



**La ilusión del fin, 2003**

*Collage* sobre lienzo. Bastidor redondo, 50 cm de diámetro



# Contextos culturales en el aula de inglés\*1

Dra. Josefina Quintero\*\*

Aprender una lengua extranjera es también aprender a descubrir y valorar otras culturas en relación con la propia. Las políticas educativas en Colombia promueven experiencias de aprendizaje significativo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este artículo presenta resultados de un proyecto mediante el cual se estableció la relación entre currículo y aprendizaje del inglés a partir del contexto cultural del estudiante.

Palabras clave: formación de profesores de inglés, contexto cultural de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, interculturalidad.

Learning a foreign language is also learning how to discover and to value other cultures in relation to one's own. Educational policies in Colombia promote meaningful learning experiences starting from the curriculum design inside the Institutional Educational Project-IEP. This article presents the results of a project aimed at integrating the curriculum and English learning with the student's cultural context.

Key words: teacher training, learning cultural context, foreign language learning and teaching, interculturality.

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à découvrir et à mettre en valeur d'autres cultures par rapport à la sienne. Les politiques pédagogiques en Colombie encouragent l'apprentissage significatif au sein du curriculum suivant les orientations du projet d'établissement (Projet Educatif Institutionnel, PEI). Cet article présente les résultats d'un projet où l'on a établi la relation entre curriculum et apprentissage de l'anglais à partir du contexte culturel de l'étudiant.

Mots clés: formation des professeurs, contexte culturel d'apprentissage, enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, inter culturalité.

---

\* Recibido: 27-03-06 / Aceptado: 15-08-06

1 Esta investigación hace parte del proyecto “Investigación-acción para iniciar la formación científica de licenciados en lenguas modernas”, realizada por el grupo Investigación-acción, Currículo y Multimedia en Educación Superior (Inacmes), de la Universidad de Caldas, clasificado en la categoría A del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” (Colciencias). Contó con la financiación del Programa “Estudios científicos de la educación”, de Colciencias.

## INTRODUCCIÓN

Cuando en el año 2003 la Universidad de Caldas publicó una convocatoria para desarrollar proyectos orientados a la solución de la problemática regional, la Vicerrectoría de Investigaciones priorizó temáticas como el agro, la salud, la violencia, la pobreza, la crisis cafetera o el medio ambiente. Inmediatamente surgieron propuestas de las Facultades de Agropecuarias, Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales. Fue un período largo de discusión, porque los profesores de la Facultad de Artes y Humanidades argumentaban que ella había sido excluida, debido a la creencia de que la solución de la crisis cafetera era cuestión de los economistas o de los agrónomos, y que una Licenciatura en Lenguas Modernas no tenía formas de intervenir en aquélla. Pero, gracias a los avances del grupo Investigación-acción, Currículo y Multimedia en Educación Superior (Inacmes), integrado por profesores del Departamento de Estudios Educativos y de la Licenciatura en Lenguas Modernas, se logró mostrar que, precisamente, una manera de intervenir la crisis cafetera regional era aprendiendo a valorar la cultura propia. Este planteamiento es uno de los propósitos fundamentales del aprendizaje de las lenguas, porque al aprender una lengua extranjera se aprende a descubrir otras culturas, valorando la propia.

El grupo Inacmes ha venido, desde hace nueve años, transformando la orientación de la práctica educativa correspondiente al último año del plan curricular de la Licenciatura en Lenguas Modernas y ha publicado resultados de investigaciones, demostrando que es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar. Tres proyectos de investigación-acción pedagógica en la línea de educación, cultura y pedagogía —citados en los antecedentes del estudio de Quintero *et al.* (2004)— tenían desarrollos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza contextualizada de las lenguas, orientados por el paradigma epistemológico interpretativo. Además, el Ministerio de Educación había publicado, en 1999, los lineamientos para la orientación del área en la educación básica y media, y estaba impartiendo capacitación a los profesores en cuanto a la relación imprescindible entre lenguaje, cultura y currículo escolar.

En ese entonces, también tenían eco, en las universidades, los análisis de las reformas curriculares de las licenciaturas y los discursos sobre el auge imparable de la globalización, no sólo económica, sino también cultural. A los programas de formación universitaria, en particular las licenciaturas, les preocupa que los países del denominado “Tercer mundo” corran el peligro de ver amenazadas su identidad y sus raíces, y el arraigo en ellos de una cultura hegemónica, de masas, dominada por la tecnología. Los discursos sobre la globalización aportan cada día nuevos elementos y provocan incertidumbre en las culturas populares y tradicionales de todos los pueblos, especialmente en aquellos que buscan alcanzar su desarrollo. De ahí que el currículo vigente en las aulas escolares de los países emergentes debe generar lineamientos, estrategias metodológicas y procesos de concientización para que nuestra cultura salga fortalecida frente a esa nueva política de la globalización sin fronteras a nivel mundial.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma:

Las condiciones críticas tanto económicas como ecológicas del sistema mundial, las particularidades de Colombia y la realidad de una creciente brecha entre los países con sistemas económicos consolidados frente a países que padecen precariedades económicas, requieren una redefinición del desarrollo humano y un nuevo énfasis sobre el conocimiento científico y tecnológico [...]. Este es un desafío para muchas culturas con su diferenciación económica y política y con sus valores culturales locales (1999:15).

Los profesores integrantes del grupo Inacmes, experimentados en investigación-acción y asesores de práctica de la Licenciatura, reunían las condiciones para formular el proyecto titulado “La cultura cafetera y el currículo de lenguas extranjeras en los campos de práctica educativa: una mirada a la crisis cafetera desde las aulas”. El proyecto pretendía optimizar la relación universidad-sector educativo cafetero, para dar respuesta a una necesidad evidente en el currículo oficial, expresada en la pregunta: ¿cómo estructurar procesos curriculares desde la práctica educativa de lengua extranjera que permitan a las instituciones educativas contribuir a la comprensión de su problemática y a la promoción de la cultura cafetera?

El nuevo enfoque curricular de la práctica educativa de último año reforzaría la interacción con el contexto regional, experimentando metodologías, contras-

tando teorías, identificando problemas surgidos de la realidad, participando en la elaboración y desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), e impulsando innovaciones desde las particularidades de cada una de las instituciones de educación básica y media donde se vinculen los practicantes. Si la Universidad de Caldas forma profesores capaces de intervenir en la promoción de las comunidades y en el mejoramiento cualitativo de la educación, ello garantizaría el éxito del proyecto, porque mediante la ubicación de los practicantes en las instituciones educativas, se podía reafirmar su responsabilidad frente a la crisis o el desarrollo de una región. Los licenciados en proceso de formación, participantes en el proyecto, constituyen un relevo generacional, porque la Universidad los está preparando para que, una vez egresados, se desempeñen como profesores de lenguas en las instituciones educativas del eje cafetero.

## OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto fueron:

1. Integrar los contextos culturales al currículo de lengua extranjera en las instituciones de educación básica y media de la región cafetera desde los procesos de Práctica Educativa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, en correspondencia con la reforma educativa colombiana.
2. Crear ambientes de aprendizaje contextualizados, centrados en la incorporación de la cultura cafetera al currículo de la Licenciatura en Lenguas Modernas.
3. Producir materiales didácticos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas, por parte de quienes están directamente involucrados en los contextos educativos reales del eje cafetero.

## MARCO TEÓRICO

### INTERCULTURALIDAD Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

El término *interculturalidad* se refiere al encuentro y a las relaciones que se establecen entre diferentes culturas, dentro de las cuales la lengua cumple un

papel fundamental. Para el MEN, en sus lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media, “La interculturalidad significa culturas en constante diálogo de saberes; implica hacer interpretación, decodificación, es decir, comprensión de las culturas involucradas” (1999:23). La educación intercultural debe garantizar la posibilidad de comprender y valorar otras identidades culturales en un ambiente de paz, respeto, tolerancia, mutuo entendimiento, disfrute de la diversidad y las tradiciones, sin los cuales no es posible el progreso de los pueblos. El currículo debe alcanzar un mayor grado de pertinencia y su desarrollo favorecerá el avance científico, tecnológico y humanístico en las diferentes culturas.

La Ley 115 de 1994 promulga, dentro de los fines de la educación y en correspondencia con el Artículo 67 de la Constitución Política, el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad cultural del país como fundamento de la identidad y unidad nacional. Jack Delors, en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), considera la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad. “El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad” (1996: 52).

Magendzo reconoce la discriminación y la falta de respeto a la diversidad cultural. Por ello, hace un llamado a los maestros capaces de conversar con otros colegas, para que analicen y miren de manera crítica las prácticas discriminatorias, y generen procesos de reconstrucción, con lo cual posibiliten la convivencia emocional y racional con y en la diversidad cultural. “No debiéramos olvidar que uno de los roles que la educación y su currículum han jugado en todos nuestros países es afianzar el sentimiento de pertenencia nacional y el reforzar la identidad cultural” (1996: 176).

Nos encontramos en un mundo caracterizado por la globalización, la apertura económica, la comunicación intercultural y el avance acelerado de progreso científico y tecnológico. Es necesario orientar el proceso enseñanza-aprendizaje en dirección a las exigencias de la interculturalidad, superando las barreras idiomáticas. Según el MEN, la persona que se educa en un ambiente intercultural “es un individuo enraizado en su propia cultura pero abierto al

mundo, un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración” (1999: 22). Cuando se adquiere otra lengua, también se accede a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, pero respetando el valor de la propia. Grabe y Stoller (1997: 7) lo confirman: “It is possible to understand other cultures without losing respect for one’s own”.

Vivimos en la sociedad del conocimiento, donde se reconoce el vínculo entre el lenguaje, el desarrollo del pensamiento y el dominio de las habilidades intelectuales. Las lenguas extranjeras constituyen una herramienta fundamental para la producción de conocimiento, para adquirir aprendizajes, para el acceso a los avances científico-tecnológicos y para disfrutar de una plena integración social y cultural. “Superar las barreras idiomáticas para encontrarnos” (MEN, 1999: 15), significa que la educación debe procurar que los jóvenes se concienticen del valor de su propia cultura y de su propia historia, promoviendo, al mismo tiempo, el respeto por la diversidad cultural.

### **Teorías y conceptos sobre la contextualización del aprendizaje**

La *enseñanza basada en contenidos* (Grabe y Stoller, 1997) es una teoría cuyo propósito principal es el contenido específico o temática de las áreas curriculares, más que la estructura lingüística, aunque también da importancia a las habilidades del lenguaje, al desarrollo cognitivo y al aprendizaje significativo. Los estudiantes aprenden la lengua mientras aprenden contenidos que están relacionados con sus experiencias previas y con sus necesidades. Esta teoría permite combinar otras formas de aprender la lengua, como el aprendizaje cooperativo basado en experiencias, el trabajo por proyectos, el constructivismo, la escuela activa, los materiales auténticos y la comunicación total. La cultura ofrece una amplia gama de posibilidades en la enseñanza a través de contenidos, porque el estudiante tiene la oportunidad de aprender a partir de temas y experiencias extraídos de su propio contexto y es capaz de transferir conceptos de su lengua materna a la lengua extranjera.

La *teoría de la competencia sociolingüística* (Canale y Swain, 1980) se refiere a la capacidad de producir enunciados coherentes, tanto en la forma como en el significado, para lo cual el hablante se vale de las reglas socioculturales del



lenguaje. Esta competencia pragmática consiste en el uso apropiado y funcional del lenguaje según el contexto. Los rasgos característicos de la lengua, los dialectos, las figuras idiomáticas y las expresiones naturales de la vida cotidiana de los hablantes están en relación directa con los referentes culturales de los hablantes. El lenguaje, en el enfoque sociolingüístico, es real, natural, interesante, comprensible y relevante; pertenece al repertorio cultural del hablante y tiene utilidad social para él y sus interlocutores.

La *teoría del aprendizaje significativo* (Ausubel, 1983) plantea que el éxito del aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que posee el estudiante, la cual es necesaria para relacionarla con la nueva información que va adquiriendo. La estructura cognitiva no es otra que el acervo organizado de experiencias, conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del saber. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. El alumno tiene en su mente imágenes, símbolos, ideas, conceptos o proposiciones de significado cultural, a partir de los cuales la nueva información puede interactuar. Garantizar el éxito del aprendizaje partiendo de lo que el alumno ya sabe obedece a la característica más importante del aprendizaje significativo: más allá de la simple asociación, se produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones. En el aula, el profesor debe considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con los contenidos nuevos que debe aprender.

La teoría del *Lenguaje Total* (Newman, 1985, citado en Watson, 1989; Goodman, 1989; Freeman y Freeman, 1992; Anderson, 1984, citado en Watson, 1989) parte de una base filosófica holística que describe las aplicaciones prácticas producto de investigaciones en lingüística, sociología, antropología, desarrollo del lenguaje en el niño, semiótica, entre otras, para orientar el trabajo en el aula de clase. Aunque el niño aprende a leer y a escribir a partir de sus propias experiencias, la enseñanza no se limita a estas dos habilidades. Los estudiantes usan la lengua para resolver problemas significativos, plantean y responden preguntas basados en sus experiencias, necesidades y expectativas.

La *teoría sociocultural* de Vygotsky (1964) afirma que la interacción social es el origen del aprendizaje. El medio en el cual se desarrolla el individuo es factor fundamental para el aprendizaje. Éste no se reduce a un proceso individual

de asimilación, sino que se amplía a la apropiación de la herencia cultural. La teoría sociocultural es constructivista y exógena, por cuanto considera que el sujeto es activo, que construye su propio aprendizaje en un medio social en donde el lenguaje es un agente que sirve de vehículo para la comunicación. Las condiciones ambientales y la interacción social determinan la formación de estructuras de pensamiento más complejas que favorecen el desarrollo de las funciones intelectuales superiores. La cultura es capaz de modificar las estructuras mentales de los seres humanos y estos cambios les permiten adaptarse con éxito e incorporar los diferentes valores y tradiciones culturales.

## METODOLOGÍA

El proyecto asumió las características de un estudio de casos. En la investigación cualitativa (Stake, 1995), el caso puede ser un estudio a profundidad de un evento, un proceso, un programa o un grupo pequeño de personas en un contexto específico y en un período de tiempo determinado. También se aplicaron las características de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), porque en sucesivos ciclos de *observación, planeación de la acción, reflexión y evaluación* se analizaban los efectos y se tomaron decisiones para incorporar la cultura a los procesos de aprendizaje en el aula de inglés.

Participaron diez estudiantes en período de práctica, próximos a terminar la Licenciatura. Los instrumentos, técnicas y procedimientos fueron: diario de campo, observación directa, entrevistas cualitativas, filmaciones, grabaciones y registros. Los observadores fueron el asesor y un practicante, entrenados previamente. Las actas e informes de evaluación presentados en las sesiones de seminarios o encuentros intermedios y finales de asesores y practicantes, también sirvieron como instrumentos, porque proporcionaron datos relevantes para fundamentar los resultados.

Cada institución de educación básica donde el practicante enseñaba la lengua y, a la vez, cada aula, fueron los escenarios prototipo de cada caso. Los diez colegios de educación básica eran oficiales y mixtos, atendían una población promedio de 300 estudiantes en total y 40 o 48 en cada aula. Los colegios es-

taban ubicados en diferentes sectores de Manizales: tres colegios eran rurales y siete urbanos.

En cuanto a los materiales y contenidos curriculares, cuatro de los colegios participantes en la investigación utilizaban los módulos de Escuela Nueva proporcionados por la Secretaría de Educación para las escuelas rurales de Caldas; cuatro colegios seguían textos comprados en las editoriales y los otros dos daban libertad al profesor para elaborar sus propios materiales, como guías, talleres o fotocopias de ejercicios adaptados de textos de la biblioteca.

Las instituciones no siempre contaban con infraestructura física adecuada para el desarrollo de las actividades académicas. Por lo general, aunque no siempre con la mejor comodidad, contaban con salas de profesores, sala de conferencias, videos y computadores, canchas de fútbol, cafetería, oficinas administrativas, fotocopidora y biblioteca.

Los padres de los alumnos eran agricultores, vendedores ambulantes, operarios de fábricas, entre otros. Los estudiantes de más bajos recursos económicos recibían ayuda de Bienestar Familiar, mediante un programa de salud y nutrición que consistía en tomar un refrigerio diario.

El proyecto tuvo una duración de dos años y se ejecutó durante cuatro períodos académicos, desde julio del 2003 hasta julio del 2005.

## **ETAPAS, ACTIVIDADES Y RESULTADOS DEL PROYECTO**

### **Diagnóstico institucional**

Cuando los practicantes llegaron al colegio, durante la etapa del *diagnóstico institucional* buscaron información que les mostrara la relación de las áreas curriculares con el contexto cultural. Antes de proceder a planear las clases, exploraron, profundizaron y seleccionaron temas culturales, y los relacionaron con los problemas sociales, económicos, políticos y familiares de los estudiantes que aprendían la lengua. Este fue un primer paso para contribuir, desde el aula de inglés, al desarrollo de la región y del país, y al fortalecimiento de la

propia identidad de quienes como futuros ciudadanos aplicarán los aprendizajes adquiridos en la escuela.

Aunque, en el ejercicio de su autonomía, cada institución construye su propio PEI —en correspondencia con los lineamientos de la Ley General de Educación—, se detectaron ideales y problemáticas comunes. En las misiones y las visiones institucionales se reconoce el carácter oficial y el compromiso de servicio educativo en las comunas a las cuales pertenecen. La promoción de la cultura, la ciencia, la religión, la conciencia política y laboral constituían los pilares fundamentales para el desarrollo creativo, reflexivo y analítico. De igual manera, los principios éticos, la conservación del medio ambiente, la formación en valores, las relaciones interpersonales, los deberes y derechos humanos, la familia y la comunidad sustentaban los modelos pedagógicos, para garantizar el éxito en el campo laboral, puesto que, según los directivos de las instituciones, en un futuro próximo, los jóvenes serán los gestores del cambio cultural y social en el mundo.

Al leer los PEI, también se encontró que aunque los colegios daban importancia al contexto cultural y a la necesidad de orientar los temas de las áreas, esa integración no se evidenciaba en las aulas. Teniendo en cuenta las necesidades reales de la comunidad circundante, los objetivos de los PEI justificaban el énfasis en áreas como bilingüismo, sistemas y uso de las tecnologías informáticas, agropecuarias, el desarrollo de proyectos agroindustriales, salud y nutrición. Los directores y profesores estaban abiertos al cambio y eran conscientes de la importancia de orientar los contenidos para promocionar la cultura y contribuir al desarrollo regional, pero manifestaron que no contaban con los recursos suficientes para ejecutar proyectos. A pesar de existir profesores con altos niveles de formación, orientaban los contenidos con metas tradicionales, es decir, énfasis en la gramática y la traducción, repetición coral, carencia de materiales auténticos y prelación por las fotocopias. Algunos participantes registraron en sus diarios:

- The principal recognises the importance of coffee culture presentation, taking in consideration that it is the environment where students develop themselves day after day. The interview was an open talk with the coordinator and the teachers of other curricular areas with the purpose of detecting a relationship between

the content of the subjects and the coffee crisis matter. All the contents along the PEI are aimed at electronics and informatics systems which are completely isolated from regional topics such as the coffee crisis.

- Almost all the content of the English program is directed to traditional linguistic goals which, do not deal with either learners environment or useful additional knowledge for them to get by real situations.
- The coffee crisis is a national problem. Giving students a real context will confer them the advantage of learning to express, describe and transmit in an international language (English) what they know the best as their coffee culture. Teaching to students meaningful contexts, provides them the prospect to be representatives of their own coffee region.

De esta manera, los practicantes encontraron en los campos de práctica una serie de necesidades, expectativas y oportunidades para sustentar que sí es posible contribuir a la comprensión de la crisis cultural cafetera desde las aulas de inglés. El primer reto empezó por conocer nuestra propia cultura circundante, lo cual garantizó el diseño de materiales interesantes, significativos y contextualizados.

### **Contenidos temáticos, objetivos lingüísticos y comunicativos de las clases**

Después de la etapa diagnóstica, los practicantes seleccionaron los contenidos culturales a enseñar, elaboraron el plan de curso y lo presentaron a revisión del asesor de la Universidad y del profesor del inglés de los colegios. A partir de contenidos culturales, los practicantes diseñaron, implementaron y evaluaron sus clases bajo los principios de las metodologías comunicativas y contextualizadas. En los objetivos lingüísticos proponían las estructuras de la lengua, y en los comunicativos integraban las estrategias metodológicas para utilizarlas y expresarse en contextos significativos. Los estudiantes aprendieron terminología sobre temas interdisciplinarios, desarrollaron estrategias de comprensión lectora y adquirieron herramientas para integrar las habilidades lingüísticas básicas: lectura, escucha, habla y escritura. En la tabla 1 se muestran los objetivos comunicativos y lingüísticos según el contenido (tomados de las observaciones de clase de los practicantes participantes).

Tabla 1. Planeación de los objetivos comunicativos y lingüísticos según los contenidos a enseñar

Topics	Communicative goals	Linguistic goals
Let's know our coffee region	To talk about the coffee region location and nationalities.	— Simple present, prepositions, information questions. — To use passive voice.
Let's sow coffee	To express advice and obligation.	Should, have to.
Means of transportation in the coffee region	— To talk about the different means of transportation in the coffee region. — To use the common expressions and descriptions about means of transportation.	Vocabulary, adjectives, Wh-questions, present progressive.
Typical occupations at the coffee region	To express and describe occupations and jobs.	Comparatives, superlatives, present simple, vocabulary about professions.
— Our delicious menu. — Typical food of my region. — This is my family kitchen	— To give and receive instructions from recipes to prepare meals. — To ask for and give information about quantity. — To talk about prices and quantities. — To design and perform conversations. — To use greetings and polite expressions.	— To use the expressions <i>a few, a little, a lot of</i> . — To use the numbers up to one hundred for talking about prices. — To use the expressions <i>how much</i> and <i>how many</i> .
Description of the coffee plant	To describe the coffee plant.	Simple present, vocabulary.
Coffee cultivation in Colombia	— To talk about the cultivation and harvest of coffee. — To get, confirm and give information about coffee beginnings.	Simple present, simple past, passive voice, vocabulary related to coffee, connectors, information questions.
Eating at my uncle's farm	Expressing preferences, knowing new vocabulary related to food.	To identify vocabulary about food, simple present, likes and dislikes.

What do you know about first aid?	— To talk about injuries and their treatments. — To talk about events in the past.	Simple past, conditionals, vocabulary about injuries.
Coffee processing	To talk about the coffee process of industrialization.	Simple present, passive voice, vocabulary.

## Algunos contenidos y actividades de clase

A continuación se presentan algunas muestras de las clases más representativas desarrolladas por los practicantes, agrupadas en cinco grandes categorías de contenidos culturales: 1) atractivos turísticos, históricos y geográficos; 2) materiales, como el diccionario cultural ilustrado; 3) alimentos nutritivos; 4) actividades interactivas, como el *role play*, y 5) la cocina familiar.

### *Atractivos turísticos, históricos y geográficos*

En una clase titulada “*Let’s know our coffee region*”, para introducir el tema, la practicante ubicó a los estudiantes de 7º grado en el lugar donde vivían y lo señaló en un mapa. En el diario, la practicante retomó un extracto de la transcripción y registró sus reflexiones después de la clase.<sup>2</sup>

*Date:* May 8, 2004.

*Level:* 7<sup>th</sup> grade.

*Time:* 45 minutes (7:50-8:30 a.m.).

*Teacher:* an 8<sup>th</sup> semester teacher trainee

T: Welcome everybody. ¡Hello! Good morning.

Good morning teacher

SS: (Teacher trainee calls the roll. 43 youngsters: 22 boys and 21 girls. Average age 13. The children speak to each other. Very few students keep quiet).

---

2 Las siguientes son las convenciones para las transcripciones: T: Teacher; S: Student; SS: Group of students; S1: student 1; S2: student 2; ( ): Observer’s comments.

T: O.K. Let's check the homework. (Paso por cada puesto revisando la tarea). "Stand up! Sit down!". "Up your hands!" [...]. "Close your eyes!"

SS: ¿Cuál tarea? No había ninguna tarea. (Different students at the same time). No, después traigo otra cosa. ¿Cómo se recupera?

T: Where are you from? Where do you live? Locate the coffee region on the map.

S1: In Manizales.

T: What does your father do?

S2: He works in the country

T: O.K. Paula, go ahead. Locate your house, locate your country. What language do you speak?

S4: Spanish (poor pronunciation).

T: Locate on the map the departments of the coffee region and color them. (Teacher trainee writes on the board: The origin of the word coffee).

T: What is the main product of my region?

S1: Aguardiente

S2: Coffee

S3: Plantain

S4: Panela

A continuación, la practicante introdujo la pregunta en español: "¿cuáles son las cosas más interesantes y hermosas de nuestra región?". De las repuestas dadas por los estudiantes, salió una lista, en orden de importancia: el Nevado del Ruiz, la Feria de Manizales,<sup>3</sup> el Reinado del café,<sup>4</sup> iglesias, museos, los edificios conservados como patrimonio cultural, La Casa de la Cultura,<sup>5</sup> el

---

3 La Feria de Manizales es un evento tradicional que se celebra cada año para promover la cultura de la región cafetera y tiene proyección internacional.

4 El Reinado del café es organizado por la Oficina de Turismo, en el marco de la Feria de Manizales, en el mes de enero de cada año. Se invitan reinas de otros países cultivadores o consumidores de café. La Reina Internacional del Café es la candidata que demuestra más conocimientos teóricos y prácticos sobre el café.

5 La Casa de la Cultura es un sitio turístico de Manizales donde se conservan las obras artísticas y todo el patrimonio cultural, se hacen eventos y es muy visitada por turistas.



Festival de Teatro,<sup>6</sup> Expocafé,<sup>7</sup> la Finca cafetera,<sup>8</sup> Feria de la Ciencia,<sup>9</sup> Feria Artesanal, el zoológico y la Feria Taurina. Después se trabajó el vocabulario en inglés (pues la lista anterior se hizo en español): *Nevado del Ruiz Volcano, Snow-covered-mountain, Manizales Fair, Miss Coffee Internacional, Churches, Museums, the cultural patrimony buildings, The Cultural House, International Theater Festival, Expocafé, the coffee farm, Science Fair, Craft Fair, the Zoological Park, Bullfighting Fair*. Luego la practicante preguntó por los elementos típicos de una finca cafetera. Los niños recordaron el vocabulario aprendido en clases anteriores: *fruits, plantain, vegetables, chicken, turkey, flowers, cows, trees, coffee, pigs, horses, jeeps, peasants, etc.*

En la fase de producción, la practicante distribuyó plastilina, vinilos, colores y cartulina para que los estudiantes dibujaran lo más bonito y atractivo de la región. En las producciones predominaron las fincas cafeteras, las iglesias, el Nevado del Ruiz, el Reinado del café, las corridas de toros, la tango-vía,<sup>10</sup> los campeonatos deportivos y recreativos, los jugadores del Once Caldas,<sup>11</sup> la

---

6 El Festival Internacional de Teatro es un evento anual organizado en Manizales, en el cual participan diferentes grupos de teatro con las obras más representativas de sus países.

7 Expocafé es un evento organizado por el gremio cafetero para promover todo lo relacionado con el cultivo, producción y mercadeo del grano a nivel mundial.

8 La Finca cafetera, como su nombre lo indica, es una casa campesina con los cultivos, granjas y actividades propias de los campesinos que viven en la zona cafetera. Por sus paisajes y características naturales, se convierte en un lugar típico y en un atractivo turístico.

9 La Feria de la Ciencia, la Feria Artesanal y la Feria Taurina —o corridas de toros— son eventos públicos importantes en la ciudad y en la región, donde se presentan las mejores expresiones en cada uno de estos campos. En la Feria de la Ciencia participan los colegios y demás instituciones académicas con los mejores trabajos intelectuales desarrollados en las áreas curriculares; en la Feria Artesanal se exponen las creaciones de los artesanos, y la Feria Taurina hace honor a la tradición que año tras año se realiza en el marco de la Feria de Manizales y atrae visitantes del país y del exterior.

10 La tango-vía es un espectáculo público cuyo montaje se hace en un lugar estratégico de la ciudad, por ejemplo, en la plaza central o en los parques que tienen amplia circulación peatonal, con el fin de que, al pasar, la gente observe el baile de tango ejecutado por parejas famosas invitadas del país o del exterior.

11 Once Caldas es el nombre del equipo de fútbol más famoso de Manizales.

chiva-tour,<sup>12</sup> las escenas de arriería<sup>13</sup> y algunos paisajes naturales de la ciudad, como los atardeceres.

Por último, la practicante formuló una pregunta cuya respuesta sorprendió al grupo: ¿cuál es el principal producto de nuestra región? Las respuestas fueron: el aguardiente, el ecoturismo y el café. Al indagar por qué atribuían el primer lugar de importancia al licor (aguardiente), uno de los estudiantes dijo: “Es que las fincas ya no producen tanto café como antes [...] en cambio, mi papá dice que la empresa más rica es la del licor, porque a la gente le gusta tomar mucho”.

Como actividad de aplicación, se desarrolló el siguiente proyecto:

Manizales Fair. Imagine! You are a coffee grower and you need to explain to foreign people the periods of harvest in Colombia. Write a brief description and present touristy posters of the coffee region. You met people from different countries. Introduce yourself and ask them questions about meals, customs, clothing, language. Design a chart.

Uno de los comentarios que surgió durante la clase y que llamó la atención de la practicante, fue el de un niño que mencionó el caso de su abuelo: “mi abuelito se tiene que levantar a las cuatro de la mañana para ir a coger café; a esa hora todavía es de noche y por qué va a decir ‘good morning’”. Esta frase derivó en un valor cultural en la clase de inglés, pues hizo reflexionar sobre las condiciones de pobreza y las características del trabajo del campo. Madrugar es un valor arraigado en la vida cotidiana de nuestros abuelos, ligado a la satisfacción del deber cumplido; pero, en la actualidad, se ha invertido el horario, los jóvenes trasnochan más, y el tiempo en las fábricas tiene una finalidad capitalista, ligada a la explotación del trabajo. Aquí emergió un tema social relacionado con la crisis cafetera, como es el desempleo, factor que

---

12 La chiva-tour es un paseo en chiva por lugares turísticos de la región, acompañado con grupos musicales autóctonos. *Chiva* es el nombre típico de un vehículo o bus en madera decorado con paisajes propios de la finca cafetera.

13 La arriería hace honor a las raíces propias de la región cafetera, en la cual los medios de transporte de nuestros abuelos campesinos eran los caballos y las mulas, cuando aún no existían carreteras.

afectaba las familias de los estudiantes y que los futuros profesores de lenguas interpretaron para contribuir en algo desde su función educativa.

### ***El diccionario cultural ilustrado***

Otra actividad donde se logró el dominio de objetivos lingüísticos y comunicativos ligados a los temas culturales, fue el diccionario cultural ilustrado (*Coffee Picture Dictionary*). El practicante registró en su diario:

*Diary.* Entry 13. April 24<sup>th</sup> 2005.

This was the activity: everybody imagines some typical words; define them in English with your own words and make a drawing below. The cultural dictionary and the coffee expedition provide students new and better alternatives to learn a foreign language and to recover their culture isolated from the curriculum. This was developed in order to invite the rest of the world to visit and know the wonderful landscapes by pasting and drawing pictures and images with messages created by students themselves. After this activity, students could know much more about the coffee zone tourism and change the common classes they were used to have.

Los estudiantes debían dar al diccionario una utilidad en su vida fuera del colegio, por ejemplo, distribuirlo a turistas de Expocafé, de la Feria de Manizales, del Festival de Teatro o en encuentros futbolísticos del Once Caldas. Los estudiantes también podían mostrar y explicar a los visitantes foráneos qué es el *sancocho paisa*, qué es una empanada, qué es el carriel, cuáles restaurantes venden la mejor comida típica y cómo fabrican las artesanías para promocionar la región. Al interactuar con turistas, establecieron vínculos entre los saberes ya adquiridos en su lengua materna y las nuevas elaboraciones en lengua extranjera. En orden alfabético compilaron un promedio de cien palabras y dieron muestra de su creatividad, al relacionar cada dibujo con una pequeña definición en inglés, evitando la traducción.

*Diary.* Entry 58. July 22<sup>th</sup> 2005.

It was evident that this was the part of the project that students enjoyed the most, because every time one of them came up with a word like *Alpargata*: old shoes of cord; *Arriero*: peasant who drives the horses and mules; *Guaro*: alcoholic drink;

*Sancocho*: typical food of the coffee region, it is a soup. They really had fun trying to invent a definition.

En la evaluación final hecha por las asesoras, prentada el día del seminario, se pudo concluir que el practicante fue capaz de enseñar a los estudiantes de bachillerato a comunicarse con una lengua distinta, hablando de lo propio. Se valoró el potencial creativo y lingüístico para entender textos orales y escritos. Fue muy satisfactorio poder apreciar cómo nuestros futuros egresados incrementaron la confianza en sí mismos y dieron importancia a los conocimientos previos de los jóvenes. Además, con actividades como éstas, que tenían el carácter de proyectos, ampliaron el horizonte intelectual, e integraron los aspectos lingüísticos, culturales, científicos y tecnológicos a través de una lengua extranjera.

### ***Alimentos nutritivos***

*“Typical food of my region”* fue un tema interdisciplinario, en la medida en que el idioma constituyó el vínculo de construcción de saberes e integración de áreas como la salud, la alimentación, la nutrición y varios aspectos de la cultura regional cafetera. La practicante planeó situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta que no hubiera ruptura entre lo que el estudiante experimentaba en su contexto circundante, y en la clase de lenguas; demostró ser sensible y estar motivada, al utilizar esos aprendizajes que le ofrecía la cultura. El siguiente es un extracto de la grabación de la clase:

T: O. K. Let’s begin. Silent please.

SS: Hello teacher.

T: How are you today? O.K. Let’s continue. What do you have for today?  
(Teacher trainee asks for the homework).

SS: Qué qué, teacher?

T: Any assignment for today?

SS: ¡¿Quéééééééé?! Se me quedó.

T: Any homework for today? Yes. The questions with how many ... are there or how much ... is there.

- S: No le entiendo profesora. (In desperation. Similar comments among some students).  
Please, please, no comments. What about you, David? O.K. Now you / ask the questions. David, please. Did you do the homework? ¿Hiciste la tarea? David, please, O.K. Let's continue. Karol, ask one question. (Teacher writes on the board: Who is the question for?).
- S: ¿Para quién va la pregunta?  
This is the phrase for today. ¿Qué significa esto? (Students translate) (She explains the meaning of the phrase). In English please. Don't translate.
- T: (The teacher trainee goes around the classroom and asks the questions included in the homework. She hands out a photocopy or a guideline. One student stands up and asks the teacher what he is supposed to do with the photocopy)
- T: Today is Mary's birthday. We are going to prepare a coffee cake. Do you like coffee cake? Do you know the recipe?
- SS: ¿La qué, teacher? En español, teacher. No teacher! Hable en español.
- T: Hey, hey. This is an English class so we should speak in English.
- SS: ¡Pero es que no le entendemos, teacher!
- T: I'm sure that you will understand me with the help of my gestures and my corporal language
- S: Yo le entendí, teacher, yo le entendí.
- T: Recipe, the list of ingredients. I like cooking. Do you like cooking?
- S: Yes, teacher, I do.
- T: Read and listen to the teacher. We need a lot of coffee, some flour... What else do you need to prepare a cake?
- S1: Butter and sugar.
- S2: Eggs.
- S3: And vanilla.
- T: This is the recipe. Ingredients. How much flour do you need? don't translate into Spanish please.
- S1: 1 pound of flour, 1 pound of butter, 1 pound of sugar.
- S2: 5 eggs, 1 teaspoon of baking powder, 3 teaspoons of coffee.  
¼ teaspoon of salt. 2 teaspoons of vanilla, 1 cup of sour cream, 2 teaspoons of cinnamon, 1 cup of nuts. Do you have money? O. K. Let's go to the supermarket. We need to buy some ingredients. Use the expression: 1+1=2 and 5 eggs + 5 eggs = 10 eggs. (Teacher trainee explains the procedure). Combine all ingredients. Mix with mixer. Turn on oven to 350 degrees. Bake approximately 1 hour. Finish?

## *El role play del supermercado*

*Diary.* Entry 39. May 9, 2004.

After three classes working with the expressions for quantity, I had asked the students to bring some materials to represent different sections in a supermarket with which we would role play functions for buying and selling things. The students proposed to and participated very productively and actively in the construction of the rules for the activity. Nobody would be allowed to shout or laugh at their partners in front of the class; repetition would be permitted to help the students correct themselves; every role play should include polite expressions for offering and asking for information. After stating the conditions for the activity, we began role playing the topic “going to a supermarket”. At the very beginning it was a little difficult for them to deal with numbers and they took so long to explain grocery prices, but at the end, after having feedback, they played more natural and complete conversations.

El practicante dejó al colegio un material didáctico cargado de sentido cultural. En la etapa de evaluación, el grupo de asesoras resaltó esta actividad y, en el informe final, la asesora escribió en el diario: “Casi todas las clases de los practicantes fueron un *role play*:<sup>14</sup> cocineros, cultivadores de café, médicos, un supermercado...”. La siguiente transcripción corresponde a una sección de la clase:

T: Yes, ladies and gentlemen. Sí señoras y señores... The pictures, the material according to the sections in the supermarket, remember. (The students are given a card in order to follow the instructions on how to prepare the activity. The teacher explores grocery-related vocabulary. She provides some examples of the way people ask and give information about prices and products in supermarkets. Then, some students produce some similar examples on their own. The students prepare different sections in a supermarket and role-play shopping situations).

Ss: Teacher eso está muy fácil, pero, ¿usted nos va a ayudar?

T: Yes, of course. I am going to help you. O.K. O.K. Let's prepare some conditions for the activity. Nada de risas, sin interrupciones. O.K. Let's begin. Volunteers? Volunteers? O.K. Karol and Camilo, thank you. I need two groups of 8.

---

14 Role play, o juego de roles, es un ejercicio interactivo que consiste en asignar a los estudiantes una función específica para que representen, haciendo las veces de un personaje en una obra, evento o situación real. En el caso del supermercado, los estudiantes hacían el papel del vendedor y del comprador para utilizar la lengua en un contexto específico.

- S: You. You and me. Hombres contra mujeres.
- T: No, no. Women and men. O.K. Get together in two groups. (The students get together in the two groups).
- SS: Teacher, déjenos en este grupo. (Ladies asking for permission to stay all together in the same group). Condiciones, uju, condiciones. No notebooks.
- T: Very good. No books or dictionaries. What else? No laughing. Very good. (The class completed some other rules. Students prepare stage and clothing).
- S: Good morning. Yo quiero cinco huevos.
- T: In English, please... I want five eggs?
- S1: Good morning, I want five eggs.
- S2: Yes, How many eggs?
- S1: Five.
- T: Please, stay silent.
- S2: How much is it? (Very slowly). How much are the oranges?
- T: O.K. Thank you. Next volunteers. O.K. please, go ahead, ¡comiencen pues!
- S1: Can you sell me some oranges?
- S2: Yes. How much?
- S3: One dozen. How much is it? (Students repeated their role play).
- T: O.K. It is your turn Christian and July.
- S1: Good morning, How are you?
- S2: Very well. How can I serve you?
- S1: Do you have bananas?
- S2: Yes, I have bananas. How much you want? (Teacher trainee corrects).
- T: How many do you want? Go ahead.
- S3: My pleasure. Something more? (Student mispronouncing. Continued).
- T: O.K. No problem. Begin again. (The students begin again and they perform well. Students concentrated on the activity paying attention and supporting the students when forgetting some words).

### ***La cocina familiar***

El contenido cultural de la guía “*This is my family kitchen*” consistió en orientar a estudiantes de sexto grado a concluir que en nuestras cocinas familiares se encuentra gran cantidad de productos de otros países junto con los de nuestra

región, y a interrogarse por cómo los importan, qué cantidad consumimos y cómo valorar lo nuestro sin desvalorizar lo extranjero. Esta clase dio ideas originales a la practicante para mejorar las actividades de *Pre-reading, while reading and post-reading*. Por ejemplo, al comparar cómo procesan la leche en Colombia, obtuvo información sobre procesos tecnológicos de pasteurización y venta de leche. Además del contenido de salud y nutrición, abordó el contexto político-económico de la industrialización, que proporcionó información útil y contribuyó a modificar hábitos en los estudiantes. Al respecto, la practicante registró en su diario:

Los jóvenes de hoy ya no consumen aguadepanela ni arepas, prefieren el *sandwich*, la coca-cola y las salchichas. Este es un buen contexto cultural para hacer tomar conciencia a mis estudiantes sobre las repercusiones en la salud. Puedo invitar a un médico o a una enfermera a mi clase para que los estudiantes se motiven más.

Efectivamente, a la semana siguiente, la clase fue sobre el tema de las vitaminas, ilustrada con la explicación científica de una enfermera invitada al aula, y se tituló “*Healthy food*”.

- T: Excuse me. Ten minutes. Look at the following picture. Listen to me and follow the reading. Describe your kitchen.
- SS: This is my kitchen. There is a table. There is a bottle of milk on the table, some cheese and some butter.
- S: How many oranges are there in the kitchen? (The best student in the class answers).
- T: Van a escribir en su cuaderno. How much milk? How many fruits?  
(Teacher trainee goes around the groups to provide help) O.K. Finish?
- S1: This is my kitchen: in my kitchen there is one refrigerator, one oven, one table. There are: six chairs, 12 oranges, 20 eggs, tomatoes, carrots, potatoes, yuccas. There is much rice, salt, sugar, coffee, bread, corn and chocolate.
- S2: There is coca-cola, spaggettis, sandwich, sausage in the refrigerator.
- T: Which food is as nutritive as a fruit salad?
- S3: Paisa tray. Fried food...

Durante la clase, todos querían expresar sus gustos, utilizando *I like..., I don't like...* Luego, la practicante fijó en el tablero ilustraciones para ordenar los pasos en el proceso de preparación de un pastel. Después, un *role play*. Como



actividad científica, con la ayuda de la enfermera, procedieron a caracterizar el valor nutritivo del azúcar, de los huevos, del coco, etc.

### *El álbum genealógico de la familia*

El álbum genealógico, y un inventario de los gustos y habilidades de cada uno de los miembros de la familia, fue otra actividad portadora de significados culturales. Si la madre sabía preparar un buen *sancocho paisa*, la invitaron al aula para explicar el proceso. En trabajos extraclase, mediante observaciones y charlas, observaron cómo sus madres preparaban una *bandeja paisa*, cómo preparaban un patacón, cómo producían la panela de la región y luego, en clase, describían esos procesos. También coleccionaron recetas de cocina de las abuelas y las compararon con las recetas de revistas de supermercados y de la televisión, todo ello con el pretexto de incorporar la cultura, aprender estructuras lingüísticas, vocabulario y valorar las costumbres de las familias de diferentes países. No fue necesario traducir, aun en clases de estudiantes que se iniciaban en el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, estudiantes de sexto grado preguntaban menos qué significaba en español vocabulario como *father, mother, grandfather, grandmother, sister, family* y conceptos previos ya adquiridos en su lengua materna. En el diario, la asesora escribió:

Positive aspects of the class: Good elicitation of the student's oral production. Willingness of some students to help others to make up their role play. Pair work with high level of mutual collaboration and interest. Some students had difficulties to pronounce new words but others helped them. The students were given the opportunity of repeating their performance several times. Good command although problems with pronunciation. Negative aspects: Some students distracted the class with comments about the material their partners designed. Some students did not want to role play because they were afraid of being laughed at. There was mixture of English and Spanish. The majority of the students did not care about not having done the homework.

## CONCLUSIONES

Al constatar los logros del proyecto, se tuvo en cuenta que la realidad mundial exige una forma diferente de comunicación intercultural, de tal manera que las nuevas generaciones que pasan por las aulas de los colegios tengan

la posibilidad de reafirmar su identidad, y de desarrollar las competencias comunicativas necesarias para interactuar y reconstruir mundos posibles. Un currículo de formación para licenciados debe hacerles tomar conciencia de que las comunidades del siglo XXI se encuentran en una etapa de confrontación a nivel mundial. Desde las clases de inglés se materializó la idea irrefutable de que las generaciones de hoy y del futuro deben desarrollar competencias intelectuales que ayuden a equilibrar el acceso desigual a recursos económicos, tecnologías, calidad de vida, oportunidades de trabajo y progreso.

En los planes de clase surgieron preguntas sobre cómo incluir en el currículo elementos de la cultura de países extranjeros y de la cultura de la lengua materna. Esta idea incorporó el concepto de *interculturalidad*, que los futuros egresados de la Universidad de Caldas manejan desde antes de graduarse como una tendencia integrativa que permite promover las manifestaciones culturales en el aula de lenguas. Ante todo, se dio apertura hacia los aportes de la lengua adquirida y se reforzó el conocimiento, apropiación y valoración de nuestra lengua y cultura regionales.

Los futuros licenciados en lenguas modernas lograron iniciar un ejercicio de reflexión sobre los procesos de aprendizaje cargados de sentido cultural, que les permitió volver a crear y reinventar las metodologías de enseñanza. La realidad contextual inmersa en los contenidos y experiencias de aprendizaje en el aula ayudaron a desarrollar formas de trabajo interactivo. Las vivencias culturales del estudiante ubicadas en su pasado, presente y futuro tuvieron escenarios mutuamente interrelacionados en sus contextos familiares, escolares, comunitarios y foráneos.

Para ilustrar los contenidos culturales, los practicantes llevaron al aula toda clase de experiencias lingüísticas y culturales. Los practicantes acertaron en la selección, programación y realización de actividades de aprendizaje pertinentes, significativas y contextualizadas. Se enfatizó en procesos progresivos de lo sencillo a lo complejo, en procesos de interacción, negociación consensuada de significados, progresos individuales y grupales que garantizaron un clima de convivencia y autonomía en la clase de inglés. Hubo reconocimiento de las múltiples potencialidades, inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, mayor sensibilidad por lo propio y realización de trabajos conjuntos. Crearon

actividades apropiadas a la edad de los estudiantes, como exposiciones, *role play*, portafolios, proyectos, solución de problemas, celebración de cumpleaños, reconocimiento de talentos artísticos de la familia, costumbres y tradiciones. Todas estas actividades proporcionaron indicadores visibles para constatar hasta qué grado los estudiantes de bachillerato pudieron utilizar su conocimiento, habilidad y comprensión de contextos reales y significativos que caracterizan el mundo circundante de los niños y los jóvenes que aprenden la lengua.

Es posible explorar el contexto y las preferencias de los alumnos, y de esta forma planear actividades a desarrollar en clase teniendo en cuenta esos aspectos. Además, a través del diseño de material didáctico se confirmó un alto grado de motivación y conciencia sobre los valores culturales y sociales que inciden en la formación de los jóvenes de bajos recursos económicos. Aprender inglés se hace más divertido y significativo cuando el profesor tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, y los involucra en la búsqueda de su propio conocimiento.

A través del entendimiento de la propia cultura y la comparación con la de otros países, los practicantes desarrollaron su pensamiento crítico y lo irradiaron a sus estudiantes. “¡Ellos en avión y nosotros en mula, qué injusticia!”. Estas expresiones eran difíciles en inglés, pero fueron consignadas en los diarios de los practicantes, porque se logró despertar la conciencia social de los jóvenes para que, cuando sean mayores de edad, puedan contribuir a la emancipación de nuestra región, que cada vez se ve más invadida por las grandes multinacionales. En un futuro caracterizado por las comunidades multilingües, el país requiere un talento humano productivo y competitivo, y una escuela capaz de formarlo. Este es un desafío para el área de lenguas extranjeras, que debe pensar en la formación de estudiantes competentes, autónomos y participantes de las comunidades multilingües en las sociedades globalizadas.

El aprendizaje del inglés superó la simple construcción de oraciones, pues los objetivos lingüísticos y comunicativos de las clases pretendían la comunicación mediante la producción de lenguajes fluidos y comprensibles. Los practicantes y estudiantes de bachillerato entendieron que aprender una lengua extranjera no es un asunto de adquirir vocabulario o de traducir, sino la adquisición de

un nuevo conjunto de conceptos impregnados de valores culturales donde ese vocabulario adquiere sentido. De esta manera, los practicantes no sólo desarrollaron estrategias pedagógicas para leer, escuchar, hablar y escribir, sino que lograron comprender y valorar las culturas, empezando por la nuestra.

La lengua extranjera fue un medio de expresión, creación y aprendizaje cultural. En esta amplia gama de actividades, el inglés se aprendió como vehículo integrador de otras áreas curriculares, lo cual ayudó a intercambiar conceptos, expresar sentimientos y respetar opiniones divergentes en situaciones de comunicación en las que se aplicaron pautas de uso lingüístico y cultural. Ese fue el propósito alcanzado en un plan curricular que forma profesores de lenguas y el mejor aporte que la Universidad de Caldas puede hacer a la región y al país.

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. *et al.*, 1983, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2.<sup>a</sup> ed., México, Trillas.
- Canale, M., y M. Swain, 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics*, London, Longman.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Leyes, *Ley 115 DE 1994. Reforma Educativa*, Bogotá.
- Freeman, D. E., e Y. S. Freeman, 1992, *Between Worlds. Access to Second Language Acquisition*, Portsmouth, Heineman.
- Grabe y Stoller, F. W., 1997, "A Six-T's Approach to Content-Based Instruction", en: Marguerite Ann Snow, *The content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, Addison Wesley Publishing Company.
- Goodman, Y. M., 1989, "Roots of the Whole Language Movement", *The Elementary School Journal*, Chicago, University of Chicago, vol. 90, núm. 2.
- Kemmis, S., y R. McTaggart, 1988, *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes.
- Magendzo, A., 1996, *Curriculum. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Antropos, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Ministerio de Educación Nacional, 1999, *Idiomas extranjeros: lineamientos curriculares, áreas obligatorias y fundamentales*, Bogotá, MEN.
- Quintero, J. *et al.*, 2004, *Investigación-acción en la práctica educativa: un enfoque comprensivo narrativo*, Manizales, Imprenta Universidad de Caldas.

- Stake, R., 1995, *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Unesco, 1996, *Education. The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, France, Place de Fontenoy.
- Vygotsky, L. S., 1964, *Lenguaje y pensamiento*, Buenos Aires, Lautaro.
- Watson, D. J., 1989, "Defining and Describing Whole Language", *The Elementary School Journal*, Chicago, University of Chicago, vol. 90, núm. 2.

## LA AUTORA

- \*\* Decana de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Caldas, e investigadora en la misma Facultad. Correo electrónico: [quinterocj@yahoo.com](mailto:quinterocj@yahoo.com)

