

22

Fecha de presentación: diciembre, 2023

Fecha de aceptación: abril, 2024

Fecha de publicación: mayo, 2024

ESPACIOS REALES

DE PRÁCTICA: UN ESCENARIO POSIBLE PARA EL COMPROMISO LINGÜÍSTICO DESDE EL POST MÉTODO

REAL SPACES OF PRACTICE: A POSSIBLE SCENARIO FOR LINGUISTIC COMMITMENT FROM THE POST-METHOD

Angélica Rendón Londoño¹

E-mail: angelica.rendon@ucp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6269-5919>

¹ Universidad Católica de Pereira. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rendón Londoño, A. (2024). Espacios reales de práctica: un escenario posible para el compromiso lingüístico desde el post método. *Universidad y Sociedad* 16(3),210-218.

RESUMEN

La adquisición de la lengua inglesa no solo corresponde a la adquisición de competencias gramaticales, pues estas no remiten a una apropiación lingüística. Desde la teoría del posmétodo se hace hincapié en la necesidad de incluir las costumbres, creencias, intereses y experiencias de los educandos en los procesos de formación para generar espacios reales de práctica donde los estudiantes puedan interactuar con sus pares y así perfeccionar progresivamente sus habilidades en lengua inglesa. Este artículo hace parte de una investigación doctoral que propende por la creación de espacios reales de práctica en las aulas de enseñanza de la lengua inglesa. En ese sentido el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua implica el reto de combinar elementos relacionados con el entorno del estudiante, los cuales contribuyen a establecer actitudes y motivaciones que pueden favorecer el logro de las competencias previstas.

Palabras clave: Compromiso lingüístico, Espacios reales de práctica, Post método.

ABSTRACT

The acquisition of the English language does not only correspond to the acquisition of grammatical skills, since these do not refer to linguistic appropriation. From the postmethod theory, emphasis is placed on the need to include the customs, beliefs, interests and experiences of the students in the training processes to generate real practice spaces where students can interact with their peers and thus progressively perfect their skills in English language. This article is part of a doctoral research that aims to create real practice spaces in English language teaching classrooms.

Keywords: Linguistic commitment, Post method, Real spaces of practice.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua inglesa ha ganado importancia con el pasar del tiempo ya que la globalización y la llegada disruptiva del internet y las tecnologías a la vida diaria, han generado que las competencias a desarrollar incluyan su aprendizaje para poder interactuar y ser competitivos en el mundo actual (Laplagne & Urnicia, 2023). Sin embargo, después de hacer un análisis sobre la forma en la que está organizada la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia, se pudo evidenciar que esta no cuenta con espacios reales de práctica (Díaz & Fuentes, 2006) donde los estudiantes sientan la necesidad de hablar mientras van mejorando progresivamente sus competencias, siempre en busca de su perfeccionamiento.

En ese sentido este artículo pretende destacar la importancia de incluir espacios reales de práctica donde los estudiantes puedan interactuar de manera conjunta con sus pares y con los docentes (Gómez et al., 2023), creando un espacio seguro de respeto cultural donde se promueva que cada miembro de la comunidad educativa pueda llevar al aula sus experiencias vividas, generando espacios significativos donde se sienta la necesidad de comunicarse usando la lengua estudiada. Lo anterior en búsqueda de la apropiación significativa y duradera de la lengua inglesa.

Para lograr este propósito, se empezará con una contextualización en la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia, mostrando la carencia de espacios reales de práctica y la diferencia existente entre el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua. Seguidamente, se procederá a hacer una diferenciación entre conocer y conocimiento para comprender el tipo de proceso cognitivo necesario en la adquisición de una segunda lengua, lo que lleva más adelante a comprender los elementos necesarios para lograr el compromiso lingüístico que terminará en la definición de los espacios reales de práctica donde la experiencia vital y la pedagogía experimental tomen un lugar principal en el proceso de formación al que se estos se refieren.

Finalmente, con el objetivo de tener una mejor comprensión de los tópicos a tratar en este artículo es necesario comprender que, el saber y el conocimiento, tienen una marcada diferencia, el primero se refiere a la información recibida de manera formal o informal mediante la interacción y la experiencia que generan un aprendizaje que no se olvida pues modifica las estructuras mentales y se va perfeccionando con experiencia e interacción (Santana et al., 2023). Asimismo, el saber puede dividirse según las prácticas individuales donde se centre, pues se tienen saberes matemáticos, culinarios, sociales, entre otros.

Por su lado, el conocimiento, es la interiorización de esta información recibida donde el análisis y el pensamiento crítico toman lugar para su interiorización lo cual en palabras de la Beillerot et al. (1998) citando a Foucault es la organización de los saberes que se van adquiriendo a través del recorrido vital.

La enseñanza de la lengua inglesa en Colombia está organizada desde diferentes documentos que guían el proceso de formación en la segunda lengua para todas las instituciones educativas. Lo anterior, enmarcado dentro del Programa Nacional de Bilingüismo llamado Colombia *Very Well* (2015-2025) regulado por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2015), cuyo objetivo principal es que al terminar grado 11 los estudiantes tengan un nivel B1 (corresponde a un nivel intermedio donde las personas tienen un desempeño autónomo y suficiente para inferir información y tener conversaciones que pueden no estar preparadas previamente) de acuerdo a las regulaciones establecida por el marco común europeo.

Los documentos que se han generado incluyen los estándares, básicos de competencias, en donde el aprendizaje de la lengua inglesa comprende subgrupos de niveles educativos desde primero hasta once; aquí las competencias a desarrollar están a su vez divididas en cinco (lectura, escritura, escucha, monólogos y conversación). Estas comprenden competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas que, aunque poseen cierta similitud con las situaciones conocidas por los estudiantes, no alcanzan a pensarse como generadoras de espacios reales de práctica pues no se hace diferenciación entre contextos y se dan unas recomendaciones generales que dejan abierto a la interpretación de cada docente o institución educativa.

Unido a esto, se puede evidenciar que estos estándares están pensados para un promedio de 2 a 4 horas de intensidad semanal del área de inglés, cuando en Colombia no se tiene una reglamentación para ello, por lo que cada institución decide el número de horas que se le dedicará al aprendizaje de la segunda lengua de acuerdo a los objetivos del proyecto educativo institucional. Otro de los documentos generados son los derechos básicos de aprendizaje, los cuales tiene como fin dar una guía para alcanzar los estándares básicos de competencia, terminando en un currículo sugerido.

Este último contiene, el número de horas sugeridas para cada nivel, los objetivos, estándares, derechos de aprendizajes, uso del lenguaje, discurso, contenido lingüístico y estrategias evaluativas, que por medio de las mallas curriculares propuestas para cuatro periodos de formación guían las competencias deseadas a desarrollar según el

nivel. Este documento presenta también los temas generales a tratar en cada módulo que son: salud, sostenibilidad, democracia, paz y globalización. La metodología que se pretende implementar incluye en sus grupos iniciales uno basado en tareas, teniendo para los grados superiores proyectos y resolución de problemas. También se presentan algunos ejemplos de planeación de clase e implementación del currículo sugerido según las necesidades del contexto, pero no se evidencia un reconocimiento inicial del mismo en el que los docentes puedan identificar las necesidades propias de la comunidad y se presenta como un documento predeterminado y globalizado para todo el territorio colombiano que parece no presentar de manera explícita la generación de espacios reales de práctica.

Analizando esta organización de la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia desde la teoría del post método (Es un estado reflexivo que nos obliga a reestructurar nuestra visión de la enseñanza de idiomas y la formación docente revisando su contenido e ideologías pedagógicas), se puede interpretar que los métodos de enseñanza estandarizados y presentados tanto en el currículo sugerido como en los lineamientos pedagógicos, están centrados en el aprendizaje de la lengua inglesa desde diferentes competencias, donde las habilidades a desarrollar están organizadas jerárquicamente, convirtiendo al docente en un tecnicista pasivo al servicio de los requerimientos estatales sin importar las características propias del territorio donde este currículo va a ser aplicado. Lo que puede resultar en una enseñanza descontextualizada y homogeneizadora que impide el desarrollo de competencias según las necesidades territoriales tal como afirma (Kumaravadivelu, 2006).

Otra característica infortunada del currículo sugerido es que la práctica de la lengua inglesa parece quedar relegada al aula de clase donde están perfectamente planeados los espacios en los que los estudiantes deberán interactuar. No se evidencia una propuesta de creación de espacios reales y significativos donde el estudiante pueda interactuar de forma libre y espontánea en un contexto significativo que permita el aprendizaje verdadero, ante esto, Titone (1976) explica que esta es la razón por la que, en repetidas ocasiones, la lengua inglesa se convierte en una asignatura sin significación contextual dentro del currículo educativo y que termina mayoritariamente siendo una aburrida serie de contenido gramatical que necesita ser memorizado.

Por su parte Gómez (2016) argumenta que el aprendizaje de la gramática en la adquisición de una lengua queda vacío cuando se convierte en la mera repetición y memorización de estructuras, pues esto, debe llevarse

a espacios de práctica donde estos conocimientos tomen relevancia. Ante estas consideraciones es necesario tomar en cuenta la posición de Díaz & Fuentes (2006) quienes señalan la importancia de que en la escuela se promuevan espacios reales de práctica, definidos por ellos como la generación de oportunidades en las que el estudiante pueda interactuar permanentemente con sus pares, teniendo en cuenta todos los factores implicados en el contexto (problemáticas características, culturas, experiencias personales) que enriquezcan su formación, que permitan la profundización de los saberes y que conlleven a la adquisición del conocimiento. Lo anterior obedece a que la escuela es un proceso social en el que los individuos interactúan, formándose no sólo en el aspecto académico sino también lo personal y en lo social donde aprenden constructos culturales necesarios para una formación integral (Guerra et al., 2014).

Ahora bien, al contrastar la forma en la que se adquiere la lengua materna, es evidente que no hay convergencias en estos procesos de aprendizaje, es mediante la tradición oral y exposición constante a los patrones culturales y sociales propios del territorio al que cada niño pertenece, que este empieza a comprender los elementos constitutivos de la lengua mediante la narración, esto permite que se convierta en el primer encuentro de conocimiento del niño, que lo llevará más adelante a hacer un análisis reflexivo sobre estos patrones y que resultará en la adquisición de las competencias cognitivas, sociales y culturales deseadas de acuerdo con Warin (2011) con respecto al fin último de las narraciones.

El aprendizaje de la lengua materna entonces, es rico en espacios de práctica donde el niño está constantemente inmerso en contextos de uso de esta lengua, de tal forma que va adquiriendo naturalmente las competencias deseadas en un primer momento desde su uso; esto permite que el niño adquiera un compromiso lingüístico importante de forma integral al darle uso en su diario vivir, en palabras de Kumaravadivelu (2006) el compromiso lingüístico con la lengua que se está aprendiendo es vital para la comprensión global no solo acerca del funcionamiento de la lengua, sino de las características culturales y sociales propias de los territorios donde esta se practica.

Dada esta marcada diferencia entre los procesos de adquisición del lenguaje, esta investigación ofrece a partir de la teoría del post método propuesta por Kumaravadivelu, una alternativa para superar esta carencia en las aulas donde se imparte la lengua inglesa de tal forma, que los estudiantes puedan interactuar activamente y de manera fluida durante sus sesiones de clase sobre la base de la creación de oportunidades de aprendizaje significativas y contextualizadas que resulten en el mejoramiento

constante de las competencias en comunicación lingüística, la cual se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad”, con esto se pretende favorecer el aprendizaje integral de la lengua inglesa lo que es concebido como compromiso lingüístico (Padilla et al., 2008).

Para ello, es importante empezar haciendo una diferenciación entre conocer y conocimiento, teniendo presente que estos se diferencian de los saberes en tanto que estos se adquieren en el proceso natural de la vida y son aprendizajes que cuando se obtienen no se olvidan, existen diferentes tipos de saberes dependiendo del contexto en el que se enmarquen. Después de esta diferenciación, se presentarán los factores necesarios en el compromiso lingüístico, lo que terminará en la definición de espacios reales de práctica en la enseñanza de la lengua inglesa basados en la teoría del posmétodo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Conocer vs Conocimiento:

Kumaravadivelu (2012) presenta una diferenciación importante entre conocer y conocimiento al hacer hincapié en que el primero es un proceso mientras que el segundo es un producto. Ante esto, el autor argumenta que, pese a que ambos conceptos están relacionados y tienden a pensarse como inseparables, el concepto de conocer es más significativo que el de conocimiento.

Conocer es un proceso de adquisición para resolver problemas mientras que el conocimiento representa los resultados necesarios para la adquisición (Romero & Gamero, 2023). Así, el aprendizaje de la lengua inglesa tiene más que ver con el conocer que con el conocimiento, puesto que, este es un proceso que parece no tener fin, cada día se debe buscar la mejora de las competencias y no termina con un resultado tangible que signifique que las competencias fueron adquiridas perfectamente.

Este conocer, de acuerdo con Kumaravadivelu (2006), varía de persona a persona ya que es un proceso desde la autonomía del estudiante que mejora las competencias teniendo en cuenta sus necesidades particulares. Por lo tanto, si el acto de conocer es un proceso de aprendizaje a largo plazo que varía de persona a persona, entonces es importante revisar los elementos que se necesitan para que un individuo pueda comprometerse lingüísticamente con la lengua inglesa.

2. Elementos para el Compromiso Lingüístico en la Lengua Inglesa.

El aprendizaje de la lengua inglesa desde la teoría del posmétodo debe lograrse de forma integral, desde su apropiación lingüística, cultural, social y política. Esto bajo los 3 parámetros guía de esta teoría, el primero de ellos es el de particularidad el cual es explicado por Kumaravadivelu (2006) como el principio por el cual toda metodología de posmétodo debe estar pensado según la particularidad de cada contexto en la que esta toma lugar, el segundo es la posibilidad que, de acuerdo con el autor, los estudiantes deben tener la oportunidad de interactuar y participar libremente durante las sesiones de clase, permitiéndoles su mejora constante. El último criterio base de la teoría del posmétodo es el de practicabilidad, Kumaravadivelu (2006) hace hincapié en que no puede hacerse una teoría de la práctica sino es desde la práctica misma.

La teoría del post método da especial importancia a la practicabilidad pues es considerada la base de cualquier aprendizaje, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua, no solo desde el rol del docente quien a través de su reflexión constante sobre su propia práctica teoriza lo que practica y a su vez practica lo que teoriza. De igual forma desde la perspectiva y el rol del estudiante quien mediante la práctica de la lengua que está estudiando va generando una apropiación sucesiva que no solo incluye los aspectos formales de la lengua sino también facilita el compromiso cultural, social y político con la lengua en proceso de aprendizaje, en este escenario se busca que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea diferenciado y significativo, priorizando el bagaje cultural de cada integrante de la comunidad educativa en la generación de oportunidades de aprendizaje. Donde cada una de las vivencias y conocimientos de sus participantes funcionan como engranaje de interacción conjunta, para alcanzar las metas propuestas.

Así, es importante mencionar que existen algunos elementos relevantes para llegar al esperado compromiso lingüístico, los cuales son explicados a continuación:

a) Conocimiento Sintáctico y pragmático:

El conocimiento sintáctico es definido como la capacidad del estudiante de interiorizar las normas formales del lenguaje, mientras que el conocimiento pragmático tiene que ver con el uso correcto de una lengua, tal como lo explican (Guerra et. al., 2014)

Como se puede evidenciar en las teorías de enseñanza de la lengua inglesa y en los métodos propuestos para este propósito, se busca que el estudiante adquiera competencias sintácticas y pragmáticas que le permitan usar la lengua de forma correcta. Asimismo, la teoría del posmétodo enfatiza la necesidad de ver el lenguaje como

una ideología, más allá de verlo como un sistema, donde se valoran los aspectos formales de la lengua, o como discurso donde se tiene en cuenta la forma, el significado y la acción comunicativa de la lengua tal como lo destaca Kumaravadivelu (2012, p.25) "El lenguaje como ideología, va más allá del discurso y de lo formal del lenguaje, toma en consideración el orden más alto de operaciones del lenguaje en la intersección de los significados sociales, culturales, políticos e ideológicos"

En este sentido, se reconoce la importancia de adquirir conocimientos sintácticos y pragmáticos en la lengua estudiada, pero sin dejar de lado que este aprendizaje debe contener una serie de conocimientos desde diferentes contextos que incluyen no sólo los elementos propios del territorio donde se está aprendido sino también los que le pertenecen a la cultura que se empieza a adoptar cuando se estudia la lengua inglesa. Pues de acuerdo con Kumaravadivelu (2012) cuando un ser humano empieza a adquirir una lengua, inicia un recorrido de compromiso y reconocimiento de ella que no solamente incluye aprender cómo funciona esta, sino que también requiere un reconocimiento de los contextos en los cuales esta lengua toma lugar, una comprensión de la cultura y de la ideología de la lengua que le permitan al estudiante interactuar en coherencia con los valores culturales, sociales y políticos sin entrar a irrespetar diferentes formas de vida.

Adicionalmente el autor enfatiza que el estudiante no debe olvidar el contexto en el que se está aprendiendo la lengua ya que en muchas ocasiones este no es igual al país donde es lengua nativa. De esta manera, el estudiante aprenderá a convivir con diferentes culturas y podrá hacer una balanza en donde las culturas aprendidas están presentes en su proceso de formación aportando diferentes aprendizajes que enriquecerán su diario vivir (Kumaravadivelu, 2006).

Los actos de enseñanza deben ser pensados teniendo en consideración, no sólo las culturas a las que los estudiantes pertenecen o a la existente en el territorio donde se estudia la lengua, sino también de la cultura a la cual quieren pertenecer, pues aprender una lengua no puede ser meramente un hecho memorístico (Herrera et al., 2024). El conocimiento sintáctico y pragmático toma relevancia entonces, pues se convierte en una de las competencias importantes a desarrollar dentro de un aula. La teoría del posmétodo implica procesos reflexivos, prácticos y de interacción como pilares fundamentales. Estos elementos son importantes en la medida que cuando se interiorizan, el nivel de competencia mejorará sustancialmente al tener una visión holística de la lengua inglesa.

b) Factores de Apropiación

Kumaravadivelu, (2006) entiende por factores de apropiación a las condiciones internas y externas que trae consigo el proceso psicolingüístico de aprendizaje, los cuales incluyen su edad, interacción, interpretación, actitudes, motivaciones, estrategias comunicativas y de aprendizaje. Estos factores tienen gran influencia en los procesos de apropiación de la competencia de comunicación lingüística ya que permiten al estudiante comprender, interiorizar y modificar la estructura cognitiva del aprendizaje con el fin de mejorar cada vez más sus competencias de acuerdo a sus estructuras mentales, sus comprensiones del mundo y sus características culturales, por lo que estos factores de apropiación en inglés llamados *intake factors* son diferentes de persona a persona y pueden ser clasificados a manera de acróstico de acuerdo con la definición de Kumaravadivelu (2008, p.30).

Individual factors: Age and anxiety

Negotiation factors: Interaction and interpretation

Tactical factors: Learning and communication strategies

Affective factors: Attitudes and motivations

Knowledge factors: Language and metalanguage knowledge

Environmental factors: Social at educational context.

Como se evidencia en el acróstico, los factores de apropiación representan las particularidades del aprendiz, las cuales están relacionadas con la manera en que los elementos internos y externos interactúan y que la vez permite que estos factores influyan en la internalización de lo disponible o presentado para que el estudiante desarrolle competencias.

Como bien lo explica el autor, existe una diferencia entre lo que está disponible para aprender y lo que realmente se aprende, esto se relaciona con lo que el estudiante aprende dentro de la sesión de clase incluyendo los métodos y materiales utilizados en el proceso de formación. Esto como consecuencia de la forma en que cada persona aprende dependiendo de sus condiciones particulares, sociales, académicas y culturales lo que provocará diferentes reacciones y formas de apropiación en cada individuo tal como indican (Díaz & Fuentes, 2006)

Una enseñanza efectiva desde la teoría del posmétodo debe permitir al estudiante participar activamente de las sesiones de clase, brindando oportunidades de aprendizaje en la que cada participante se sienta vinculado con sus propias experiencias de vida o con temas conocidos y significativos, dando paso a una necesidad de interactuar con sus pares o con personas más experimentadas con la lengua que permita su perfeccionamiento constante.

Debido a esto, la planeación y las oportunidades de interacción son flexibles según el desarrollo de cada sesión de clase y parten desde el reconocimiento previo del contexto y de las situaciones propias de los estudiantes que enmarcan uno de los pilares en esta teoría. Esta importancia de la participación del estudiante conlleva a la revisión de la autonomía del estudiante, entendida como la capacidad que tiene el individuo de tomar responsabilidad desde su motivación y necesidad particular en su proceso de formación y en la toma de decisiones.

c) Autonomía del Estudiante.

Kumaravadivelu (2006) diferencia entre dos enfoques, el primero de ellos es el enfoque estrecho donde la meta del estudiante debe ser aprender a aprender. El segundo enfoque es el amplio, donde el objetivo principal es que el estudiante aprenda a liberarse, identificando sus estilos de aprendizaje con el fin de tomar ventaja de ellos en su proceso de formación, lo que el autor define como motivación estratégica. En este sentido, es importante aclarar que según Kumaravadivelu (2006), mientras el enfoque estrecho concibe la idea de aprender a aprender como un fin, el enfoque amplio entiende esta misma idea como un medio para comprender y analizar críticamente el entorno, identificando los obstáculos sociales, políticos y culturales a los que se enfrenta con el fin de superarlos y lograr la liberación.

Lo que se espera entonces con la autonomía es que el estudiante desarrolle la capacidad de investigar y entender el lenguaje desde su funcionamiento hasta su ideología. Lo anterior, mediante la interacción directa con la lengua que se está aprendiendo, lo que le permitirá traer sus principios valores y creencias al aula pensando en una motivación intrínseca necesaria para adquirir las competencias deseadas en un triángulo pedagógico donde estudiantes y docentes juegan un papel fundamental, consideran el interés y disfrute de realizar una actividad propios del ser, este goce proviene el interior de la persona y se da de manera natural (Laplagne & Urnicia, 2023).

En resumen, la autonomía requiere un autoconocimiento que le permita al estudiante hacer un análisis crítico, proceso por el cual se hace una reflexión detallada desde diferentes aristas de un suceso con el fin comprender y sacar conclusiones de sus formas de aprender, su contexto y los obstáculos que se le presentan con el fin de lograr un compromiso en su proceso de formación, y que este sea significativo, liberador y duradero (Vélez et al., 2010). Como se pudo evidenciar en los apartados anteriores, el proceso de adquisición de una segunda lengua con miras a un verdadero compromiso lingüístico, incluye una serie de factores internos y externos que se conjugan no solo

en el mejoramiento de las habilidades comunicativas sino también en el proceso de subjetivación del ser.

Consecuentemente, se devela la necesidad de incluir estos factores dentro de las sesiones de clase de lengua inglesa, en donde los aprendices tengan la posibilidad de participar activamente de ellas, trayendo sus experiencias de vida al aula con el fin de interactuar con otros usando la lengua inglesa la mayor parte del tiempo posible, lo que puede posibilitar no solo el mejoramiento de las competencias sino una formación integral de ser.

En el siguiente apartado, se procederá a definir los espacios reales de práctica en lengua inglesa, la cual se construye después de realizar un análisis documental de la teoría de Kumaravadivelu acerca del post método, como una herramienta capaz de poner en práctica esta pedagogía que empieza desde la comprensión de las características específicas de cada entorno, sus actores y sus realidades, con el fin de tomar decisiones pedagógicas desde la reflexión de la propia práctica docente para crear oportunidades de aprendizaje que incluyan la participación activa de todos los estudiantes.

3. Espacios Reales de Práctica.

Para comprender la esencia de este apartado, es importante conocer el concepto de praxis, el cual es definido por Navicelli (2022) como el espacio donde se pone en práctica una teoría, la cual al llevarse a cabo se modifica de acuerdo con las características propias de la vida cotidiana. Es entonces en la praxis donde las teorías son modificadas. El autor, enfatiza en que la praxis en educación no puede darse de manera general pues esta insertada en un contexto determinado lo que hace que se genere una brecha con las teorías pues estas están elaboradas de manera estandarizada. Para superar esto, es necesario que se generen situaciones donde las brechas entre la teoría y la práctica sean cada vez más pequeñas y esto puede ocurrir planteando teorías desde la propia práctica.

Para los espacios reales de práctica, lo que se busca es que desde uno de los principios básicos de la teoría del posmétodo, la practicabilidad sea entendida como la posibilidad de teorizar sobre la práctica, generando espacios donde estudiantes y docentes participen activamente en la sesión de clase, haciendo uso la lengua inglesa que permitan la mejora constante de las competencias para lograr los objetivos particulares propuestos.

De acuerdo con Díaz & Fuentes (2006), los espacios reales de práctica podrían estar dentro de la enseñanza situada, ya que esta requiere que se creen espacios de socialización donde la persona pueda formarse integralmente

con situaciones problematizadoras en donde estrategias como el debate, los juegos de roles y las socializaciones pueden ser de gran ayuda. El objetivo de estos espacios de práctica es que los estudiantes puedan involucrarse dentro de las dinámicas de grupo, sintiendo la motivación para interactuar con sus pares en la lengua que se está aprendiendo sin importar el nivel de adquisición de la competencia que se tenga ya que su fin último es el perfeccionamiento constante. Aquí, es importante mencionar que es necesario que en estos espacios se tome ventaja de las condiciones particulares del entorno haciendo un reconocimiento previo de este con el fin de lograr la formación de un ser integral y la creación asertiva de oportunidades de aprendizaje que lleven a que los procesos de apropiación de la lengua lleguen de la manera esperada.

De igual forma Díaz & Fuentes (2006) continúan argumentando que después de reconocer las situaciones sociales particulares de cada territorio y las necesidades e intereses de los estudiantes, se hace necesario hacer análisis de casos de la vida real y de problemáticas sociales para desarrollar en los estudiantes la competencia de análisis y resolución de conflictos que le permita mediante la interacción con sus pares, perfeccionar cada vez sus habilidades.

En el caso de la enseñanza de la lengua inglesa y para los intereses del autor, se considera de vital importancia este tipo de análisis sobre las problemáticas y dificultades, pues servirán como un engranaje para que los estudiantes se sientan motivados a participar y a usar la lengua inglesa dentro del aula de clase con temas, experiencias, situaciones, fenómenos, contingencias, entre otras estrategias, que sean conocidos por todos de los que se pueden compartir intereses o sentar una posición sobre cada uno de ellos

En palabras de Kumaravadivelu (2008) esta comprensión del contexto y de los aspectos culturales del aula, se puede lograr simplemente haciendo un análisis de los discursos e interacciones que se generan dentro de ella, en donde los miembros de la comunidad expresan sus necesidades, costumbres e intereses. Para esto, de acuerdo con el proponente de la teoría del posmétodo, introduce el concepto de interacción como una actividad ideacional en donde la propia identidad y expresión tanto de los estudiantes como de los docentes, muestran el mundo imaginario y real de cada uno de ellos dentro y fuera del salón de clase, lo que brinda una oportunidad para que diferentes visiones del mundo interactúen en un mismo lugar brindando distintas oportunidades de aprendizaje.

Los espacios reales de práctica deben entonces responder a estas necesidades de interacción que enriquecen

el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa teniendo presente que la experiencia incluye valores sociales, políticos y cognitivos particulares, los cuales entran en juego en cada una de las relaciones interpersonales que se suscitan dentro de un salón de clase. Es por esto, que Gil (2019) enfatiza la importancia de tomar en cuenta la experiencia vital entendida como la toma en cuenta de todas aquellas vivencias, creencias y costumbres pertenecientes a cada miembro de la comunidad educativa ya que esta forma y transforma, lo que da espacio no solo a una formación integral y significativa sino también a la creación de los anhelados espacios reales de practica donde los estudiantes podrán su experiencia vital como engranaje en los procesos de socialización que resultarán en el perfeccionamiento de sus competencias.

Por lo tanto, crear oportunidades de aprendizaje donde los estudiantes puedan traer al aula estas experiencias vitales, permitirán hacer un análisis y una reflexión crítica del entorno sociopolítico en el que se está aprendiendo, lo cual puede llevar una mejor subjetivación del ser, en donde se cambien las historias familiares y los ideales de desarrollo que se puedan tener. En concordancia con lo anterior, se puede decir entonces que, desde el punto de vista del docente, para la creación de espacios reales de práctica en la enseñanza de la lengua inglesa donde la experiencia vital juega un papel relevante.

Se hace necesario entonces que la pedagogía experiencial tome lugar dentro del aula, esta pedagogía fue introducida por autores como Montessori y su principal preocupación es que el aprendizaje se construya desde la práctica, alejada de la memorización y la comprensión. Este aprendizaje se manifiesta por la mediación de cuatro elementos de acuerdo con el criterio de Espinar & Viguera (2020):

Experiencia real, que utiliza como sustento para el reconocimiento; introspección sobre la experiencia real y el reconocimiento para originar un supuesto de la nueva información; conformación de concepciones imprecisas y nociones básicas con razonamientos concretos asentados sobre conjeturas anteriores y el ensayo de los nuevos esquemas aplicados a nuevas experiencias que permitan solucionar problemas de la vida real. (p.2).

De esta manera y partiendo de la teoría del pos método como estado reflexivo no solo del docente sino del estudiante, se puede concluir que la experiencia vital requiere de un proceso de introspección no solo por parte del docente para teorizar sobre su propia practica y hacer un reconocimiento del contexto donde se desenvuelve sino también desde el estudiante quien después de hacer una autoevaluación de sus características propias puede

tomar decisiones encaminadas a mejorar sus procesos de adquisición y perfeccionamiento de sus competencias comunicativas lingüísticas en lengua inglesa.

CONCLUSIONES

Después de revisar los elementos tratados en este artículo, se propone la creación de espacios reales de práctica que acorten la brecha entre el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua, permitiendo que los estudiantes puedan tomar ventaja de su experiencia vital y comprensiones del mundo para interactuar con pares con diferentes vivencias que enriquezcan su proceso de formación.

Lo que generará un horizonte más amplio de comprensión y significados que terminará en una verdadera apropiación lingüística con la lengua estudiada que no solo incluye la adquisición de competencias gramaticales sino de competencias de comunicación lingüísticas que mejoren cada vez que la persona puede tener oportunidades de practica que sean afines a sus intereses concepciones y necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beillerot, J., Planchar-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: *Paidós*. <https://didactica-de-la-historia.blogspot.com/2017/08/j-beillerot-los-saberes-sus.html>
- Díaz Barriga, F., & Fuentes, M. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 1(47), (pp. 121-122). <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>
- Espinar, E., & Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlnq=es
- Gil, D. (2019). Una Perspectiva sistémica para el estudio de los programas de formación de profesores de matemáticas. [Tesis de Doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15642>
- Gómez, L. (2016). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22). <http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5>
- Guerra, Y., Mórtigo, A., & Berdugo, N. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), (pp. 48-69). <https://doi.org/https://doi.org/10.18359/reds.585>
- Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Santana González, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 421-431. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3995>
- Herrera Valdez, A. de la C., Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A. J., Bedoya Soto, S. I., & Torres Roca, A. (2024). Funciones ejecutivas de los ingresantes a la educación superior: caso programa de Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés. *Región Científica*, 3(1), 2024200. <https://doi.org/10.58763/rc2024200>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Routledge, Taylor & Francis group. <https://www.routledge.com/Understanding-Language-Teaching-From-Method-to-Postmethod/Kumaravadivelu/p/book/9780805856767>
- Kumaravadiveku, B. (2008). Cultural Globalization and Language Education. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(7), (pp. 1-10). <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152390013.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. Routledge, Taylor & Francis group. <https://www.routledge.com/Language-Teacher-Education-for-a-Global-Society-A-Modular-Model-for-Knowing/Kumaravadivelu/p/book/9780415877381>
- Laplagne Sarmiento, C., & Urnicia, J. J. (2023). Protocolos de B-learning para la alfabetización informacional en la Educación Superior. *Región Científica*, 2(2), 202373. <https://doi.org/10.58763/rc202373>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia Very Well 2015-2025*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Navicelli, V. (2022). *Definición.com*. <https://definicion.com/praxis>
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), (pp. 177-183). <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Romero Torres, M. E., & Gamero De La Espriella, P. (2023). Creación de un modelo tecno-pedagógico para el fortalecimiento de la lengua Emberá Katío mediante las costumbres ancestrales en la institución educativa el Rosario de Tierralta. *Región Científica*, 2(2), 202398. <https://doi.org/10.58763/rc202398>

- Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., & Torres Estrada, N. L. (2023). Siete aspectos claves para elevar la calidad de las universidades. *Negonotas Docentes*, (22), 39-49. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.885>
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. Madrid: Fontanella. <https://www.iberlibro.com/Biling%C3%BCismo-educaci%C3%B3n-Renzo-Titone-Fontanella/30501091529/bd>
- Vélez, R., Pérez, A., & Vega, P. (2010). English in Colombia; A sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198. <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/6707/3.%20Biling%C3%BC%C3%ADsmo%20en%20Colombia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Warin, J. (2011). Stories of Self: Tracking children's identity and wellbeing through the school years. *Education and Health*, 29(1), (pp. 19-20). <https://sheu.org.uk/sheux/EH/eh291jw.pdf>