



CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ ORDÓÑEZ¹

Universidad Nacional de Colombia - Clordonezo@unal.edu.co

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 03/11/2014

BILINGÜISMO EN CONTEXTO MONOLINGÜE: CONTRA LA CORRIENTE

RESUMEN:

Este artículo describe las bases y el diseño novedoso de un curso de nivel inicial universitario para futuros profesores de lengua extranjera, que enseña inglés por medio de *desempeños auténticos comunicativos* en pequeños grupos, con uso de recursos virtuales y soporte de tutores. También presenta los resultados de una investigación mixta sobre su impacto en tres períodos diferentes de 16 semanas de clase cada uno, entre mediados de 2012 y finales de 2013, que revelan logros positivos en el desarrollo de habilidades de escritura y producción oral en inglés y en el desarrollo de autonomía en el aprendizaje de esta lengua, en estudiantes que participaron en el curso. Estos resultados se usan para discutir acciones diferentes a las comúnmente aceptadas en educación para el bilingüismo, que pueden posibilitar su logro efectivo en contextos monolingües durante la adolescencia.

PALABRAS CLAVE: Inglés como lengua extranjera, desempeños auténticos comunicativos, educación para el bilingüismo, bilingüismo en contexto monolingüe, bilingüismo y autonomía.

SUMMARY:

This article describes the bases and innovative design of a course for beginning future foreign language teachers who learn English through *authentic communicative performances*, in small groups, with virtual resources and with the support of tutors. It also presents the results of a mixed research study about its impact in three different 16-week class periods,

¹ Associate Professor and Director of the Research Institute in Education (IIE) at Universidad Nacional de Colombia (Unal). She is Master in Applied Linguistics (Los Andes University, Bogotá, 1980) and Master and Doctor in Education (Harvard University, 2000). She creates and studies the effectiveness of innovative learning environments in all academic areas and for bilingualism in particular. Her book chapter about the learning of tutors in the course described in this article is in press in the book *Educación: Maestros*, IIE Unal.

between the second half of 2012 and the end of 2013. They reveal important English writing and speaking achievements and the development of autonomy in the study of the language. These results are used to discuss actions different from those commonly accepted in education for bilingualism, which can allow this achievement in monolingual contexts during adolescence.

KEY WORDS: English as a foreign language, Authentic communicative performances, Education for bilingualism, Bilingualism in monolingual contexts, Bilingualism and autonomy.

1. INTRODUCCIÓN

En una era de relaciones globales, cuando el bilingüismo en lenguas internacionales es una necesidad y una política educativa inclusive en contextos mayormente monolingües, pueden encontrarse dificultades grandes para lograrlo. En Colombia, por ejemplo, la formación en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente poco efectiva, excepto en escuelas bilingües de élite que han establecido o seguido modelos de colegios internacionales originalmente creados para satisfacer las necesidades educativas de los hijos de extranjeros que venían temporalmente a trabajar en el país (De mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006). Estos modelos incluyen siempre la introducción muy temprana, desde el preescolar, de la lengua extranjera, a costa del desarrollo del español. Esto se debe a la arraigada creencia de que es necesario introducir una segunda lengua en la infancia para lograr el bilingüismo efectivamente. Los modelos de colegios bilingües también incluyen la enseñanza de cursos disciplinares en esa lengua desde el mismo preescolar, para aumentar la exposición a la lengua extranjera y hacer artificialmente auténtico su aprendizaje (e.g. Ordóñez, 2008).

Colombia es un país mayormente monolingüe en castellano, por lo que no es fácil encontrar oportunidades para el uso auténtico de una lengua extranjera; además la mayoría de las escuelas públicas y privadas no cuentan con los recursos necesarios para crear programas bilingües similares a los de las escuelas de élite. Sin embargo existe una política desde 2005 que obliga a todas las instituciones públicas y privadas de educación básica y media a lograr en sus graduados del año 2019 un nivel mínimo de inglés B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes, 2002). El reto principal en la aplicación de esta política es la formación de verdaderos bilingües español/inglés que puedan usar la lengua extranjera en contextos de uso real, más cuando van a ser profesores de esa lengua. Esta formación se realiza generalmente en programas universitarios cuyos estudiantes, en su mayoría, comienzan con niveles de desarrollo del inglés muy inicial.

2. UNA CREACIÓN PARA ENFRENTAR UN PROBLEMA

Respondiendo a este reto he creado un curso de inglés innovador denominado *Inglés I oral y escrito*, para el primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. El curso parte de dos hechos que he reconocido a lo largo de mi carrera como educadora: uno, que en nuestro ambiente monolingüe la posibilidad más clara e inmediata de desarrollo bilingüe para la mayoría de los interesados es aprender a explotar la Internet para comunicarse auténticamente con materiales producidos por hablantes de inglés y para hablantes de inglés, e inclusive con los hablantes nativos mismos; y dos, que también es necesario para quienes desean volverse bilingües en nuestros contextos monolingües adquirir habilidades para explotar de manera autónoma este material, de forma que les sea posible practicar suficientemente el uso de la lengua. Estos dos hechos dan lugar a los dos objetivos principales del curso.

Para lograr estos objetivos, he formado tutores recién graduados o en nivel de práctica de final de carrera para escoger materiales audiovisuales y de lectura adecuados para el curso que se encuentran al alcance del público en buenas fuentes virtuales y tomar decisiones pedagógicas para su uso, a partir del análisis del discurso. Los tutores deben convertirse en buenos analistas del discurso en 4 niveles de significado, descritos inicialmente por Candlin, Kirkwood, y Moore (1975) y posteriormente re-definidos por J. Moore para un proyecto de desarrollo de materiales realizado en la Universidad de los Andes, Bogotá (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979). Describo estos niveles de significado en la Tabla No. 1.

Tabla 1

NIVELES DE SIGNIFICADO PARA ANÁLISIS DISCURSIVO DE MATERIALES AUDIOVISUALES Y DE LECTURA DEL CURSO (CASTILLA Y LOBO-GUERRERO, 1979)

NIVEL DE SIGNIFICADO	DESCRIPCIÓN
Pragmático	Análisis de los propósitos, la organización, la coherencia y la intertextualidad de los discursos seleccionados.
Proposicional	Análisis de la naturaleza de la información explícita e implícita que contienen los discursos, con su valor real asociado y sus conexiones lógicas.
Textual	Análisis de diferentes tipos de conexiones lingüísticas entre trozos de información, que conforman su cohesión.
Nocional	Análisis de lo más pequeños elementos de significado que se expresan en morfemas, palabras, frases y oraciones de estructuración gramatical básica.

El curso puede reunir hasta 45 estudiantes que entran a primer semestre de la licenciatura y se organizan en pequeños grupos de 5 o 6 con niveles parecidos de inglés. Durante dos horas al día, cinco días a la semana, los grupos rotan por un circuito de *estaciones* en las que se concentran en la comprensión y producción de diferentes tipos de materiales durante 30 minutos cada vez; según el número de estaciones completan el circuito en aproximadamente tres días, al cabo de los cuales las estaciones cambian de materiales y los estudiantes vuelven a rotar. En cada estación un tutor los ayuda a enfrentar el desafío real de desentrañar significado en la comprensión oral y la lectura y producirlo en la expresión oral y escrita en inglés, con guía, soporte mínimo tanto en inglés como en español y explicaciones mínimas de gramática, sintaxis, morfología, fonética y/o fonología.

En algunas estaciones se ven clips de programas de televisión, videos producidos por chefs de cocina y videos con contenido cultural de diferentes países de habla inglesa; en otras se trabaja en entender *podcasts* de sonido tomados de programas reales de radio de habla inglesa; en una estación de lectura se comienza leyendo comics y se llega hasta leer textos argumentativos, pasando por libros para niños y textos periodísticos de diferentes naturalezas, tomados de buenos periódicos y revistas de diferentes países angloparlantes con acceso virtual; y en una estación paralela de escritura se escriben textos parecidos a los leídos y se publica al final del semestre un periódico por grupo, después de haber pasado por procesos auténticos de edición y corrección. Otras estaciones son música, en la que se oyen y comprenden canciones y se cantan con buena imitación de la pronunciación; presentaciones orales, una estación de presentaciones de tipo académico; y juegos de rol, donde se dramatizan eventos comunicativos con base en modelos de los eventos y del lenguaje utilizado, encontrados en sitios de Internet no diseñados para la enseñanza del inglés.

3. BASES DEL CURSO: AUTENTICIDAD EN LOS DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE

El diseño del curso se basa en el concepto de *desempeños auténticos comunicativos*, basado a su vez en principios constructivistas del aprendizaje y conceptos de análisis comunicativo de la lengua. Para definirlos parto del hecho de que la autenticidad ha sido y sigue siendo una cualidad prácticamente inexistente en las actividades de aula de cualquier disciplina que pretende enseñarse. Se supone que educamos jóvenes para funcionar en el mundo, pero lo que ellos hacen en las aulas normalmente está desligado del entorno ordinario de uso de aquello se quiere que aprendan. Esto a pesar de que la autenticidad en las actividades de aprendizaje es una idea ya vieja, cuyos orígenes ubica Perrone (1998) en ideas de los pedagogos europeos *activos* del siglo XIX y, muy particularmente, en los aportes de John Dewey a esa escuela de

pensamiento pedagógico. Desde hace ya años los investigadores han identificado la falta de autenticidad como un problema en educación. Por ejemplo, Brown, Collins y Duguid (1989) y Díaz Barriga (2003) han hecho notar que las actividades de aula sólo llegan eventualmente a la simulación de la aplicación de conocimientos, sin estimular su uso real, la reflexión sobre él ni la solución de problemas de la vida diaria.

Brown et al. (1989) dan origen a la definición del desempeño auténtico como forma de aprender al observar que el aprendizaje no puede desligarse del contexto en el que ocurre, porque la cognición es «situada». Estos investigadores indican que son las prácticas ordinarias de una comunidad o cultura las que permitirán que quienes aprenden se acerquen al verdadero sentido que le dan al conocimiento quienes lo usan en el mundo real. El «constructivismo del desempeño» (Perkins, 1998:57) toma estas ideas y define la comprensión, sinónimo de aprendizaje, como la habilidad para pensar y actuar flexiblemente en diferentes contextos, a partir de lo que se sabe.

Finalmente Ordóñez (2010) resume las características del desempeño auténtico como concepto pedagógico, definiéndolo como el que se construye para el aprendizaje de grupos de alumnos desde los contextos reales de la vida cotidiana y los de las diferentes disciplinas. Indica que provienen del análisis de problemas y modos de pensar de personas comunes que actúan con conocimiento en la vida diaria y de especialistas de diferentes tipos que utilizan su conocimiento igualmente en el mundo real.

Los contextos donde ocurre el aprendizaje se entienden hoy como contextos sociales que constituyen también culturas específicas en las que se desarrollan significados e identidades (Barab & Duffy, 2012). Barab y Duffy (2012) señalan las teorías *situalizadoras* (*situative theories*) como características del pensamiento sobre el aprendizaje y la cognición actualmente. Estas perspectivas enfatizan el carácter recíproco de la interacción, que permite que la cognición y el significado se construyan en la acción auténtica en colaboración.

Al hablar de autenticidad en el lenguaje, específicamente, hablamos de la comunicación con otros, de modo que los desempeños auténticos en lengua son *desempeños auténticos comunicativos*. La enseñanza de lenguas ha tenido que ver con materiales escritos y orales auténticos desde tiempos históricos remotos (Insuasty, 2008). Pero además, en los 40 años de desarrollo y uso pedagógico del enfoque comunicativo de análisis del lenguaje, la pragmática ha aportado las herramientas para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje como verdadera herramienta de comunicación, al analizar las condiciones que definen los actos de comunicación:

quién envía y quién recibe un mensaje, desde qué posiciones y con qué propósitos lo hacen, qué relaciones hay entre quienes se comunican y en qué contexto lo hacen (e.g. Widdowson, 1978; Van Lier, 2005). El aprendizaje de lengua debe ocurrir en la comunicación auténtica, indica el enfoque comunicativo al aplicarse pedagógicamente, ya que las formas lingüísticas adquieren significado solo en ella; y es la pragmática la que permite la interpretación completa de los significados que se intercambian auténticamente, tanto en el medio oral como en el escrito (Widdowson, 1978; Nunan, 1999).

Así Widdowson (1978) introdujo la distinción entre lo que se entendía por material *o input* auténtico, o sea material oral o escrito producido por hablantes de inglés y dirigido a hablantes de inglés, no desarrollado para propósitos específicos de enseñanza de lengua (Wilkins, 1979; Nunan, 1999), y la autenticidad de la respuesta de quienes deben interpretarlos. Svalberg (2007) toma esta distinción y habla de que el propósito de utilizar materiales auténticos en la enseñanza de lenguas es lograr que la interacción comunicativa sea auténtica para quienes participan en ella.

La autenticidad es todavía objeto de controversia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente alrededor de la definición de lo que resulta o no verdaderamente auténtico y alrededor de su efectividad en la promoción del aprendizaje, sobre todo en aprendices que presentan niveles principiantes de formación en lengua. Sin embargo la investigación ha revelado efectos mayormente favorables para el aprendizaje a partir del uso de materiales y tareas auténticos. Ya Miller y Gildea (1987, citados en Brown et al, 1989) habían encontrado en sus investigaciones que un estudiante de 17 años de edad ha aprendido, en promedio, 5000 palabras por año en su uso en contextos cotidianos de comunicación, mientras que en la escuela las prácticas tradicionales de definición y construcción de frases artificiales difícilmente permiten el aprendizaje de 100 o 200 palabras por año. Estos mismos investigadores mostraron también cómo los usos erróneos de dicho vocabulario, que denotan pobre comprensión de las palabras y sus significados, son también producto de estas prácticas.

Más recientemente Erkaya (2005) destacó la utilidad del uso de comerciales como estímulos para la comunicación auténtica en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Y de manera similar, Huang, Tindall y Nisbet (2011) recogieron opiniones de profesores de inglés como segunda lengua para inmigrantes adultos en diversos sitios de los Estados Unidos que consideraron las actividades auténticas de comunicación como estimuladoras de un mayor compromiso con el aprendizaje y mejores conexiones con situaciones del mundo real.

Los computadores y la Internet son elementos de obligado uso en el aprendizaje de lenguas en el mundo moderno globalizado, donde todo tipo de materiales audio visuales y de lectura producidos por hablantes de diferentes lenguas llegan de manera instantánea a audiencias de todas partes del mundo; y las personas comunes, sobre todo los jóvenes, hacen uso de grandes volúmenes de información y de toda clase de medios digitales. Los aprendices pueden inclusive comunicarse con hablantes de diferentes lenguas de manera significativa y auténtica, en modalidades sincrónicas y asincrónicas (Sokolik, 2011). Duda y Tyne (2010) señalan que por estas razones el uso de materiales auténticos ha evolucionado para contribuir a la formación de la autonomía. Los aprendices tienen ahora mayor responsabilidad en su escogencia y su uso, de forma que quedan atrás las prácticas educativas en las que la formación en lengua surgía del docente y en él terminaba.

4. EL ESTUDIO

4.1. Preguntas de investigación y tipo de estudio

La investigación entera buscó describir el impacto del curso en el aprendizaje de los estudiantes participantes, tanto los de inglés como los tutores practicantes; contesta, por tanto, la pregunta general de qué aprendieron durante el curso ambos tipos de estudiantes. En este artículo presentaré los resultados parciales que dan respuesta a las siguientes preguntas específicas:

- ¿En qué aspectos avanzan las habilidades de escritura y producción oral en inglés de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, en los cuatro(4) meses de trabajo del curso Inglés I oral y escrito?
- ¿Qué otros aprendizajes perciben los estudiantes del curso en el mismo tiempo?

Se trata de un estudio de naturaleza mixta (e.g., Johnson & Onwuegbuzie, 2004), cuantitativo cualitativo, en el que recojo en entrevistas, encuestas y producciones escritas y orales las perspectivas individuales de los participantes sobre su aprendizaje, con el objeto de ilustrar los resultados de pruebas estadísticas que comparan resultados grupales de pretests y postests. Los estudiantes sabían desde el principio que el curso era novedoso y estaba en investigación, y firmaron su aprobación para la utilización anónima de sus producciones y de la información que dieran en entrevistas y encuestas, como datos.

4.2. Datos

El grupo básico de datos corresponde a los estudiantes que tomaron el curso entre febrero y mayo de 2013. Los datos *cuantitativos* provienen de dos fuentes:

- Una encuesta sobre aprendizaje en el curso, realizada en español al final del periodo académico; en ella los estudiantes calificaron de 0 a 10 puntos habilidades de la lengua inglesa que creían haber mejorado, incluyendo escritura y producción oral;
- Las actividades de producción oral y escrita incluidas en pretests y postests aplicados en cada período. Las actividades orales fueron dos, una individual y otra de conversación en parejas, y la escrita una carta a un amigo. Los pretests y postests fueron diseñados con base en materiales públicos de práctica tomados de la página web del Consejo Británico de Bogotá (Consejo Británico, 2014) para los exámenes internacionales KET (*Cambridge English: Key*) y PET (*Cambridge English: Preliminary*), que clasifican a alumnos principiantes en los primeros niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes, 2002:26). Estos datos de KET y PET no se calificaron como indica el Consejo Británico; en cambio se transcribieron literalmente las producciones orales y tanto ellas como las cartas que los estudiantes escribieron fueron codificadas rigurosamente primero por un estudiante de último semestre de la licenciatura y luego revisadas por otro, según criterios adaptados de Wolfe-Quintero, Shungi, y Hae-Young (1998). Esto dio como resultado tres puntajes para cada producción, *fluidez*, *complejidad* y *corrección* (Wolfe-Quintero et al, 1998), de los cuales se hizo un cómputo simple. La *fluidez* calificó el número de palabras diferentes que usó cada participante en cada producto; la *complejidad* se basó en el número total de oraciones simples, complejas y compuestas incluido y el número de cláusulas componentes de las oraciones; y la *corrección* contabilizó los números de palabras y oraciones libres de errores de ortografía, pronunciación y sintaxis.

Como datos *cualitativos* incluí los siguientes:

- Siete (7) entrevistas individuales en profundidad y dos entrevistas en grupo focal con diferentes estudiantes (7), realizadas en español a estudiantes voluntarios llamados al azar en clase. Fueron tomadas durante dos semanas comenzando un mes y medio después de iniciado el curso.
- Para aumentar la cantidad de datos cualitativos incluí, por la misma época y en la primera de tres evaluaciones formales realizadas en el semestre, una parte oral en la que se grabó en audio la descripción que hacían los estudiantes

de lo que les gustaba o no les gustaba del curso y de su aprendizaje, si había sucedido.

- Al final del curso incluí además en el examen final una sección de producción escrita argumentativa, el tipo de texto con el que había culminado el trabajo en la estación de escritura, en el que los estudiantes debían sustentar una tesis negativa o positiva sobre el aprendizaje de cada uno en el curso.
- Las respuestas en español de los estudiantes a una pregunta abierta sobre su aprendizaje incluida en la encuesta de final de curso.

Consideré que los datos tomados de secciones de los exámenes del curso eran confiables por las condiciones en que se produjeron: en primer lugar, los estudiantes debían hablar de su experiencia diaria en un curso muy novedoso, lo que les facilitaba información a la mano para el desarrollo de estas secciones en el tensionante ambiente y el limitado tiempo de un examen. Además estas mismas condiciones y el uso de la lengua extranjera los obligaban a concentrarse en el contenido de las preguntas en vez de distraerse, por ejemplo, en halagar a sus tutores. Finalmente, habían hablado y escrito mucho en el curso y sabían, porque participaban en el uso de matrices de evaluación (*rubrics*) para evaluar sus producciones, que podían ser honestos en sus respuestas pues la naturaleza de sus ideas no era un criterio evaluativo para sus textos argumentativos.

Usé solamente los datos que resultaron completos después de fallas de asistencia en los días normales de recolección, retiros del curso y una pérdida irreparable de archivos sufrida por asistentes del proyecto. Resultaron pocos en relación con todos los estudiantes que habían tomado el curso hasta el momento de consolidación de datos, que fue el final del año 2013 debido a la rigurosidad del ejercicio de codificación de la producción oral y escrita de pretests y postests. Dado que se habían recogido datos cuantitativos muy formalmente también en el segundo semestre de 2012 y se había incluido escritura sobre el aprendizaje en el curso también en las evaluaciones del segundo semestre de 2013, decidí añadir los datos completos entre estas producciones. La Tabla No. 2 presenta el número total de datos que utilicé en el análisis.

Tabla 2
DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

TIPO DE DATO	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
Pretests y postests	27	23	-
Encuestas	-	36	-
Entrevistas indiv.	-	7	-

TIPO DE DATO	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
Entrevistas grupales	-	7	-
Prod. oral en tests	-	38	-
Prod. Escrita en tests	-	20	23

4.3. *Análisis*

Para el análisis cuantitativo convertí los promedios de las 3 variables en las cartas y las conversaciones de pretests y postests a puntajes sobre 5 puntos y busqué diferencias estadísticamente significativas entre las medias por medio de pruebas t-Student, si el test Shapiro-Wilk mostraba que la distribución de los datos era cercana a la distribución normal, o con la prueba no paramétrica Wilcoxon, en caso contrario. Hice análisis separado de los pretests y postests de cada semestre debido a que en 2012 utilicé experimentalmente la simulación del examen KET como pretest, mientras que en 2013 utilicé la del examen PET. En ambos semestres el postest fue la simulación PET. En cuanto a la pregunta cuantitativa de la encuesta, tabulé las respuestas de manera simple.

Todo el material cualitativo producido por los estudiantes tanto en las entrevistas como en las encuestas y exámenes y recogido para la investigación contesta la misma pregunta sobre lo que ellos creían haber aprendido en el curso, por lo que se analizó de manera igual. Fue grabado y transcrito si era oral o usado en su forma original si era escrito, y luego se hizo categorización cualitativa de la información por medio de análisis discursivo, buscando evidencia de diferentes aspectos del aprendizaje en las descripciones y argumentos de los estudiantes.

5. RESULTADOS

5.1. *Expresión oral y escritura*

Las comparaciones entre medias de los puntajes obtenidos de la rigurosa codificación de las cartas en pretests y postests tanto en el segundo semestre de 2012 como en el primero de 2013 produjeron diferencias estadísticamente significativas, con ventaja para el postest, a nivel de probabilidad $p \leq 0,001$, como puede verse en la Tabla No. 3.

Tabla 3

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS T-STUDENT PARA LA SECCIÓN DE ESCRITURA DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2012 (n=27) Y 2013 (n=23)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística t
Escritura - pretest 2012	1,87 - 3,93 (2,06)	2,82	5,75 ⁻¹	6,28***
Escritura - postest 2012	2,60 - 5,80 (3,20)	3,89	7,76 ⁻¹	
Escritura - pretest 2013	2,44 - 6,71 (4,27)	4,40	1,04	7,64***
Escritura - postest 2013	3,19 - 8,08 (4,89)	5,72	1,20	

≅ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Esto quiere decir que el curso surtió efecto en producir suficiente aprendizaje para distinguir a los grupos de salida de cada semestre como diferentes de los de entrada por sus habilidades escriturales. Igual ocurrió con las habilidades orales, como puede verse en las tablas No. 4 y No. 5.

Tabla 4

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS WILCOXON PARA LA SECCIÓN ORAL DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2012 (n=27)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística z
Habla - pretest 2012	1,93 - 6,07 (4,14)	3,35	8,35 ⁻¹	- 4,54***
Habla - postest 2012	3,67 - 10 (6,33)	7,34	2,13	

≅ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Tabla 5

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y PRUEBAS T-STUDENT PARA LA SECCIÓN ORAL DE LOS PRETESTS Y POSTESTS 2013 (n=23)

AÑO	Rango	Media	Desv. Estándar	Estadística t
Habla - pretest 2013	0 - 9,40 (9,40)	5,57	2,33	3,35**
Habla - postest 2013	4,58 - 10 (5,42)	6,91	1,59	

≅ p ≤ 0,10; * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

El análisis cualitativo sustenta e ilustra estos resultados al demostrar que los estudiantes reconocieron su propio aprendizaje, en este caso en la expresión oral y la escritura. En efecto todos, con excepción de solamente dos que se limitaron a des-

cribir el curso, o sea 59, hablaron de haber adquirido o mejorado diferentes tipos de habilidades escritas y orales en el manejo del inglés durante el curso. También indicaron haber logrado otros tipos de aprendizaje a la par con los relacionados estrictamente con el inglés.

La habilidad que más mencionaron los estudiantes en sus descripciones de aprendizaje fue la de **habla**. Para empezar, 31 de los 36 alumnos que contestaron encuestas le adjudicaron puntajes entre 7 y 10 puntos a la habilidad de expresión oral, como logro de aprendizaje. Por su parte en las entrevistas y los exámenes, 29 estudiantes mencionan explícitamente su aprendizaje en la habilidad oral.

Algunos estudiantes inclusive calificaron este aprendizaje como la mayor fortaleza del curso: «El desarrollo de las habilidades de ... hablar es la parte más fuerte de este curso porque todos los días uno está ... hablando con sus compañeros y profesores» (Felipe, examen final 2013-2)². El aprendizaje que describen algunos de ellos es especialmente detallado:

No llegué aquí con un vocabulario amplio, pero pensé que no era mala hablando... [Descubrí que] no sabía construir oraciones y no podía usar ningún vocabulario nuevo al hablar... ahora puedo producir discurso... mucho más organizado y definitivamente con inglés muy mejorado (Laura, examen final 2013-1).

Otros alumnos abarcaron también grandes áreas de desarrollo en menos palabras: «En cada estación mi inglés ha mejorado en vocabulario, pronunciación, fluidez... el proceso de aprender inglés se desarrolló muy bien» (Natalia, examen final 2013-1). Y varios mencionan sus estaciones favoritas y sus aprendizajes específicos: «La actividad más importante... son los juegos de rol, porque en esa estación puedo escribir [libretos] y hablar, y actuar... uno se puede expresar en inglés de muchas maneras» (Raúl, examen oral 2013-1). «He sentido un cambio muy grande desde que empezó el curso... ahora tengo más fluidez» (Raúl, examen final 2013-2). Angie está de acuerdo en la utilidad de los juegos de rol: «...he aprendido cómo comunicar mis ideas claramente en inglés [porque] cuando actuábamos roles en diferentes situaciones, tenía que explicarles a mis compañeros lo que estaba pensando o imaginando...» (Ángela, examen final 2013-1).

La habilidad de **escritura** también fue ampliamente desarrollada. Los 36 participantes que contestaron encuestas, por ejemplo, otorgaron puntajes entre 6 y 10 puntos a los aprendizajes en escritura. En las entrevistas y los exámenes 21 estudiantes hablaron explícitamente de haber aprendido a escribir.

² Los datos provenientes de exámenes han sido traducidos de los originales en inglés, con corrección de los errores cometidos por los estudiantes.

Se encuentran palabras tan elocuentes y detalladas como las siguientes:

...lo importante que uno aprende... es cómo... escribir bien... es un curso de inglés, pero la habilidad más preciosa que se adquiere no tiene que ser... la conversación o la comprensión oral. Esto puede estar bien para gente que quiere viajar, pero para quienes estamos interesados... en el conocimiento como una forma de vivir, es enormemente importante ...escribir bien... (Ángel, examen final 2013-2).

Es recurrente la mención de diferentes tipos de textos en referencia a la escritura: «...en escritura mejoré mi coherencia y aprendí [cómo funcionan] muchos tipos de textos, que incluyen textos de opinión, reportes de investigación, reseñas, cartas al editor, etc.» (Natalia, examen final 2013-1). Algunos estudiantes hasta reconocen que aprendieron cosas que no sabían en su propia lengua: «He aprendido muchas cosas, como la escritura. Cuando llegué no sabía ni escribir un texto en español. Aquí he aprendido... cómo escribir... y más aun» (David, examen oral 2013 - 1). Declaran haber pasado por procesos de gran dificultad:

«Creo que he aprendido a escribir. Es muy difícil porque no tengo el hábito... y, en particular, es muy difícil la puntuación, tratar de organizar las ideas y conectarlas. ¡Es muy difícil! Yo he aprendido muchas cosas nuevas sobre la escritura...» (Jairo, examen oral 2013-1).

De nuevo, aún los estudiantes que empezaron el curso con niveles más altos informan acerca de aprendizajes importantes en esta área de la escritura: «... debía [escribir] de manera menos superficial. No [es] solamente [usar]... palabras sofisticadas; es necesario analizar conscientemente... intención, estructura, coherencia, argumentación...» (Adolfo, examen final escrito 2013-1). Pero también los estudiantes que comenzaron con nivel casi nulo de inglés aprendieron mucho en las estaciones de escritura. Una alumna en estas circunstancias lo declara con entusiasmo: «¡Ustedes no pueden imaginarse todo lo que puede aprender la gente en la estación de escritura! ... es complicado... y los profesores nos dan estructuras específicas para que podamos mejorar cada día más» (Claudia, examen final 2013-2). El gran resumen lo hace otra de nuestras alumnas del primer semestre de 2013: «... Para resumir, aprendí una cantidad de nuevo vocabulario, mejoré... mis habilidades de escritura... ¡Y me divertí haciéndolo!» (Lorena, examen final escrito 2013-1).

Es así como los estudiantes hablan con entusiasmo de su desarrollo de habilidades. Pero además hablan de su aprendizaje gramatical, básico para la producción en la lengua que aprenden. Las explicaciones gramaticales explícitas y largas, tan comunes en los cursos de lengua extranjera, debían integrarse en este curso en esporádicas mini lecciones de los tutores incluidas como parte del trabajo de comprensión y producción en las diferentes estaciones. Y en efecto, hubo quienes entendieron

que no aprendían gramática: «Creo que no aprendí estructura y la gramática, pero aprendí vocabulario en general...» (Jesús, examen oral 2013-1). Sin embargo entre ellos hubo más estudiantes que apreciaron este hecho como ventaja del curso: «Yo esperaba... el profesor al frente con el texto guía y hablándonos así de gramática. Me pareció muy interesante la manera en que lo manejan» (Estudiante en entrevista focal). Edison lo expresa aún más claramente:

... aprender una lengua es un trabajo duro... se necesita practicar y no solamente saber teoría, y este curso es así, uno puede practicar y aprender; se pueden ver videos y hablar en inglés, en vez de un profesor enseñando reglas gramaticales sin práctica... Obvio que se necesita teoría primero, pero... me gusta este curso porque uno practica y puede mirar reglas gramaticales en la casa; [en cambio]... siempre tiene... un buen video o un buen juego de rol, así que uno nunca se aburre (Eduardo, examen escrito final 2013-2).

A pesar de que estudiantes como éstos consideraron que el curso no manejaba la gramática, 15 mencionan explícitamente haberla aprendido, demostrando que captaron la manera como sus tutores trabajaron con ellos la forma lingüística mientras orientaban sus desempeños como hablantes que comprendían o producían comunicación real en inglés. Así Gloria, a diferencia de Eduardo, ve el aprendizaje gramatical a la par de la práctica comunicativa: «Esta clase me abrió los ojos y ahora sé que puedo aprender y enseñar inglés en otra forma más que estudiando gramática... Durante este semestre hubo muchas actividades que me confrontaron con la vida real y mi conocimiento del inglés» (Gloria, examen final 2013-1). Y «... no se enseña gramática mediante ejercicios, sino con interacción con hablantes y escritores nativos, mediante vídeos y escritos» (Gloria, encuesta).

Finalmente otros estudiantes hablan directamente de haber aprendido gramática de sus tutores e inclusive de en qué estaciones lo hicieron: «La estación de escritura me ha ayudado mucho... uno nunca piensa en la estructura de una oración... uno cree que debe saber palabras, pero tiene que seguir una estructura y hacer que todo tenga sentido (Karen, examen oral 2013-1). O «gracias a [la estación de] presentaciones orales los profesores pueden darse cuenta de si un estudiante está usando correctamente su conocimiento del inglés y de si debe mejorar sus habilidades gramaticales o la estructura de las oraciones» (José, examen final 2013-2). O «[la estación de música] es muy útil y completa... con muchos géneros de música uno puede aprender lo que quiera... vocabulario, pronunciación, sintaxis —las estructuras de las oraciones a través de la canción completa...» (Claudia, examen oral final 2013-2).

5.2. Desarrollo de autonomía

Un aprendizaje diferente pero no menos importante que el del inglés que quisimos lograr con el curso desde su diseño fue el de la **acción autónoma** para mantenerlo en permanente desarrollo, a pesar del monolingüismo del contexto. Poco se logrará si los estudiantes no incorporan la comunicación en inglés y el trabajo consciente de mejoramiento a las actividades de su vida diaria. Encontramos que este aprendizaje fue evidente para muchos, a pesar de que no preguntamos expresamente por su ocurrencia. En efecto, 19 estudiantes lo mencionan explícitamente, con palabras tan descriptivas y detalladas como éstas:

El éxito de este curso consiste en lo que podemos hacer de ahora en adelante con lo que hemos aprendido... Si volvemos a nuestra esperanza mesiánica de que algún día un profesor excepcional hará que nuestro nivel avance hasta el de un hablante nativo, todo se perderá. Pero si empezamos a esforzarnos un poquito más en entrenarnos nosotros mismos diariamente, así como lo hemos hecho más o menos en los pocos meses pasados, entonces no habrá sido todo inútil (Juan, examen final 2013-01).

De nuevo encontramos calificaciones de éste como su más importante aprendizaje: «Auto-aprendizaje es la mayor enseñanza... somos responsables de nuestro propio aprendizaje ... aprendimos diferentes herramientas y formas de aprender solos (David, examen final 2013-1). O «...este proceso de aprendizaje es autónomo y... es la mejor lección de este curso... es un proceso de práctica, esfuerzo y responsabilidad... el curso nos dio las mejores bases para aprender... por nuestra cuenta» (Andrea, examen final 2013-2). Algunos contrastan lo que aprendieron en este sentido con sus experiencia escolar: «...en el colegio no lo orientan a uno en una autoformación... En cambio acá, uno no sólo elige que va a venir a clase, sino también que uno trabaja en la casa para poder mejorar su nivel (Susana, entrevista individual). Y «[el curso] lo incentiva a ser más autónomo en su estudio. Otras escuelas le dan y le dicen todo sin dejar que se forme un hábito de disciplina de estudio para un futuro (Jaime, encuesta). O «...yo acostumbraba esperar la instrucción del profesor y no hacía nada más, si no quería y me parecía que había entendido. Cambié... porque el progreso sólo depende de mí» (Gloria, examen final 2013-1).

Y la mayoría simplemente ha llegado a entender que para aprender inglés hay que trabajar duro y permanentemente: «Gracias a este curso aprendí que mi progreso depende de mi voluntad. Si quiero aprender mucho, debo trabajar mucho» (Iván, examen final 013-1). O «cambió mi idea de cómo trabajar por mi misma en mejorar mi inglés... [se] me exigió... buscar más y entender el valor de un trabajo profundo y consciente por mi cuenta... en realidad puedo aprender sola...» (Laura, examen final 2013-1). Santiago se muestra muy positivo: «Nos mostraron que hay muchas maneras de aprender inglés y nos dieron las herramientas para hacerlo...

no solamente he desarrollado mi inglés; he tenido muchos recursos para mejorar todos los días y en todas partes, no sólo en el salón de clase (Santiago, examen final 2013-2). Y Leonor generaliza: «...el estudiante no depende del maestro, tiene que ser más autosuficiente y explorar más por sí mismo. El maestro es una guía» (Leonor, encuesta). Finalmente, una estudiante reconoce la función del Internet y el computador en ese avance autónomo: «...con el tiempo aprendí no solamente cómo funciona [la tecnología], sino cómo usarla de forma productiva para practicar mis habilidades de inglés» (Lorena, examen final 2013-01).

6. DISCUSIÓN

En medio de un diseño pedagógico de enorme sencillez, las palabras de los estudiantes participantes revelan el poder de la acción, y particularmente del desempeño auténtico (Ordóñez, 2010), en el aprendizaje de lengua, en el desarrollo de habilidades de comunicación y en la adquisición en muchos de la confianza suficiente para utilizar materiales auténticamente producidos por y para hablantes de inglés en su estudio autónomo de la lengua. El curso constituye un rompimiento total con prácticas fuertemente arraigadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, que termina demostrando que puede producir aprendizajes claros para los estudiantes participantes, de manera efectiva y eficiente. Así, desde la mitad de este primer curso de inglés de la carrera y después de varios años de clases de esta lengua tomadas en el colegio sin mayores resultados, los estudiantes participantes ya hablan de desarrollos muy importantes de sus capacidades comunicativas, de superar problemas que ni siquiera sabían que tenían y de poder seguir desarrollando su inglés de manera autónoma.

El secreto parece estar en el uso de materiales auténticos que están al alcance de todos en la Internet, en el esfuerzo —tan auténtico comunicativamente como los materiales mismos— de enfrentarse a los problemas comunicativos que presenta el material y en la atención prestada por tutores especialmente preparados a grupos pequeños de estudiantes que no necesitan competir en desigualdad de condiciones por un espacio de práctica. No son bilingües aún, pero parecen haber empezado, o recommenzado, efectivamente un proceso de uso de la lengua extranjera y no necesitar mucha ayuda, a pesar de que siguen viviendo en un contexto monolingüe que nunca antes les dio apoyo, ni se los dará ahora, en su aprendizaje del inglés.

Con pedagogías efectivas como ésta y materiales que realmente enfrenten a los jóvenes que aprenden lengua extranjera con problemas reales de comunicación en lenguaje auténtico es posible, pues, lograr importantes aprendizajes e imaginar que

se conviertan paulatinamente en bilingües. Y son jóvenes que ya están superando la adolescencia, no infantes, como acostumbra creerse que deben ser.

Las personas de cualquier edad tienen a su alcance la lengua extranjera usada auténticamente en la Internet. Y jóvenes que en su formación como usuarios de la lengua extranjera aprendan a usar efectivamente estos recursos para desarrollarse ellos mismos como bilingües, probablemente podrán a su vez llegar a ser maestros diferentes, capaces de ayudar a otros a hacerlo. Éste parece ser un punto de buen comienzo, y el curso innovador que describo aquí, un buen ejemplo entre muchas formas diferentes en las que el inglés auténtico sirva de base para un desarrollo eficiente y efectivo de habilidades bilingües y para la vivencia de una pedagogía realmente diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barab, S.A. & Duffy, T. (2012). From Practice Fields to Communities of Practice. En D. Jonassen & S.M. Land (Eds.). *Theoretical Foundations of Learning Environments, Second Edition*, p. 29-65. New York: Routledge.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Candlin, C. N., Kirkwood, J. M., & Moore, H. M. (1975). Developing study skills in English. *ETIC English for academic study: problems and perspectives*. London: British Council.
- Castilla, B. y Lobo-Guerrero, C.H. (1979). Marco Teórico de los Materiales Reading and Thinking in English'. (Documento inédito). Universidad de los Andes, Bogotá.
- Consejo Británico, Colombia (2014). *Cambridge English*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/cambridge-english-for/>
- De Mejía, A.M., Ordóñez, C. L. y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la Educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo_1.pdf
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol5_no2/contenido-arceo.html
- Duda, R. & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée* 92, 86-106.
- Erkaya, O. (2005). TV commercials as authentic materials to teach critical thinking. *Mex-TESOL journal*, 29(1), 1-18.
- Huang J., Tindall E., Nisbet D. (2011). Authentic Activities and Materials for Adult ESL Learners. *Journal of Adult Education* 40(1), 1-10.
- Insuasty, E. (2008). The Place of Authentic Materials in Language Teaching: A Historical Perspective. *ASOCOPI Newsletter, October, 8-9, p. 2*.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España e Instituto Cervantes (Eds.). (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - Traducción en español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ordóñez, C.L. (2008). Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384.
- Ordóñez, C.L. (2010). Concepciones y prácticas. En *Pedagogía y didáctica: Texto del docente* (135-150). Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Perkins, D. (1998). What is Understanding? En M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Perrone, V. (1998). Why do we need a Pedagogy of Understanding? En M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (13-38). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- Van Lier, L. (2005). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1979). Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate grammar. En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching* (91-98). Oxford: Oxford University Press.
- Wolfe-Quintero, K. Shungi, and K. Hae-Young. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Centre.