las actividades y resultados esperados.

Activity: Short essay or thematic paragraph

- ❖ Criteria: Student utilises the new language content to compose an mini-essay or topical paragraph properly.

❖ High performance

Students describe Colombian socioeconomic ecosystems and match historical facts to current situations by making use of correct vocabulary and grammar.

100-75 points

❖ Average performance

Students partly describe Colombian socioeconomic ecosystems and realities by using some vocabulary and grammar correctly.

74-35 points

❖ Low performance

Students don't describe Colombian socioeconomic situations with precise information by using proper vocabulary and grammar.

34-0 points

### **Producción de conocimiento pedagógico**

La educación ha visto muchos cambios tener lugar a lo largo del tiempo, y como tal, todos los procesos y componentes que juegan un rol en la acción educativa se vean sometidos a escrutinio académico y estudiados en el quehacer investigativo en el campo de la docencia.

El avance científico y tecnológico liderado por Occidente tras la Segunda Guerra Mundial requirió un replanteamiento epistemológico de la educación en el cual las dimensiones de la enseñanza-aprendizaje son recalibradas para dar cuenta de las realidades circundantes (Hutchinson & Waters, 1987), dando lugar a la expansión de tecnologías de la información y las comunicaciones y las sociedades del conocimiento de hoy día. Es teniendo esto en cuenta que esta propuesta investigativa busca dar un enfoque pedagógico y didáctico relevante para la producción de conocimiento durante la realización de las prácticas docentes, ya que el mencionado progreso en los ámbitos tecnológicos viene mediado por la producción académica de conocimientos significativos que fundamenten estos procesos.

El uso del término “innovación” puede aparecer como intimidante o trillado dependiendo de lo que se aborde desde la perspectiva lo problematiza, pero para poder hacer de las prácticas pedagógicas un proceso integral e innovador hay que retomar tanto los puntos de vista como el que el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo (De Tezanos, 1985: 80) como los que proponen una concepción de los maestros como intelectuales orgánicos que junto a otros actores educativos generan relaciones de resistencia, cambio y reproducción social, principalmente a través de la vinculación los saberes y haceres pedagógicos a la comunidad y de la articulación de la escuela con redes públicas (Mendoza et al, 2002: 159) externas, ya que en cualquier caso, queda patente que el docente es

quien está mediando entre el estudiante y los objetivos y contenidos académicos que hacen parte del proceso educativo.

Traducir las conceptualizaciones que rodean la actividad educativa en hechos académicos, implica, además, tener presente que, como docente en práctica pedagógica, se debería poder dar cuenta de la interdisciplinariedad formativa de la que son sujetos los estudiantes de la institución educativa para poder, desde ello, replantear la impartición de clase como un proceso global que impacta en la visión del mundo que se forman los alumnos.

El punto de quiebre con previos modelos paradigmáticos de la práctica docente no tiene que ver, entonces, con la fijación metodológica, que, a fin de cuentas, se corresponde con el interés del proyecto de modernidad de sistematizar la experiencia y someterla a la rigurosidad del método como principio del conocimiento científico, sino con los cambios históricos derivados de los desarrollos teóricos de la pedagogía, de las ciencias sociales y del lenguaje, que posibilitan la emergencia de nuevas racionalidades y concepciones de práctica afincadas en sus significados y usos sociales (Baquero Másmela, 2006), a partir de lo cual se desprende que la resignificación de la práctica pedagógica no es un proceso que se pueda asumir sin preparación adecuada. Por tanto, en el campo específico de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas depende también de la relevancia que tenga la lengua para que los estudiantes puedan utilizarlas en contexto como agentes sociales en etapa de formación.

Por ende, la configuración de un proyecto de aula contenedor de estrategias de enseñanza-aprendizaje relevante es crucial para poder llevar a cabo un proceso de práctica pedagógica integrativo de aproximaciones teóricas para la praxis de campo al plasmar la intencionalidad formativa en la didáctica del salón de clases. En cuanto a la investigación correspondiente, la

sistematización de datos sobre competencias lingüísticas y capacidad de análisis y producción lingüística de los estudiantes facilita el estudio e interpretación de la relación entre objetivos y resultados y permite la recuperación de instancias ejemplificadoras para el avance académico.

Muchos cuestionamientos surgen al momento de la realización de la práctica pedagógica que caracteriza las etapas finales de la formación profesional de educadores. Al llegar al punto de la práctica, se tiene, al menos, una fundamentación teórica que, dependiendo del nivel de experiencia docente que se tenga, circunscribe la cosmovisión del docente en prácticas y presenta oportunidades y/o amenazas al proceso de desarrollo del docente en formación.

Es por eso que es muy útil para el practicante poder asumir el rol de analista de su propia práctica, y, desde un punto de vista crítico-constructivo, teorizar no simplemente basándose en la teoría estudiada durante el curso de la formación universitaria, sino también desde la indagación de la acción docente propia de cada practicante que se encuentre culminando su proceso de formación. Las reflexiones y comprensiones surgidas de las indagaciones durante el ejercicio de la práctica pedagógica tienen el potencial de agregar aun más valor a la enseñanza impartida que la adhesión a aproximaciones teóricas prescriptivas que pueden, potencialmente, encasillar la labor docente y restarle una significación y un aprendizaje trascendente para la construcción del conocimiento pedagógico.

La práctica pedagógica como culminación de la formación profesional del docente es un proceso de crecimiento y desarrollo constante que debería ser entendido como un escenario de descubrimiento, experimentación y articulación de ideas y procedimientos. En muchos casos, se llega al momento de realización de prácticas sin tener experiencia alguna en la aplicación de aproximaciones netamente didácticas a la labor de la docencia, puesto que, en buena parte, la formación docente está basada en un marco de teorizaciones que son estudiadas por el docente en

formación en el transcurrir de los cursos que va tomando durante la formación. Esto puede resultar en un prospecto muy intimidante para el estudiante en prácticas, puesto que llevar a la acción lo que se lee y estudia en la teoría no es una labor expedita desde la perspectiva que el aula es el laboratorio del docente (Stenhouse, 2017).

Si bien los referentes teóricos preexistentes dan un contexto a la comprensión de las realidades del salón de clases, en muchas instancias estas teorías son producidas por expertos que en realidad no se dedican a la docencia en colegios sino a su análisis académico como parte de la instrucción ofertada en instituciones educativas de nivel superior (Stenhouse, 2017). Esto puede implicar para el docente en prácticas un bloqueo que le impediría apreciar y juzgar las circunstancias que contextualizan su labor, pero también representa el reconocimiento de oportunidades de desarrollo de competencias para la aplicación de pedagogías significativas al seno de la práctica formativa.

Las tensiones que tienen lugar entre la teoría previamente estudiada por el docente en prácticas y las realidades subyacentes al contexto concreto de la realización de las mismas llaman al replanteamiento de la labor educativa. La globalización que tuvo lugar tras las guerras mundiales conllevó la masificación de muchos procesos, entre los cuales resalta la producción de conocimientos y su reproducción sistematizada.

Aunque, como se mencionó anteriormente, en el contexto educativo y de formación profesional de docentes esto también implicó la proliferación de teorizaciones prescriptivas que al implementarse en el aula chocan con circunstancias reales en las que la acción docente tiene lugar. Dichas circunstancias podrían ser de índoles tan diversas como el acceso a materiales de trabajo, condiciones de planta física de lugar de ejercicio de prácticas, o las particularidades cognitivas de los estudiantes que componen el aula de clases.

Para sortear los posibles impases ocurridos entre las expectativas formadas a partir de la comprensión de referentes teóricos y las situaciones potencialmente fuera del control de lo que la teoría predica, el docente en práctica debería asumir que dicha teoría no ha de concebirse sino como un apoyo para llevar a cabo el alcance de objetivos pedagógicos. Con este fin, es valioso retomar la idea de Stenhouse, que considera que el aula de clase es el lugar de experimentación del docente.

La importancia de abordar la práctica pedagógica desde este punto de vista está dada por el potencial para producir conocimientos relevantes que reviste el concebir la práctica como una oportunidad para la obtención de datos significativos para el delineamiento y adquisición de experiencias. Por otro lado, todo esto no implica que la teoría deba ser relegada al papel abstracto de apoyo a la acción docente, por el contrario, la teoría posee elementos que han de ser valorados para resignificación y aplicación relevante en las actividades pedagógicas y didácticas mediadas por el docente en prácticas.

Consecuentemente, el docente en prácticas se halla ante la necesidad de poder dar significado y sentido a lo que aspira a llevar a cabo en el aula de clases, y en este punto, en el que se está analizando la práctica propia y se está haciendo indagación sobre su relevancia y efectividad, la articulación de ideas, conceptos y estrategias se vuelve un objetivo en sí mismo de la práctica y las acciones pedagógicas. En esta situación trascendente de prescripciones teóricas, pero potencialmente carente de definiciones preestablecidas es que viene a tomar relevancia la estructuración del currículo.

El campo específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene la particularidad que lidia con el vehículo mismo de la comunicación, que es el idioma tan escrito como hablado, pero vista desde la perspectiva de la investigación-acción (Baquero Másmela,

2006) podría deconstruirse críticamente como encaminado a la formación de lingüistas, filólogos o gramáticos, cosa que en realidad no lo es ni el docente en prácticas ni necesariamente lo que aspiran a ser los estudiantes de inglés como lengua extranjera en las aulas de colegios o universidades.

Esta necesidad de examinar conceptualmente el valor de la impartición de inglés como lengua extranjera llevado a la incorporación a esta propuesta investigativa de la aproximación metodológica CLIL (content and language integrated learning) para su aplicación como estrategia pedagógica y didáctica aplicable a la investigación en docencia. El potencial valor del uso de esta estrategia yace en que descarta la idea que los estudiantes de lenguas extranjeras sean aprendices de gramática para dar cabida a su desarrollo como usuarios eficaces de la lengua en contextos dados propuestos por el docente.

La metodología CLIL es amplia y no viene articulada en un currículo predeterminado por la teoría que fundamenta esta aproximación, sino que se concibe como un marco de operación (Coyle 1999, 2006) en el cual el docente guía el aprendizaje de la lengua extranjera al tiempo que los alumnos estudian, investigan o analizan contenidos y materiales que no necesariamente se refieren a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es aproximación investigativa espera dar cabida a un currículo en que se incorpore la metodología CLIL en el aula de inglés como lengua extranjera como herramienta e instrumento de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes al resignificar la enseñanza de inglés como lengua extranjera como relevante para la comprensión de las realidades circundantes y la expresión de los intereses y opiniones de los estudiantes.

Uno de los aspectos más complejos relacionados con la actividad docente en términos de las perspectivas transformativas desde la investigación pedagógica es la búsqueda del desarrollo

de aprendizajes significativos que repercutan en la forma en que los estudiantes se relacionan con las competencias que han de moldear en el transcurso de sus estudios académicos. Con tal propósito, es pertinente tener presente que la renovación de la práctica pedagógica no es proceso aislado, sino que se relaciona cercanamente con la misma producción de saberes teóricos y prácticos que subyace a la aplicación del cientificismo en el ámbito académico para validar su desarrollo. Ante todo, es necesario sentar posición sobre la actividad del docente; Restrepo Gómez (2003) arguye que para encaminar la transformación pedagógica a través de la investigación-acción educativa se han de seguir ciertas fases de aplicación metodológica; la primera de las cuales es la problematización de la actividad educativa en sí, y las ramificaciones surgidas a partir de esta para el avance a través de la capacidad de producción de generalizaciones y superación de obstáculos encontrados en la práctica.

La necesidad de enseñar inglés como lengua extranjera viene dada no solo por la necesidad de proveer educación en esta área debido a la demanda de mano de obra para el mercado laboral en general, sino que, además, todo ello responde a los fenómenos relacionados con el avance del fenómeno del globalismo y la utilización generalizada del inglés como lengua universal (Jordão, 2009). Siendo este el caso, el encaminamiento de actividades dentro de este contexto implica el desarrollo de habilidades lingüísticas a la par que se van trabajando las capacidades de análisis crítico a partir de la lectura y el discurso, donde son más perceptibles las ideas con que busca dar un fundamento a esta propuesta teniendo en cuenta que una pedagogía global abarca aspectos no meramente académicos, sino sociales, culturales, económicos, políticos, geopolíticos, psicológicos, etc.

Esta estrategia viene enmarcada dentro de la aproximación metodológica a la enseñanza de inglés como lengua extranjera denominada “content and language integrated learning” (CLIL),

que llama a la inclusión de temáticas y contenidos relativos a otras áreas del saber a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto no implica dejar a un lado la enseñanza de saberes gramaticales y lingüísticos inherentes al aprendizaje de otros idiomas, sino que se busca incorporarlos como un soporte para el desarrollo de las habilidades requeridas. La pedagogía crítica también aporta a este planteamiento. Freire (1991, p. 31) arguye que el educador progresista debe estimular y provocar al grupo para la comprensión del contexto, por lo que, en principio, estos estímulos son presentados a los estudiantes como principios orientadores para facilitar la producción lingüística significativa, en vez de basarse solamente en lecciones teóricas.

Las finalidades son heterogéneas en este planteamiento. Abarca, plausiblemente, el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés por parte de los estudiantes, pero también su capacidad de establecer diálogos informados sobre realidades circundantes que afectan sus vidas y prospectos como individuos, trabajadores y profesionales en la sociedad, y evaluar, además, las limitaciones y dificultades que pueda haber en el proceso de resignificación que cimienta la intencionalidad formativa contenida en esta propuesta. Por ello, la producción textual desde la criticidad, tanto escrita como oral, susceptible de sistematización, es un elemento inherente a esta propuesta pedagógica.

## **Análisis y Discusión**

La educación hoy día da cuenta de las realidades circundantes que imperan en el contexto donde esta tiene lugar, y es por eso que para asegurar un nivel de calidad acorde con las imposiciones de un mundo globalizado que es cada vez más interconectado y competitivo. Para ello, es importante retomar los objetivos con los que se aspira a apoyar los procesos educativos en los que los estudiantes participan no son solo objeto, sino que además los consideran sujetos de apropiaciones significativas que repercutan en el desarrollo general de la sociedad.

A partir de reflexiones de esta índole, por su parte, surgen ideas heterogéneas que tratan de las concepciones existentes de educación, para el desarrollo de actividades dadas en el contexto de su relevancia para esta propuesta de investigación al seno de la práctica pedagógica concebida como acción de progreso en el ámbito respectivo de operación del docente (Freire, 1991, p. 13). La génesis de una nueva educación, que sea innovadora, viene así dada desde la necesidad de producir nuevos conocimientos que den cuenta de falencias notables en el estado del desarrollo socioeconómico de la sociedad sujeta a las prácticas educativas existentes que, aunque aportan al desarrollo cognitivo de los sujetos, también puede fosilizar aproximaciones que pueden contrastar con la búsqueda de mejoras posibles a través de la investigación conducida en el contexto del aula de clase.

La resignificación de la práctica pedagógica contenida en esta propuesta investigativa retoma la necesidad de analizar críticamente la realidad circundante desde sentidos que le den relevancia global al proceso educativo, pues es el globalismo lo que en muchos casos marca la pauta del desarrollo e imposición de tendencias y aproximaciones dadas en ciertos círculos, sobre todo en los que, como la educación, fundamentan su progreso en el intercambio de posiciones e informaciones y el autocuestionamiento sobre la validez de planteamientos hechos.

El método científico en su concepción contemporánea se caracteriza por la animadversión a hacer planteamientos objetivos, o, como les llaman, absolutistas, y desde sus preceptos, presupone la falibilidad de la ciencia para ser considerada científica metodológicamente, por lo que la generación y producción de conocimiento debería estar enmarcada en innovaciones que permitan y habiliten al docente para el diseño y aplicaciones de procedimientos congruentes con los estándares de producción académica que tienen origen y reclaman validez desde la ejecución de actividades basadas aproximaciones científicas que por lo demás son siempre útiles para la revisión de saberes previos y la adecuación teórica necesaria en el ejercicio del quehacer docente.

Así las cosas, esta propuesta de investigación pedagógica ha recogido para su implementación conceptos considerados valiosos para la producción y reproducción de conocimientos significativos en el aula de clase tomando en cuenta lo que Baquero Másmela (2006) ha denominado una práctica emancipatoria en el seno de la acción docente.

La toma de esta posición presume la intervención en este proceso de los componentes que Pérez Abril (2003) menciona en su análisis de la práctica pedagógica desde la investigación acción. A manera de elemento de complementariedad en el desarrollo de esta investigación, la inclusión de la estrategia “content and language integrated learning”, CLIL, planteada en el marco de la enseñanza de lengua extranjera (Coyle, 1999, 2006) tiene un papel clave en el fomento del desarrollo de competencias comunicativas relevantes.

La implementación de esta propuesta de investigación pedagógica fue adaptada a las realidades circunstanciales que rodearon la aplicación de las actividades didácticas; teniendo lugar a través de la mediación virtual de las clases y de la asignación de tareas y labores escolares realizadas digitalmente, del mismo modo. Por un lado, esto presupone unas ciertas necesidades de adaptación en la aplicación metodológica, pues los estudiantes participantes en el la propuesta

de investigación han de recibir las mismas clases que los sus compañeros de clase que no estaban participando en la realización como grupo de control de las actividades propuestas para la producción de datos analizables en el contexto.

Por otro lado, los estudiantes participantes en el proceso pedagógico investigativo también han presentado una serie de necesidades que ha sido imperativo abordar desde las acciones docentes para poder apoyar el desarrollo satisfactorio de las actividades propuestas. Aunque la realización de las actividades no presento de por sí mayores contratiempos, si ha habido diferencias con los planteamientos realizados al principio de esta propuesta, que conllevan la necesaria intervención docente para sortear las circunstancias.

La principal característica de estos contrastes presentados el en seno de las prácticas tiene que ver con la naturaleza misma de la resignificación de la acción educativa, ya que los estudiantes participantes han manifestado la carencia de familiaridad con las actividades que requieren de participación más activa en la producción textual, indistinto de si es escrita u oral. Por otro lado, los estudiantes ya se han acostumbrado a la realización y envío de guías de aprendizaje, aunque estas, por lo demás, enfocan los esfuerzos del alumnado en la realización de ejercicios básicos de comprensión de conceptos gramaticales, lo cual presenta otro contraste con la estrategia CLIL tomada como fundamento de la investigación propuesta en este proyecto académico.

En cuanto al empleo de estas aproximaciones metodológicas, los estudiantes no han demostrado reacciones notorias además de tener que recibir instrucciones adicionales para poder participar en las actividades.

Hay, además, consideraciones de carácter institucional y técnico que tienen un rol notable en la impartición en el aula de clase de proyectos como el contenido en esta propuesta. Dichas

consideraciones aportan más datos susceptibles de análisis significativo dado que tratan, por un lado, de las actitudes y preceptos del profesorado de la institución, que ven su práctica contrastada con las prácticas que esta propuesta pone en como marco contextual y que implica una transición de ver la lengua como un conjunto de normas gramaticales practicadas en ejercicios abstractos en clase respecto de basar las clases en contenidos específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza gramatical del inglés.

Esto hace referencia al déficit en habilidades de comunicación académica aducido por Vollmer (2008) como obstáculo para el mejor desarrollo de las tareas y trabajos de clase por parte de los estudiantes. Por otro lado, es perceptible que la falta de acceso a tecnologías apropiadas para participar en clases virtuales afecta notablemente el desempeño de los estudiantes. La falta de acceso a equipos que facilitaran el uso de procesadores de texto, como Word, ha limitado la cantidad de estudiantes que pueden tomar parte en las secuencias didácticas planteadas para esta propuesta de investigación, ya hay casos en que los estudiantes solo tienen acceso a teléfonos inteligentes para conectarse a recibir clase y asignación de tareas y a que los procesadores de texto en estos equipos son menos funcionales que los programas equivalentes de computador.

Debido a lo anterior, esta propuesta pedagógica produce evidencia de la necesidad de proyectar estratégicamente el desarrollo de acciones educativas encaminadas a innovar o resignificar la instrucción y las dinámicas de clase. Las distintas variables que pueden tener roles diversos en la impartición de clases llaman al docente a estar preparado para asumir metodológicamente la formación de competencias en el estudiante que le empoderen como objeto y sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por los demás, los estudiantes han parecido receptivos a propuestas de resignificación material de la didáctica que trasciende el estudio de la lengua como un objeto ajeno a utilidades

concretas más allá de la obtención de buenas notas, por tenerla que ligar a la comunicación en contexto de mensajes escritos o hablados sobre temáticas que complejizan el estudio y aprendizaje.

## Conclusiones

En resumen, esta propuesta de investigación pedagógica se adecuó en sentidos generales al planteamiento problematizador con que ha sido concebida, aunque el logro de propósitos ha estado sujeto a realidades circunstanciales con efectos diversos.

A lo largo del desarrollo, se presentaron limitantes relacionadas tanto con cuestiones técnicas inherentes a la aplicación de las actividades, como lo es la falta de acceso a tecnologías mediadoras que faciliten la participación significativa, como con cuestiones más específicas al ámbito educativo, como la necesidad de fortalecer las capacidades de comprensión de lectura y lectura crítica en los estudiantes participantes. Por ello, hubo que adaptar las actividades para atender las necesidades de los estudiantes en general, y de los participantes específicamente, en aras de promover una mejor fundamentación y preparación para la producción textual.

Por lo demás, la evidencia producida en el curso de aplicación de esta propuesta parece apuntar a una aparente parquedad en habilidades comunicativas académicas en los estudiantes que tienen que ver no solo con el área específica de inglés sino con la formación integral; esto afecta incluso a quienes tienden a participar en clase. A pesar de lo anterior, los estudiantes participantes en el estudio muestran indicios de haber aprehendido conceptos necesarios para una producción textual más compleja y, por tanto, significativa, basada en la inclusión de contenidos no específicos de la enseñanza del inglés en la didáctica del aula.

Por todo, es esta una propuesta que se concibió como integradora de sentidos globales en la enseñanza del inglés, que contiene una intencionalidad formativa puntual que busca la resignificación de las dinámicas del aula de clase a través del desarrollo de capacidades de criticidad no solo para reinventar la didáctica y hacerla más atractiva con la inclusión de actividades académicas que faciliten la adquisición de contenidos específicos del aprendizaje del

inglés, sino que además favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en inglés al enlazar contenidos de diversas áreas del saber e interés humano como herramientas para encadenar un sentido global a la necesidad de impartir inglés como lengua extranjera a los estudiantes y que, desde tal enfoque, pueda ser retomada para ahondar en los postulados consignados en el presente proyecto de investigación pedagógica.

## Referencias

- Aranda, E. (2018). Desarrollo Profesional Docente. La práctica reflexiva [trabajo final de Máster]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Baquero Másmela, P.. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 9-22.  
[https://www.researchgate.net/publication/237043087\\_Practica\\_Pedagogica\\_Investigacion\\_y\\_Formacion\\_de\\_Educadores\\_Tres\\_concepciones\\_dominantes\\_de\\_la\\_practica\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/237043087_Practica_Pedagogica_Investigacion_y_Formacion_de_Educadores_Tres_concepciones_dominantes_de_la_practica_docente)
- Bourdieu, P. (1991). *The peculiar history of scientific reason*. *Sociological Forum*, vol. 6, No. 1, pp. 3-26.
- Coleman, K. The 1928 Massacre of Banana Workers. Kevin Coleman.  
<https://kevincoleman.org/the-1928-massacre-of-banana-workers/>
- Coyle, Do (1999). Supporting Students in Content and Language Integrated Contexts: Planning for Effective Classrooms. In: Masih, John (ed.): *Learning Through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 46-62.
- Coyle, Do (2006). Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. In: *The Scottish Language Review* 13, 1-18.  
[\[http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/\]](http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/)
- De Tezanos, A. Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: UPN, CIID, 1985.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 35-56. 10.4995/redu.2015.6436

- Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*, México: FCE, 1990.
- Freire, P. (1991). *Educación como práctica de la Libertad*. Reimpresa.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *The origins of ESP*. In *English for Specific Purposes*.  
doi:10.1017/CBO9780511733031.004. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.1017/CBO9780511733031.004>
- Jordão, Clarissa. (2009). English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*. 7. 95-107. 10.1080/14767720802677390.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (. 6), 91.
- Mendoza, C. et al. *Sistematización de experiencias, innovativas de práctica docente en las facultades, de educación y humanidades*. El oficio de investigar., Bogotá: UPN./CIUP, 2002.
- Meyer, Oliver. (2013). *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching*.  
[https://www.researchgate.net/publication/275887754\\_Introducing\\_the\\_CLIL-Pyramid\\_Key\\_Strategies\\_and\\_Principles\\_for\\_CLIL\\_Planning\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching)
- Ministerio de Educación Nacional. *Programa Nacional de Bilingüismo*.  
<https://educacionrindecuentas.mineduacion.gov.co/pilar1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>
- Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía Y Saberes*, (18), 70.74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Pérez Abril, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*.

Bogotá. CERLAC. <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaprojectomauricio-perez-gloria-rincon>

Porlán Ariza, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía, 8 p. <https://www.redalyc.org/journal/834/83466582005/html/>

Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. Educación y Educadores, (. 6), 91.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y educadores, [s. l.], n. . 7, p. 45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Smith, M. K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. The Encyclopedia of Informal Education, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>.

Stenhouse, L. (2017). La investigación del curriculum y el arte del profesor. Revista Investigación en la Escuela, 15, 9-15.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8658>

Vollmer, Helmut-Johannes (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. In: Eckerth, Johannes/Siekmann, Sabine (eds.): Task-based Language Learning and Teaching Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives. Frankfurt/M.: Lang, 227-290

## **Anexos**

Enlace a registros fotográficos y documentos producidos en One Drive:

[https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f/g/person/aadiazgranadosg\\_unadvirtual\\_edu\\_co/EISxp8d0OXBDrgF4SkaPEf0B0YumKjGs1iz2FrVZ\\_r1-Aw?e=mwBTyg](https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f/g/person/aadiazgranadosg_unadvirtual_edu_co/EISxp8d0OXBDrgF4SkaPEf0B0YumKjGs1iz2FrVZ_r1-Aw?e=mwBTyg)

Video sobre las relaciones entre teoría y práctica apreciables durante el desarrollo de las actividades: [https://www.canva.com/design/DAE8IfPX-08/6gSrn4NHchuPBa6S0EG3-A/view?utm\\_content=DAE8IfPX-08&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAE8IfPX-08/6gSrn4NHchuPBa6S0EG3-A/view?utm_content=DAE8IfPX-08&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

Formatos de consentimiento informado no incluidos aquí ya que las actividades virtuales no los requirieron.