

Students' perceptions towards the English teaching methods of a Foreign Languages program at a Colombian university: A case study

GONZÁLEZ O., Diana K.¹

LADINO, Jesús S.²

ESCOBAR, Diana M.³

Resumen

Este estudio de caso cualitativo reporta las percepciones de estudiantes frente a los métodos de enseñanza implementados en los cursos de inglés de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras. La recolección de datos incluyó observaciones no estructuradas y entrevistas. Los resultados demostraron el uso diversificado del enfoque comunicativo y prácticas eclécticas en ELT. La discusión propicia la necesidad de reflexionar acerca de la práctica consciente del eclecticismo en ELT para la construcción de métodos contextualizados y autóctonos.

Palabras clave: Percepciones, métodos de enseñanza del inglés, competencia comunicativa, método ecléctico, inglés como lengua extranjera.

Abstract

This qualitative case study reports the students' perceptions of the teaching methods implemented in the English courses of a degree program in foreign languages. The data collection included non-structured observations and interviews. The results showed the diversified use of the communicative approach and the eclectic practices in ELT. The discussion propitiates the need to reflect about the conscious practice of eclecticism in ELT for the construction of contextualized and local methods.

Key words: Perception, English teaching methods, communicative competence, eclectic method, English as a Foreign Language.

1. Introducción

Los motivos generales para la realización de esta investigación pueden ser divididos en dos principales causales: un vacío de conocimiento existente en lo documental en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA) y algunas incongruencias en la praxis.

Desde lo documental se encontró que el Programa posee datos relevantes frente a las metodologías que se deben emplear en las clases de Competencia Comunicativa. Por un lado, el grupo Directivo de la Uceva y el Comité de Autoevaluación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés (2018) enfatiza en la obligatoriedad de utilizar los principios del Enfoque Comunicativo y en la autonomía del docente para escoger un método de enseñanza. En esta misma línea, el comité de autoevaluación del Programa (2017) agrega que es mandatorio que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y, que los recursos o estrategias empleados, estén contextualizados y direccionados a permitir el uso del idioma extranjero.

¹ Dir. Internacionalización. Unidad Central del Valle del Cauca. dkgonzalez@uceva.edu.co

² Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. Unidad Central del Valle del Cauca. Stivenladino72@gmail.com

³ Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. Unidad Central del Valle del Cauca. Dianaee884@gmail.com

No obstante, al enfrentarse a la práctica y a las experiencias de los estudiantes, obtenidas a partir de una entrevista focalizada, se descubrieron diversas dudas respecto al método utilizado y un vacío de conocimiento por parte del estudiante, por ende, se empieza a cuestionar si el estudiante está en realidad implicado “en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo” (Bonwell & Eison, 1991, p. 19) en sus aulas de clase. Del mismo modo, los estudiantes mencionaron una diversidad de estrategias y recursos comunes que indicaban que su papel no era el anunciado por los documentos que soportan la asignatura.

En consecuencia, dado que ya se había realizado un estudio direccionado a los docentes por Romero, Borda, & Agudelo (2018), en donde demostraban la falta de seguimiento a los principios del enfoque comunicativo y donde se halló una tendencia a un uso de diferentes métodos de enseñanza que divergían entre sí, fue necesario realizar esta investigación con el fin de comprender las percepciones de los aprendices acerca de la asignatura Competencia Comunicativa con el fin de, principalmente, iniciar una reflexión dentro del Programa, y actuar como un insumo para futuras decisiones.

1.1. Sobre la percepción y los aprendices

En la actualidad, la educación considera necesario abarcar profundamente al estudiante en el aula, como en el caso del programa actual, buscar las mejores estrategias, el material más oportuno, los docentes mejor cualificados, etc. No obstante, en algunas situaciones poco se hace para develar las percepciones de los estudiantes y su interpretación de todos estos procedimientos del aula. De acuerdo con Neisser (1976), Oviedo (2004), y Woolfolk (2006) la percepción es un proceso de recolección de información que localiza y determina un estímulo cuyo resultado es una significación entre la experiencia y el conocimiento que finalmente da lugar a juicios, opiniones, etc. En la enseñanza de idiomas es un proceso cuyo resultado favorece en demasía la capacidad de aprendizaje de la lengua meta, ya que, como afirman Lindsay y Norman (citado por Ahen, 2009), es coherente con la actitud, el cual es también un elemento resultante de la percepción del aprendiz que lo lleva, según Ajzen (2005), a responder de manera favorable o desfavorable a los procesos que se orientan en el salón de clase.

1.2. Métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2)

Principalmente, es necesario afirmar que, aunque en teoría el término método es algo difuso actualmente, para Alcalde (2011), por ejemplo, el método es un ‘camino’ o un ‘proceso’ a través del cual se enseña un idioma. Sin embargo, en este estudio se adoptó la definición de Harmer (2001), Scrivener (2011) y Richards y Schmidt (2010). Para los autores, el término método es adoptado como un conjunto de elementos creados por expertos, los cuales indican la manera en la que se enseña un idioma y, además, establecen los diferentes roles de los estudiantes, los docentes, los tipos de actividades, y el tipo de material involucrados en el aula de clase. Se debe aclarar -que según Kumaravadivelu (2003), el término método no hace referencia al procedimiento que los docentes deben llevar a cabo durante su clase de inglés. Ahora, para Rodgers (2001) y Cook (2008), los métodos más comunes en la enseñanza del inglés son: *Enseñanza del lenguaje situacional, audio – lingual, enseñanza del lenguaje comunicativo, respuesta física total, método silencioso, enseñanza del lenguaje comunitario y sugestopedia.*

Tabla 1
Métodos en relación a los roles del docente y el estudiante.

Método	Roles del maestro	Roles del estudiante
Enseñanza del lenguaje situacional	Establece el contexto, corrige errores	Imitador, memoriza
Audio – lingual	Modelo del lenguaje, líder de los ejercicios	Practicante de patrones, entusiasta de la precisión

Enseñanza del lenguaje comunicativo	Analista de las necesidades, diseñador de tareas	Improvisador, negociador
Respuesta Física Total	Jefe, monitor de la acción	Recibe las órdenes, ejecutor
Método silencioso	Pantomimo, observador neutral	Creador, resuelve problemas
Aprendizaje del lenguaje comunicativo	Asesor, parafrasea	Colaborador, persona íntegra
Enfoque Natural	Actor, usuario de apoyo	Adivinador, inmersión
Sugestopedia	Auto - hipnotizador, figura autoritaria	Relajante, creyente verdadero

Fuente: Rodgers (2001)

En la tabla 1, Rodgers (2001) presenta un acercamiento hacia los diferentes métodos, añadiendo los roles del docente y estudiante. Aquellos métodos, debido a que regularmente se guían por principios comunes, poseen postulados similares ante los roles del docente, estudiantes, materiales y actividades. Por ejemplo, en Richards y Rodgers (2001) se puede observar una relación entre los roles del docente en los métodos *Audio-Lingual*, *Sugestopedia*, y *Respuesta Física Total*; estos se aproximan al docente como un director de la clase. Paralelamente, el rol facilitador, según los mismos autores, es un docente emotivo que promueve la interacción o clarifica conceptos o dudas a sus estudiantes; también se puede encontrar en los métodos *Enseñanza del lenguaje cooperativo* y *Enseñanza del lenguaje comunicativo*. Estas similitudes pueden explicarse bajo las ideas de Kumaravadivelu (2003) quien considera que, a pesar de la existencia de muchos métodos, no hay una razón para pensar que cada uno de ellos tiene un camino individual e incomparable. Para el autor, muchos de los métodos existentes suelen tener una terminología diferente entre sí, sin embargo, en lo profundo son más similares de lo que se aparentan. Este constante movimiento, de acuerdo con Rajagopalan (2008) ha provocado en los docentes de idiomas una cierta fatiga, debido a que deben estar modificando o renovando sus estrategias, sus conocimientos, sus materiales, sus roles y los de sus estudiantes de una manera constante.

Como se pudo observar, así como en la teoría existe cierta confusión frente a los métodos de enseñanza de un idioma, lo mismo ocurre en la práctica en donde, incluso en lo fundamental, es complejo coincidir en la definición frente al término método; esto se pudo observar en Bell (2007), quien halló que los docentes no distinguen la diferencia teórica entre método y enfoque, sin embargo, el autor también asegura que para aquellos este desconocimiento es “poco claro y, para muchos maestros, poco útil” (p. 4), lo que reafirma la idea de que actualmente, los enfoques o métodos de enseñanza “no se refieren a lo que los profesores realmente hacen en el salón de clases” (Kumaravadivelu, 2003, p. 24). En consecuencia, Bell (2007) identificó que una gran parte del colectivo docente asegura que las estrategias utilizadas en sus aulas de clase son eclécticas.

Lo anterior está estrechamente relacionado con lo que plantea Larsen-Freeman y Anderson (2011) quienes argumentan que los docentes suelen modificar cualquier método, ya sea impuesto o escogido por convicción, de acuerdo con sus principios, creencias, estilo, nivel de aprendizaje de sus alumnos, además del conocimiento que cada uno posee frente a los tipos de enseñanza de una lengua extranjera. Esto significa que los métodos tienden a reestructurarse de acuerdo con el contexto de su adopción, por lo que, tanto los estudiantes, los docentes, como la administración de la institución, personas con propósitos y objetivos propios, son sujetos que influyen el tipo de enseñanza de la lengua meta.

Esta situación, según Widdowson (1990), y Kumaravadivelu (2003), también sucede debido a que una gran cantidad de métodos no han sido creados para contextos similares a donde se ponen en práctica. Por esta razón, Nunan (1991) y Kumaravadivelu (2003) aseguran que, a pesar de que se han hecho esfuerzos para la creación de un método ideal, es imposible lograr tal cometido y es mucho más imposible pretender que ese método sea aplicado mundialmente; las razones son simples, aunque complejas cuando se pretenden tratar como un problema macro, los intereses, necesidades, y el contexto en donde ocurre claramente divergen en cada

comunidad, por ende, no hay un método lo suficientemente preparado para abordar la variedad de situaciones existentes. Todas las razones ya mencionadas comparten un mismo pensar en el colectivo docente, un disgusto generalizado o indiferencia hacia los diferentes métodos, y ahora, de acuerdo con Kumaravadivelu (2003) y Bell (2007), esto conlleva a que los docentes prefieren fiarse de su propio conocimiento teórico y su experiencia en el campo dando espacio así a métodos más eclécticos y por ende más subjetivos.

2. Metodología

El enfoque de este estudio fue de tipo cualitativo, ya que el propósito fue analizar, interpretar y reflexionar sobre lo que los estudiantes percibían frente a los métodos de enseñanza, teniendo en cuenta sus experiencias y vivencias en los cursos de competencia comunicativa.

Las razones por la que se determinó este enfoque, de acuerdo con Casilimas (2002), fueron: se contempló la realidad holísticamente, es decir, desde un todo; se analizó y se estudió el comportamiento de los participantes en su ambiente natural; se buscó lograr una comprensión muy exhaustiva sobre lo que pensaba el estudiante frente a los métodos de enseñanza; se construyó el conocimiento teniendo en cuenta las interacciones de los estudiantes en las clases de competencia comunicativa; finalmente, se buscó indagar, explorar, estudiar y principalmente comprender a los estudiantes, el por qué surgieron esas percepciones sobre lo que viven dentro de su entorno de aprendizaje.

De acuerdo con la particularidad de esta investigación, se escogió el estudio de caso cualitativo. Este método, de acuerdo con Simons (2011) y Merriam (1988) se caracteriza por permitir a los investigadores explorar la particularidad de un caso, la realidad vivenciada por los estudiantes en su ambiente cotidiano, y el análisis extenso de sus percepciones. Dichos resultados conllevaron a la construcción teórica de lo acontecido en el aula y permitió reflexionar sobre las medidas o políticas que afectan a los interesados para una posible toma de decisiones.

2.1. Participantes

La población estudiada fueron los estudiantes de 5 y 6 semestre del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés en donde se escogió una muestra de 10 estudiantes; se tuvo en cuenta que los participantes hayan cursado la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras, o la práctica de inmersión/pedagógica, y se seleccionó a los participantes voluntarios. Esta población se estudió a profundidad de manera intensiva mediante los instrumentos diario de campo y la entrevista semiestructurada, esto permitió, a través del proceso análisis cualitativo de los datos recomendado por Miles y Huberman (1994) y por Simons (2011), visualizar el conocimiento desde la población estudiada, lo cual otorgó una visión más completa de la realidad de los participantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Competencia Comunicativa en Inglés.

2.2. Diseño del caso

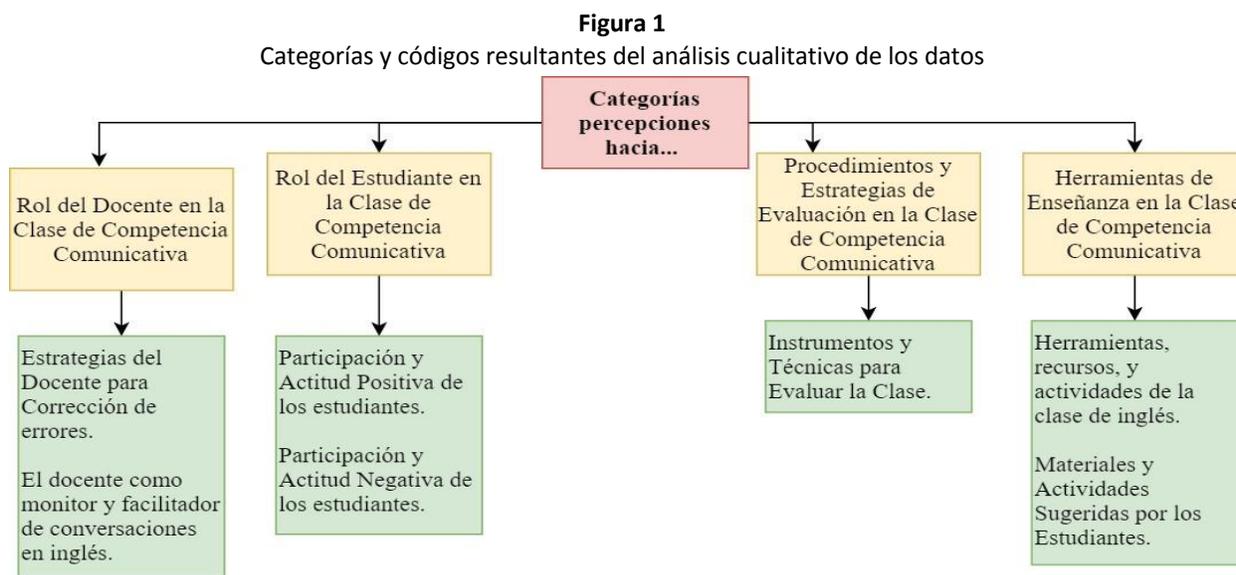
Este estudio se abordó en 3 fases. Primero, la fase de inmersión, en la cual se realizó la técnica de observación y la transcripción de los datos utilizando el diario de campo abierto; se llevaron a cabo 3 observaciones a 3 docentes diferentes, en los semestres 5 y 6 de la asignatura 'Competencia Comunicativa en inglés V y VI'. A partir de la transcripción, se procesó la información dando paso a la redacción de los datos más significativos, haciendo referencia a los diferentes procesos que se llevaban a cabo en la clase y la actitud de los estudiantes frente a estos procesos. Seguidamente, se dio paso a la codificación teniendo en cuenta la relación entre los relatos para finalmente exponerlos en diagramas con el objetivo de observar su interacción para la creación de las diferentes categorías.

Segundo, la fase de profundización, se realizaron las preguntas para la entrevista semiestructurada haciendo uso de las categorías obtenidas en la fase de inmersión. Las entrevistas fueron realizadas a 10 estudiantes; para la transcripción de los datos se utilizó el diario de campo, del mismo modo, se redujo, se codificó y se expuso en un diagrama, y se establecieron diferentes categorías.

Finalmente, la fase de reflexión, donde se concluyó con un informe final y se detallaron todas las percepciones de los estudiantes acerca de sus experiencias en el proceso de aprendizaje de los cursos de competencia comunicativa en inglés del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés. Esto se logró, de acuerdo con lo sugerido por Simons (2011), a partir de la descripción e interpretación profunda de los relatos obtenidos en las observaciones y en las entrevistas, lo que dio paso a una comparación constante entre los instrumentos, originando una discusión frente a los antecedentes y la teoría.

3. Resultados y discusión

Los datos fueron obtenidos de manera inductiva a partir de los instrumentos diarios de campo y entrevistas, teniendo en cuenta las técnicas de Miles y Huberman (En: Simons, 2011), estos datos ofrecieron las siguientes categorías que fueron definidas teóricamente.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos

En la figura 2 pueden observarse las categorías halladas a partir de los datos recolectados en ambos instrumentos y los códigos que las soportan. Ahora, las primeras tres categorías, como ya se había mencionado, fueron definidas teóricamente por los autores Richards y Rodgers (2001) de la siguiente manera:

- La categoría ‘Rol del Docente en la Clase de Competencia Comunicativa’ se refiere a “tipos de funciones que los docentes esperan cumplir... el grado de control que tiene el maestro acerca de cómo tiene lugar el aprendizaje... el grado hasta el que el docente es responsable de determinar el contenido que es enseñado.” (p. 28).
- La siguiente categoría es ‘Rol del Estudiante en la Clase de Competencia Comunicativa’ el cual puede ser observado entendida como “el grado de control que tienen los aprendices sobre los tenidos de aprendizaje, el grado en el cual los aprendices se influyen mutuamente y la visión del estudiante como un procesador, presentador, iniciador, y solucionador de problemas...” (p. 27).

- Para la categoría ‘Herramientas de Enseñanza en la Clase de Competencia Comunicativa’ se describe que estas son útiles para “presentar y practicar contenido, para facilitar comunicación entre aprendices o para permitir a los aprendices prácticas contenido sin la ayuda del profesor” (p. 30).
- Finalmente, la categoría ‘Procedimientos y Estrategias de Evaluación en la Clase de Competencia Comunicativa’ es definida por Richards y Schmidt (2010) como “un acercamiento sistemático para recolectar información y hacer inferencias acerca de la habilidad del estudiante, o la calidad o éxito de un curso sobre la base de diversas fuentes de evidencia.” (p. 35).

3.1. Categoría rol del docente en la clase de competencia comunicativa

Para soportar esta categoría se realizó la reducción de 2 códigos ‘estrategias del docente para corrección de errores’ y ‘el docente como monitor y facilitador de conversaciones en inglés’.

El primer código fue hallado en ambos instrumentos, ahora, en los datos recolectados se observó un docente que corregía inmediatamente los errores de los estudiantes cuando utilizaban la lengua meta de manera oral.

En la entrevista los estudiantes aseguraron que esta estrategia de corrección inmediata beneficia su aprendizaje y se infiere que los estudiantes aceptan que los errores y su abordaje son una parte importante en el desarrollo de las actividades.

“En el momento en que se cometía un error de pronunciación en la actividad la docente lo corregía inmediatamente” (Diario de campo 2).

“Yo lo tomo más bien como por el lado positivo y si uno se equivoca es para que el profesor lo corrija a uno” (Entrevista #7).

El segundo código hace referencia a dos roles hallados en los instrumentos aplicados. El primer rol es el docente como monitor, este papel fue hallado en las observaciones en donde se halló a un docente bastante activo e interactivo con la clase. Este docente iba de puesto en puesto motivando o preguntando a sus estudiantes sobre posibles dudas o realizando explicaciones más personalizadas.

Este rol estuvo bastante marcado en el instrumento diario de campo en donde se interpreta que el docente está constantemente preocupado porque el estudiante comprenda sus funciones en las actividades a desarrollar. Puede interpretarse que el docente es un personaje que intenta facilitar a sus estudiantes la comprensión y el conocimiento de lo que se pretende abordar en la clase.

“En el momento en que un estudiante tenía una duda la docente se dirigía a responderla personalmente” (Diario de campo 2)

El siguiente rol hallado fue facilitador de conversaciones en inglés, en ambos instrumentos se pudo identificar que los docentes interactuaban con sus estudiantes y permitían la interacción entre ellos utilizando la lengua meta, en las estrategias a desarrollar, el docente constantemente hacía preguntas a sus estudiantes donde intentaba presionarlos para obtener más vocabulario, respuestas más complejas o coherentes, les ayudaba con palabras desconocidas para completar su discurso o los parafraseaba para hacer más comprensible lo que se dijo para el resto de la clase. De este rol se puede inferir que el docente busca constantemente ayudar a sus estudiantes intentando presionar al estudiante o solventar cualquier espacio de duda o desconcierto frente al idioma.

Paralelamente, en las entrevistas, los estudiantes afirmaron que la participación del estudiante debe ser constante y activa. Aquella percepción se relaciona directamente con el papel del docente como monitor y facilitador ya que, a partir de esta concepción que tienen los estudiantes de sí mismos, el docente puede aplicar

los tipos de estrategias ya mencionadas, del mismo modo, ellos afirman que es muy importante que el docente motive a sus estudiantes en la aplicación de las actividades.

“El profesor ayudaba a sus estudiantes cuando ellos no podían completar una oración...trataba de conversar con ellos sobre sus opiniones...” (Diario de campo 1)

“...el profesor es el que tiene que motivar...él tiene que encontrar un plan o una estrategia para que participen activamente pero yo diría que es algo recíproco tanto el docente como el estudiante, pues en mi experiencia ha sido así” (Entrevista #9).

Frente a esta categoría es posible concluir que el docente en la clase de Competencia Comunicativa es un profesional activo y flexible ya sea en la corrección de errores o en el uso del idioma, es una persona que busca disipar cualquier duda del estudiante en el momento en que se presenta.

En la búsqueda de la literatura relacionada con estos hallazgos se encontraron diversos métodos en esta categoría. Estos roles se identificaron como:

El rol “Consejero”, según Richards y Rodgers (2001), y Larsen-Freeman y Anderson (2011), pertenece al *enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT)* y se caracteriza por ayudar al estudiante en aumentar el vocabulario utilizado en su discurso o parafraseando para extender lo dicho a los demás estudiantes;

Ahora, el rol “Corrector inmediato”, según Larsen-Freeman y Anderson (2011) se relaciona teóricamente a lo propuesto por el *aprendizaje comunitario del lenguaje (CLL)*, y afirma que, debido a que el estudiante tiene más seguridad en el idioma, aquel puede beneficiarse de la corrección del docente a la exactitud de su discurso;

El siguiente rol, “Practicante reflexivo”, se caracteriza porque el docente, según Zeichner y Liston (1996), es reflexivo frente a las estrategias y situaciones que se observan en el salón de clases y a partir de ello toma decisiones que pueden ayudar a resolver posibles desventajas, este rol de acuerdo con Kumaravadivelu (2003) es primordial en el Postmétodo;

Finalmente, el rol “Facilitador”, de acuerdo con Richards y Rodgers (2001), hace parte del método *enseñanza del lenguaje cooperativo*, el cual, se define como una estrategia del docente en donde recorre el salón buscando interactuar con los estudiantes, clarificar conceptos, entre otros.

En relación con los hallazgos de McBride (2009) y Jiménez (2018) existe una coincidencia en las percepciones de los estudiantes quienes consideran que el docente debe reflexionar en torno a sus estrategias y debe estar constantemente solventando las dudas que surjan en los estudiantes. Por otro lado, la investigación de Bulut y Ügüten (2003) halló que los docentes temían que de cometer una equivocación los estudiantes se desmotivaran, aunque se expuso que los estudiantes deseaban hablar mucho más en sus clases arriesgándose a cometer estos errores.

3.2. Categoría rol del estudiante en la clase de competencia comunicativa

Esta categoría se apoya en los siguientes códigos: ‘Participación y actitud positiva de los estudiantes’ y ‘Participación y actitud negativa de los estudiantes’.

El primer código hallado ‘Participación y actitud positiva de los estudiantes’ se pudo hallar en los instrumentos de los diferentes roles en el estudiante. El primer rol identificado en el estudiante se halló en la entrevista, los estudiantes consideraban que su papel dentro de la clase es primordial. Para ellos, es importante ser participativo y estar constantemente motivado por aprender la lengua extranjera. De estas percepciones de los estudiantes es posible inferir que ellos conciben el aprendizaje de un idioma como un asunto principalmente autónomo, es decir, depende de su actitud y participación hacia lo propuesto en la clase. Esta idealización del estudiante en la

entrevista se pudo constatar en el instrumento diario de campo en donde se observó estudiantes que constantemente participaban en las clases, preguntaban a sus docentes sobre la pronunciación, significado, o desconocimiento de diferentes palabras.

Además, es un personaje que apoyaba a sus compañeros de manera emotiva, solventando dudas, problemas, o interrogantes planteadas por el docente, y que presionaba a sus compañeros de manera indirecta a ser partícipes de la clase. Por esta razón, se infiere que el estudiante es también un personaje socialmente activo dentro del aula. Esta sociabilidad, de acuerdo con sus percepciones, exhibidas en el diario de campo, es también una característica que consideran, aumenta la posibilidad de aprender el idioma extranjero.

“...que de pronto sea una persona que todo el tiempo esté con curiosidad y con ganas de aprender porque de nada sirve ser activo si no tiene ganas de aprender” (Entrevista #8).

“...todos los estudiantes se mantenían en constante atención al discurso del profesor, mientras algunos respondían con entusiasmo” (Diario de campo 1).

“si él no entiende algún tema y si yo lo entiendo puedo ayudarle y así...” (Entrevista #7).

El segundo código ‘Participación y actitud negativa de los estudiantes’ hace referencia a una situación particular obtenida en la entrevista. Los relatos afirman que el horario utilizado para los cursos de Competencia Comunicativa no es proporcional al nivel C1 deseado para la finalización de la carrera. En este punto es posible determinar que los estudiantes son personajes que cuestionan la realidad que vivencian, y critican una visión administrativa que los afecta directamente. Frente a esta preocupación, los estudiantes, de acuerdo con sus percepciones, proponen un horario mucho más extenso, comparado al que tenían en quinto semestre que constaba de 6 horas semanales en lugar de 4.

“...en este semestre faltaron horas de inglés, están dando solo 4 horas semanales... estábamos hablando de eso con nuestros compañeros y estábamos comentando que no nos parecía suficiente...” (Entrevista #8)

A modo general, en ambos instrumentos se pudo identificar diferentes roles en los estudiantes, se halló un estudiante activo, participativo, consciente de que su responsabilidad frente al idioma es sumamente relevante. Del mismo modo, se halló que los estudiantes son personajes socialmente activos, que buscan respuestas, ante las interrogantes del docente, como un colectivo, o que ayudan a sus compañeros a participar de las actividades solventando así algún miedo que posean o un vacío de conocimiento. Por otro lado, también se reconoció un estudiante que reflexiona sobre cómo su ambiente institucional o las reglas concebidas para su enseñanza o aprendizaje, desde lo administrativo, le afectan directamente, y como las critica y las exponen a través de su colectivo.

Ahora, en la teoría de la enseñanza de un idioma extranjero se pudo hallar que los sucesos descritos en esta instancia se relacionan con diferentes roles establecidos teóricamente por Kumaravadivelu (2003) en el Postmétodo:

El primer rol hallado fue el rol autónomo liberador. Aquel se caracteriza por una constante crítica a las visiones política o administrativa que le afecta directamente y propone distintas formas, de manera colectiva, a través de la cual se puede abordar dicha problemática.

El segundo rol es el autónomo académicamente, es aquel donde el estudiante es consciente de que su aprendizaje está principalmente a cargo de él y es el responsable principal en su proceso.

El tercer rol es el autónomo socialmente, se caracteriza porque el estudiante es un personaje codependiente en su aprendizaje, es decir, depende del docente y de la interacción con sus compañeros para lograr el aprendizaje del idioma.

Otras investigaciones reportaron que las percepciones de los estudiantes se dirigen a que es necesario desarrollar estos roles en los estudiantes o ya los poseen directamente. Estudiantes responsables frente al aprendizaje del idioma extranjero como en Jiménez (2018) o reflexivos y críticos frente a las medidas administrativas en sus programas respecto a sus asignaturas. Sin embargo, en Pinto y Vargas (2015) los estudiantes consideraban que las estrategias diseñadas para trabajar en grupo eran menos efectivas.

3.3. Categoría procedimientos y estrategias de evaluación en la clase de competencia comunicativa

Esta categoría se soporta bajo el código: 'Instrumentos y técnicas para evaluar la clase'. A pesar de que el instrumento diario de campo no proporcionó estrategias o herramientas que pudieran catalogarse como evaluativas, el instrumento entrevista sí obtuvo diferentes percepciones frente a las estrategias que utilizaba el docente para evaluar, estas fueron: quizzes, parciales, y rúbricas. Los participantes aseguraron que las temáticas evaluativas giraban alrededor de la gramática y el vocabulario que provee el libro de trabajo. Para los estudiantes, de acuerdo con sus percepciones, este tipo de evaluación no es la más apropiada debido a que puede no desarrollarse de manera satisfactoria por distintas razones, por ejemplo, por miedo o ansiedad a este tipo de evaluaciones.

“Una evaluación, o un parcial un test, o un quiz” (Entrevista #5).

“tomamos todo lo que hemos visto en el libro” (Entrevista #1).

“Te dan una hoja, digamos la parte de gramática te ponen...la estructura de una oración” (Entrevista 9).

“definitivamente no funcionan...la evaluación sumativa, o cuantitativa...generalmente no favorece, y los resultados son muy malos... se evidencia que es producto o de la memorización...” (Entrevista #6).

Se puede vislumbrar en esta categoría un tipo de evaluación bastante rígida que tiene relación directa con métodos poco usados actualmente y se infiere que el estudiante desde su experiencia, no solo aprendiendo sino también enseñando, comprende el argumento anterior y crítica este tipo de evaluación en su clase.

De acuerdo con lo argumentado anteriormente y en relación con la teoría de enseñanza de idiomas, se pudo constatar que las estrategias utilizadas para evaluar se relacionaban directamente con el método gramática-traducción. El argumento ya mencionado soportado por los siguientes autores, Brown (En: Kaharuddin, 2018) manifiesta que “los exámenes de gramática y traducción son fáciles de construir y pueden ser evaluados de manera objetiva” (p. 3), es decir, la mayor parte de las evaluaciones que tiene lugar en las clases de Competencia Comunicativa se desarrollan bajo la intención de medir un conocimiento tangible y estandarizado. Paralelamente, Larsen-Freeman y Anderson (2011) afirman que los temas más comunes en este método se asocian con reglas gramaticales.

De acuerdo con los hallazgos de Bulut y Ügüten (2003), tanto las percepciones de los estudiantes, como las de los docentes, afirman que es necesario reconocer que tanto ha avanzado su aprendizaje. Es decir que no es un resultado apartado con relación a otras investigaciones. Ambos resultados concuerdan en que es necesario un test objetivo que evalúe el conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, los participantes de la presente investigación consideran que el docente debería cambiar su forma de enseñar de sumativa a formativa, ya que, de acuerdo con Savignon, Murray y Christison (En: Alsaghiar, 2018), el enfoque en la gramática produce estudiantes que realizan oraciones correctas, sin embargo, cuando se debe aplicar o usar al hablar, allí es donde

aparecen las falencias. Igualmente, Larsen-Freeman y Anderson (2011) aseguran que el estudiante que mejor conoce la gramática no es generalmente el mejor comunicador.

3.4. Categoría herramientas de enseñanza en la clase de competencia comunicativa

Esta categoría se sustenta bajo los códigos: 'Herramientas, actividades, y recursos de la clase de inglés' y 'Materiales y actividades sugeridas por los estudiantes'. Se debe resaltar que, en esta categoría, la herramienta o el recurso predominante de la clase, el cual, marcaba la mayoría de las actividades eran el libro de trabajo.

Ahora, en el primer código se hallaron percepciones que apuntaban a aspectos comunes, el primero de ellos fue que los participantes, con relación al libro de trabajo, consideran que, aunque aquel posee estrategias que les ayudan a interactuar en la clase, es monótono y fatigante. Esto se pudo corroborar en los diarios de campo en donde los estudiantes tenían una actitud media cuando debían trabajar con él y la participación era parcial en la clase. Ante esto, los participantes añadieron que los libros de trabajo que han vivenciado no corresponden a sus necesidades, sus intereses, o sus estilos de aprendizaje. Se puede inferir a partir de esto que existe un problema común de aula de clase, pero no menos significativo, en donde el deseo de estandarizar a través de un libro de trabajo, que cumple las medidas internacionales, conlleva una imagen desfavorable entre los estudiantes.

“Generalmente el docente trabaja con las actividades del libro...” (Entrevista #9)

“Ahora más que nunca...se ha vuelto mucho más monótono mucho más enfocado en el libro” (Entrevista #6).

“debe utilizarse material extra del libro para reforzar eso y no quedarse solo con el libro, materiales propios que el docente realice porque él conoce la población con la que está trabajando” (Entrevista #6).

En contraposición, desde el segundo código, los estudiantes aseguran que las estrategias que divergen al uso del libro de trabajo son mucho más satisfactorias para su aprendizaje, aquellos consideran que las actividades que planea el docente provienen de una reflexión en la clase en donde, al ver que hay mucho uso de una herramienta, modifica o produce actividades más dinámicas. Para los estudiantes, de acuerdo con sus percepciones, este tipo de actividades se consideran mucho más favorables tanto para su aprendizaje como para su actitud y rendimiento frente al idioma.

“el salirse un poco de lo específico también puede cubrir otras necesidades dentro del aprendizaje...por ejemplo muchas personas les da miedo hablar” (Entrevista #10).

“el profesor...si intenta como mejorar las estrategias que utiliza...como las metodologías que utiliza... y pues lleva más cosas” (Entrevista #3)

De esta categoría es posible inferir dos situaciones particulares que coinciden con la literatura y hallazgos contemporáneos. La primera es que existe un uso excesivo de una herramienta la cual, aunque tiene una intención justificada, no tiene en cuenta esa variabilidad existente e infranqueable que vivencian los estudiantes, es decir, esas necesidades, intereses, y estilos de aprendizaje. La segunda, es que esta herramienta está enfrente de un docente que se está constantemente reinventando, proporcionando estrategias mucho más contextualizadas de las que un libro previamente escrito en un contexto diferente puede proveer, y está claro que los participantes prefieren a ese docente reflexivo.

Al realizar una búsqueda intensiva frente a las diferentes herramientas o recursos fundamentadas en la teoría, se identificó que Kumaravadivelu (2012) y Grosse (En: Kumaravadivelu, 2003) aseveran que los libros más utilizados para la enseñanza de inglés adoptan el método de enseñanza comunicativa. Ahora, al relacionar la

teoría con las categorías encontradas se puede finalmente afirmar que el libro de trabajo se direcciona al método CLT. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes valoraron negativamente esta predominancia.

Para Kumaravadivelu (2012), Tomlinson (2013), y Harmer (2010), actualmente sí existe cierto abuso frente al libro de trabajo y pareciera que los docentes y los estudiantes no pudieran continuar sin este, situación que, según los autores, no debería ocurrir puesto que son los estudiantes y los docentes quienes deben decidir la pertinencia del material.

Los hallazgos de Jiménez (2018) reportan que las percepciones de los estudiantes hacia el libro de trabajo son también negativas, ya que, el uso del libro de manera autónoma es mínima. Por otro lado, en Sánchez, Obando, e Ibarra (2017) tanto docentes como estudiantes aseguraron que las actividades que más disfrutaban eran aquellas que variaban, se actualizaban, eran auténticas, e incluían material audiovisual.

A partir de lo discutido anteriormente, se llega a la conclusión de que los docentes de lenguas extranjeras direccionan sus estrategias hacia un método ecléctico, según Larsen-Freeman (2000), este hace referencia a la escogencia y al uso de diferentes métodos para la enseñanza de una lengua extranjera, para Nunan (2015), este método no se rige por unos principios específicos, al contrario, se ajusta al contexto pedagógico y al estilo del docente. Paralelamente, en un estudio realizado por Fuertes, Escudero, Armijos, y Loaiza (2018) hallaron que, al utilizar tres métodos activos, fundamentados en el enfoque comunicativo, en un aula de clase con un grupo experimental y un grupo control, los resultados obtenidos por los aprendices en sus exámenes fueron mucho más altos que los obtenidos en el grupo con un método único. Lo que significa que los métodos eclécticos sí tienen un efecto significativo en el aula.

Sin embargo, de acuerdo con Widdowson (1990), ser ecléctico no tiene ningún mérito si esto significa adoptar cualquier estrategia de cualquier teoría de enseñanza sin tener en cuenta la práctica en la población o el contexto, y de acuerdo con lo que se ha observado en la investigación actual, es posible inferir que los métodos hallados en las diferentes categorías, por un lado, tienen una sinergia dudosa, y por el otro, no han sido conscientemente aceptados sino que han sido la réplica al método propuesto desde la administración a través del libro de trabajo.

Por esta razón, Kumaravadivelu (2003) propone 10 macroestrategias con el fin de convertir ese eclecticismo a una teoría de enseñanza más fundamentada y que persigue principios similares, el Postmétodo. No obstante, aunque los profesores de la asignatura están desarrollando una posibilidad de un Postmétodo, en esta investigación esos principios no se pudieron identificar completamente.

Estos principios, según el autor, actúan como una guía general a través de la cual los docentes pueden orientar sus clases a medida que generan su propia teoría de enseñanza. De estas 10 macroestrategias, 4 de ellas están relacionadas con las estrategias que los docentes del programa llevan a cabo.

La macroestrategia *Maximizar las oportunidades de aprendizaje* hace referencia a que el estudiante, además de participar en la clase, debe ser redireccionado a discutir su propia vida, por ejemplo, en el diario de campo se observó una estrategia en donde se preguntaba a los alumnos sobre la vida en el pasado; esto les daba la posibilidad a los estudiantes narrar muchas de sus experiencias. En la investigación de Jiménez (2018), se halló también una interacción constante de los estudiantes en la clase lo cual permite inferir que es probable que los docentes también desarrollen allí esta macroestrategia.

En relación con la macroestrategia *Promover la autonomía del estudiante*, Kumaravadivelu (2001) establece tres roles principales en el aprendizaje, roles que fueron encontrados en los diarios de campo y en las entrevistas de la presente investigación; estos roles son: autónomo liberador, autónomo socialmente, y autónomo académicamente. Ejemplo de ello podemos encontrar también en los hallazgos de Sánchez, Obando, e Ibarra

(2017), quienes aseguran que las percepciones de los estudiantes demuestran que aquellos son conscientes de su papel en la clase, y por ello, exigen actividades mucho más dinámicas y actuales.

Para la siguiente macroestrategia, *Fomentar la Conciencia del Lenguaje*, Van Lier (En: Kumaravadivelu, 2003) afirma que se refiere a un docente que examina el uso del lenguaje en la colectividad y lo relaciona a la clase. Según el mismo autor, algunos temas usuales frente a esta macroestrategia se divisan alrededor de la fonética, la sintaxis, el discurso, entre otros. Esta dinámica se corresponde con los hallazgos de McBride (2009) cuyas percepciones de sus participantes afirmaban que la explicación de ciertas palabras y su uso en la cotidianidad promueven la comunicación permitiéndole al estudiante superar sus miedos frente a la lengua meta.

Finalmente, la macroestrategia *Asegurar la relevancia social* da una gran relevancia a la cultura de los docentes y estudiantes, y cómo ésta afecta la clase. De acuerdo con el mismo autor, estas vivencias posibilitan de antemano la crítica de ciertos aspectos curriculares o metodológicos. Esto se pudo hallar en la investigación de Sánchez, Obando, e Ibarra (2017) cuyos estudiantes aseguraban que un porcentaje de horas mayor a 3 no promueve el aprendizaje, sino que lo disminuye.

Posteriormente, a partir de toda esta visión de la clase de competencia comunicativa, lo que se pudo observar, y las estrategias de los docentes, es necesario reflexionar y realizar la siguiente pregunta ¿Cuál es la dirección que se adoptará en términos del método que se utiliza en las clases de competencia comunicativa? En este mismo sentido, de acuerdo con González (2007), muchos de los métodos, o incluso el MCER, utilizado para medir la proficiencia de los estudiantes, no son totalmente funcionales en el contexto colombiano y aunque se presupone que estos métodos, adoptados de Europa o Norteamérica, son creados para que funcionen en cualquier contexto, la realidad es que, según la misma autora, las estrategias recomendadas por sus defensores son genéricas y descontextualizadas.

Igualmente, para Widdowson, Larsen-Freeman, Bax y Canagarajah (En: Larsen-Freeman y Anderson, 2011), ya no se es necesario una solución universal, por el contrario, lo que se requiere es un diseño pedagógico que permita un acercamiento más oportuno al contexto local, a las necesidades, y objetivos de la población. Bajo esta misma idea, Canagarajah (2005) afirma que no existe ‘el mejor método’ que asegure la enseñanza de un idioma y asevera que a partir de una reorientación hacia los métodos eclécticos se puede conseguir docentes más centrados en los estilos de aprendizaje de su población en correspondencia con sus necesidades y objetivos.

Para González (2007), es necesario que tanto los estudiantes, como los docentes, y el contexto local, sean parte importante de la creación o la elección de un método de enseñanza, por lo tanto, aduce a que se deben crear espacios para discutir y reflexionar sobre las medidas más oportunas para el contexto actual, un método que pueda suplir las necesidades, intereses, y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, Gu (2005) afirma que “las creencias y el conocimiento profesional no solamente son personalizadas, sino caracterizadas con valores engranados en toda una serie de contextos que varían desde escuelas hasta una nación más amplia” (p. 298). Por esta razón, muchos de los problemas que presentan la escogencia de un método extranjero es que, la gran mayoría, fueron diseñados bajo un contexto diferente, con valores, principios, costumbres, y una historia que claramente diverge del contexto en donde se experimenta. El autor ofrece un ejemplo de esta situación, en un estudio realizado en China, en donde experimentaban con los programas de enseñanza y aprendizaje propuestos por el British Council, se halló que existía un constante enfrentamiento entre lo planteado por el instituto y las percepciones de la población, incluyendo estudiantes y docentes, es decir había un desajuste perceptual.

De modo que en Colombia, según menciona Velez-Rendón (2003), se ha estado visualizando una aceptación de los servicios ofrecidos por el British Council, en los que se destacan, la enseñanza del idioma inglés, entrenamiento de docentes, administración de exámenes para la proficiencia en el idioma, consultoría, libros de

trabajo británicos, y estudios en escuelas de este país, y donde Gonzáles (2007) asegura, sucede una situación similar a la hallada en Gu (2005).

Ahora, en relación al Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en sus cursos de Competencia Comunicativa, es importante mencionar que, de acuerdo con los resultados de la presente investigación, sí existe un enfrentamiento entre las percepciones de los estudiantes y los roles del docente en la clase contra las herramientas y recursos para el desarrollo de la clase, los procedimientos y estrategias de evaluación, donde estos últimos se rigen bajo un libro de trabajo enfocado en un Método Comunicativo, impuesto por la administración, y un método gramática-traducción que tiene sus bases en aquel libro de trabajo.

En este sentido, es importante recalcar en esta instancia que, en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en la asignatura de Competencia Comunicativa, se debe generar una discusión en torno a cuál es precisamente el método que se utiliza. Entonces, si el Programa pretende trabajar en la era del Postmétodo es importante que los profesores y la estrategia curricular del programa estén encaminadas hacia las macroestrategias y a partir de allí crear un método propio que permita involucrar a los docentes, los estudiantes, su contexto, y sus percepciones que demostraron que tenerlas en cuenta es vital para comprender la efectividad que tiene para ellos un proceso de enseñanza.

4. Conclusiones

En esta investigación sobre las percepciones de los estudiantes acerca de los métodos implementados en los cursos de inglés en una universidad colombiana se encontraron diversos hallazgos que impactan la enseñanza del idioma desde los ámbitos teóricos y prácticos.

4.1. Ámbito teórico

Los hallazgos de este estudio de caso afirmaron la necesidad de indagar o reflexionar sobre la posibilidad de adoptar un método más conceptualizado a las necesidades, deseos, y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede realizarse a través de procesos de enseñanza reflexiva. Frente a ello, González, O. Ramírez y Salazar (2020) sugieren “es necesario reflexionar sobre la formación de los docentes, ante estas nuevas aristas sociales presentadas en los contextos de la actualidad, de tal manera que puedan ser formados para ser creativos, líderes y resilientes ante las adversidades que se perfilan en las futuras generaciones” (p. 63). Aquí se indicó que las percepciones de los estudiantes se relacionan a diversos métodos de enseñanza en donde se halla una sinergia bastante cuestionada en la literatura como lo son el método Comunicativo, el método de Enseñanza Cooperativa, y Comunidad de Enseñanza de Idiomas, frente al Postmétodo o al método Gramática-traducción. Sin embargo, dentro de la asignatura se logró identificar que persiste la predominancia de un libro de trabajo fundamentado en un método Comunicativo. No obstante, como se ha mencionado en el capítulo anterior, este método no se adapta al cuerpo docente o a la población de estudiantes, o por otro lado, no tiene una sinergia correcta frente al resto de métodos hallados en los diferentes roles del estudiante, del docente, las actividades, o los materiales utilizados. Ante la situación ya mencionada, se presentó una posibilidad de fundamentar y aplicar un método ecléctico responsable basado en los principios pedagógicos de Kumaravadivelu (2003).

4.2. Ámbito práctico

Los resultados en este ámbito permiten relacionarse con lo hallado en el ámbito teórico. Al indagar en las percepciones de los estudiantes se halló que existe una actitud negativa ante el uso del libro de trabajo; método predominante de la clase. En contraste, los participantes mencionaron su preferencia ante las actividades que se adherían a sus estilos de aprendizaje, sus necesidades, o sus intereses. Igualmente, manifestaron su preocupación frente al nivel C1 que se exige al graduarse del Programa, por lo que insisten en que las horas

diseñadas para lograr este fin no son suficientes y consideran que las seis horas asignadas en 5 semestre deberían aplicarse al resto de los cursos de Competencia Comunicativa.

Ante las situaciones mencionadas, se puede decir que es importante generar una discusión acerca de ¿cuál es la identidad propia del método que se utiliza en el programa de lenguas extranjeras? Cuya intención final sea generar procesos de enseñanza donde los estudiantes se sientan más reconocidos.

Referencias bibliográficas

- Ahen, J. (2009). *Student's perception towards english for self expression*. (Trabajo de pregrado). Universiti Malaysia Sarawak. Malasia.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (6), 9 – 24.
- Bell, D. (2007). Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61(2), 135-143.
- Bonwell, C., y Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington, D.C: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bulut, Y. y Ügüten, A. (2003). The Importance of Student Perceptions In Language Teaching. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11). Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4367/59733>
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education and Hachette UK Company.
- Fuertes, N., Escudero, I., Armijos, J., y Loaiza, E. (2018). Sinergia de métodos activos en la expresión oral, gramática y vocabulario en estudiantes de inglés como idioma extranjero. *Revista Espacios*, 39(35), 31-43.
- González, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala*, 12(1), 309 – 332.
- González, O. DK., Ramírez, A. y Salazar, M. (2020). *Comunidades Virtuales de práctica: Nuevas miradas y escenarios de reflexión para la formación del docente de inglés*. Cali, Colombia. Editorial Redipe.
- González, O. DK., Ramírez, A. y Salazar, M. (2020). Fostering reflective teaching through a virtual community of practice with pre-service teachers from two Colombian universities. En H, Caicedo. (Ed.) *Aportes a la Lingüística Aplicada y el Bilingüismo*. (pp. 229 - 246). Colombia: Editorial REDIPE.
- Gu, Q. (2005). The perception gap in cross-cultural training: an investigation of British Council English language teaching projects in China, *International Journal of Educational Development*, 25(1), 287–304. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.10.001>
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning In A Public University. *How Journal*, 25(1), 69-91.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. San Jose: San Jose State University.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques And Principles In Language Teaching*. China: Oxford University.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Universum*, 24(2), 94 – 112.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods, 2a ed.* London: SAGE Publications, Inc.
- Neisser, U. (1976). *Cognitive Psychology: Principles And Implications Of Cognitive Psychology*. Estados Unidos: Routledge
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Sidney: Prentice Hall International Language Teaching.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Routledge.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista De Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- Pinto, E. C., y Vargas, F. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la universidad piloto de Colombia, seccional del Alto Magdalena*. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.
- Rajagopalan, K. (2008). From madness in method to method in madness. *ELT journal*, 62(1), 84-85.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Schmidt, R. (2010). *Dictionary of language teaching & applied linguistics fourth edition*. Harlow: Pearson education limited.
- Rodgers, T. (2001). *Language Teaching Methodology*, ERIC.
- Romero, G., Agudelo, D., y Borda, L. A. (2018). Evaluación A Través Del Modelo CIPP De Los Principios Aplicados Para Desarrollar Las Habilidades De Input En La Licenciatura En Lenguas Extranjeras Con Énfasis En Inglés De La Uceva. *International Journal of Education and Learning Systems*, (3), 117-128.
- Sanchez, I., Andión, M., y Ibarra, D. (2017). Learners' perceptions and undergraduate foreign language courses at a Colombian public university. *HOW*, 24(1), 63-82.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: A guidebook for english language teachers*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Simons, H. (2011). *El Estudio De Caso: Teoría Y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury Academic.
- Velez-Rendón, G. (2003). English in Colombia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolfolk. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoCommercial 4.0 International

