

**LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO ESENCIAL PARA EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

SHIRLEY MARCELA CORREA HERRERA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2005**

**LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO ESENCIAL PARA EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

SHIRLEY MARCELA CORREA HERRERA

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar por el título de
Especialista en Docencia Universitaria**

**Directora de Monografía:
Dra. MARTHA ILCE PÉREZ ANGULO
Magíster en Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEDUIS
BUCARAMANGA**

2005

*Ahora que parte del camino ha sido recorrida,
miro atrás y diviso en mi historia fielmente plasmados
inolvidables lugares, grandes momentos y espléndidas vidas
que sólo anhelos eran y ahora, cual huella imborrable, en mí se han quedado.*

*Y aunque por momentos por la desesperanza me sentí invadida
su luz y su amor en cada espacio y a cada instante han estado.
Por eso siento que con pasión y fe he de vivir sumergida
en el océano de vida que para mí generosamente Él ha creado.*

Shirley Marcela Correa Herrera

AGRADECIMIENTOS

No sería quien soy ahora ni habría alcanzado las metas de las que ahora me siento orgullosa si no contara día a día con el apoyo, la protección y la inspiración de Dios. Es por ello que a Él dirijo mi mayor y más sincero agradecimiento pues a Él se lo debo todo; entre muchas otras cosas, el haber iniciado y culminado exitosamente esta Especialización.

Por otra parte, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi madre Martha, a mi abuela Mína, a mis hermanos Laurita y Rafael y a mi mejor amigo Pedro, por su amor, apoyo y comprensión incondicionales e incansables. Son ellos quienes me animan y me impulsan siempre a ser mejor persona y mejor profesional.

Finalmente, expreso mi gratitud a los docentes de CEDEDUIS por su valiosa contribución a mi formación y desarrollo como docente; y en especial, a las Doctoras Martha Ilce Pérez Angulo y Martha Vitalia Corredor Montagut, quienes orientaron con su conocimiento, experiencia, paciencia y dedicación las diferentes etapas de mi trabajo. Y no podría dejar de lado a mis compañeros de la cohorte 20 cuyo buen humor, cooperación y conocimiento no sólo enriquecieron mi perspectiva de muchas áreas y aspectos de la vida sino también hicieron más agradable, divertido y significativo cada sábado que compartimos juntos.

TÍTULO: La motivación como elemento esencial para el aprendizaje significativo del Inglés como lengua extranjera *

AUTOR: Shirley Marcela Correa Herrera **

CONCEPTOS CLAVE: Aprendizaje significativo, motivación, enseñanza, lengua extranjera, estrategia, habilidades lingüísticas, interculturalidad

El presente trabajo parte de una reflexión acerca de las dificultades de los estudiantes para el aprendizaje significativo del inglés en la Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga – e igualmente plantea una serie de estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, para el óptimo desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y de expresión a nivel oral y escrito que constituyen la esencia de la comunicación en una lengua extranjera.

El enfoque central del trabajo radica en el análisis del rol de la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los factores internos y externos que influyen en el fortalecimiento o disminución de la misma. En relación con este aspecto, se proponen estrategias para crear un ambiente de clase dinámico y motivador, además de la puesta en acción de métodos y recursos pedagógicos significativos que no sólo optimicen y potencialicen los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que también posibiliten el logro de los objetivos del curso en lo que respecta tanto al ámbito lingüístico como al ámbito cultural, todo enmarcado en el enfoque comunicativo que caracteriza a la asignatura.

Por otra parte, se busca reconocer y exaltar el valor del aprendizaje del inglés como herramienta clave para el enriquecimiento, la formación y la proyección de los alumnos a nivel personal y profesional e igualmente como elemento que puede contribuir a la toma de conciencia sobre la necesidad y la importancia de posibilitar el acercamiento entre las culturas del mundo y por ende la interculturalidad, la cual representa un factor clave para el progreso y el avance científico, económico, social y cultural de la sociedad moderna.

* Monografía

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria. Martha Ilce Pérez Angulo

TITLE: Motivation as an essential element for significative learning of English as a foreign language *

AUTHOR: Shirley Marcela Correa Herrera **

KEY CONCEPTS: Significative learning, motivation, teaching, foreign language, linguistic skills, cultural interchange

This work is based on a reflection about the students' difficulties for significative learning of English at Universidad Pontificia Bolivariana – Section Bucaramanga – and also states a series of teaching and learning strategies for an optimal development of the comprehension and expression linguistic skills both at oral and written level, which constitute the essence of communication in a foreign language.

The central focus of this work lays on the analysis of the role of motivation in the students' learning process, taking into account the internal and external factors that have an influence on its strengthening or waning. In connection with this aspect, some strategies are proposed to create a dynamic and motivating class atmosphere, apart from the implementation of significative pedagogical methods and resources which not only optimize and boost the teaching and learning processes but also make possible the course's objectives achievement with regards to the linguistic area and the cultural area, everything within the communicative focus framework which characterizes this subject.

On the other hand, this work recognizes and exalts the value of English learning as a key tool for the students' enrichment, formation and projection both at personal and professional level and also as an element that can contribute to make people more aware of the need and the importance of making the rapprochement among the world's cultures possible and as a result make cultural interchange possible, which represents a key factor for the modern society's progress as well as for its scientific, economic, social and cultural advance.

* Monography

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria. Martha Ilce Pérez Angulo

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	11
2. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN	29
3. APRENDIZAJE	45
4. CURRÍCULO	68
4.1 Fundamentación teórica de Currículo	68
4.2 Planeamiento de la asignatura	73
4.2.1 Directrices curriculares	74
4.2.2 Objetivos generales y competencias	77
4.2.3 Objetivos y contenidos específicos	80
4.2.4 Estrategias didácticas	81
4.2.5 Estrategias evaluativas	86
5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	88
5.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	91
5.1.1 La lectura semiótica como estrategia de enseñanza de una lengua extranjera	94
5.2 Estrategias de evaluación	107
CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	121

INTRODUCCIÓN

Desde su aparición y estructuración formal en la sociedad, la educación se ha convertido en pilar esencial del desarrollo, la evolución y el mejoramiento de la humanidad puesto que el enriquecimiento cognitivo, actitudinal y axiológico que el hombre logra en la academia se convierten en herramientas para la construcción de un “mejor ser” y la puesta en marcha de un “mejor hacer” en cada una de sus facetas y etapas.

A nivel mundial la educación ha cobrado cada vez mayor importancia gracias a su incorporación en la proyección de las naciones a nivel económico, social, político y científico. Es por ello que en la actualidad la riqueza de un país no se mide exclusivamente en términos de recursos naturales y económicos. Ahora, es el potencial intelectual de su gente uno de los tesoros más preciados ya que éste conduce a una explotación de recursos más eficiente y adecuada, a la solución de la problemática social y económica de la nación y a la puesta en marcha de proyectos en pro del progreso y evolución de la sociedad.

Esta aseveración es ratificada por Pozo cuando afirma: *“Estamos en la sociedad del aprendizaje. Todos somos, en mayor o en menor medida, aprendices y maestros. Esta demanda de aprendizajes continuos y masivos es uno de los rasgos que definen la cultura del aprendizaje de sociedades como la nuestra. De hecho, la riqueza de un país o de una nación no se mide ya en términos de los recursos naturales de que dispone. No es ya el oro ni el cobre, ni tan siquiera el uranio o el petróleo lo que determina la riqueza de una nación. Es su capacidad de aprendizaje, sus recursos humanos. En un reciente informe del Banco Mundial, se ha introducido como nuevo criterio de riqueza el capital humano, medido en términos de educación y formación.”*¹

¹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999. Tomado del Módulo “Teorías del aprendizaje” de la Especialización en Docencia Universitaria de CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004.

Es así como los ciudadanos del mundo se inquietan cada vez más por una formación académica integral que les permita desarrollar al máximo sus competencias y explotar sus talentos, no sólo en pro de su propio crecimiento sino también en beneficio de su entorno tanto familiar como social. En tal proceso de formación se hace indispensable el estudio de otras culturas y la interacción con los otros a fin de profundizar en el conocimiento, lograr una visión del mundo más compleja y rica, fomentar el acercamiento y la integración de las culturas y aprovechar los avances logrados por otros hombres alrededor del mundo.

Para lograr tal interacción con otras culturas y llegar a un conocimiento más profundo y acertado de ellas es esencial desarrollar un nivel mínimo de conocimiento y competencia en una lengua extranjera. Esta exigencia es aún más apremiante por los diversos programas, proyectos e instituciones que se están gestando en la actualidad a nivel mundial como lo son los fenómenos de globalización e internacionalización y los tratados propuestos de libre comercio y cooperación entre los países, los cuales exigen a los ciudadanos del mundo contar con las herramientas necesarias para la interacción común, y una de ellas es precisamente el manejo de una lengua extranjera.

Por tal motivo, las instituciones de enseñanza básica, media y superior en la mayor parte de países alrededor del mundo han involucrado en los últimos años la enseñanza de las lenguas extranjeras en sus programas, con el propósito de capacitar a sus discentes y procurar una educación más integral que les permita proyectarse tanto a nivel nacional como a nivel internacional, conjugando su saber académico especializado con la competencia lingüística para desarrollarse a nivel profesional o proyectándose en el extranjero con fines comerciales, investigativos, científicos y educativos, entre otros.

Esta situación se expresa claramente en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros en Colombia, donde se enuncia *“Se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extranjeras sea la prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad. Corresponde esto a una visión prospectiva del siglo XXI en el que un alto porcentaje de los Colombianos deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más*

cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad en un modelo de desarrollo sostenible personalizado.”²

En nuestra ciudad, todas las universidades han ido concientizándose de la importancia de incluir las lenguas extranjeras en sus programas académicos, priorizando al Inglés por ser éste el idioma extranjero de mayor proyección y uso a nivel internacional en la actualidad. En el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana – seccional Bucaramanga - la suficiencia en una lengua extranjera es requisito para la obtención del título profesional en todos sus programas académicos y es una de las asignaturas que aunque no hacen parte del pensum de los programas académicos, sí posee un creditaje establecido. El objetivo de tal exigencia es contribuir a la formación integral de sus discentes, facilitándoles herramientas que se conviertan en ventajas tanto a nivel profesional como personal, como se expresa en la misión del Departamento de Idiomas.

Se espera entonces que tanto el cuerpo docente como el estudiantado de la Institución se concienticen de la imperante necesidad de aprender una lengua extranjera para acceder a un conocimiento más universal, para usar sistemas interactivos y bases de datos actualizadas, para producir ciencia, tecnología e investigación para la sociedad y, obviamente, para lograr que Colombia se integre al mundo proyectando la riqueza y la calidad de sus recursos y de su gente.

² Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, 1999. P.15.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La sociedad contemporánea se ha caracterizado por un constante cambio y una acelerada modernización como consecuencia del insaciable deseo humano de alcanzar altos niveles de desarrollo y control en todos los ámbitos. Así las cosas, el hombre del siglo XXI ya no se conforma simplemente con satisfacer sus necesidades básicas, sino que le apunta, desde su entorno, a una forma más compleja de bienestar y plenitud. Para lograr mantenerse y alcanzar un alto nivel de desarrollo en nuestra época, más que se contar con recursos materiales se hace imperante poseer el conocimiento y la formación integral, claves de acceso a un mundo infinito de campos de acción y creación.

En consecuencia, ahora la formación académica y profesional goza de un alto grado de reconocimiento social, convirtiéndose en uno de los retos principales de la mayor parte de los ciudadanos del nuevo milenio, quienes ven en el aprendizaje un medio para el logro de diversos fines tales como el mejoramiento de su nivel de vida, una mayor y más próspera proyección a nivel laboral, el logro de un mejor estatus social y el conocimiento del mundo. Esta situación es descrita por Pozo, así: *“El aprendizaje continúa más allá de los ámbitos educativos, no sólo a lo largo de nuestra vida, debido a la demanda de un aprendizaje continuo en el ejercicio profesional, son también a lo ancho de nuestros días, ya que en las actividades formativas alcanzan, podríamos decir que en paralelo a las necesidades educativas y de formación profesional, a casi todos los ámbitos de la vida social. Quien más, quien menos, tras salir de sus clases o de su trabajo, se dedica a adquirir otros conocimientos culturalmente relevantes o presuntamente útiles para la propia proyección personal, como son los idiomas, la informática o las técnicas de estudio. Además, nuestra interacción cotidiana con la tecnología nos obliga a adquirir continuamente nuevos conocimientos y habilidades.”*³

³ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1996, p. 38.

Entonces, vemos cómo la educación se ha convertido en protagonista de los procesos humanos, conduciendo a un mayor desarrollo en todos los ámbitos. La gente quiere aprender, y en lo posible aprender de una forma dinámica, rápida e interactiva gracias a procesos metodológicos innovadores y a tecnologías de punta que dinamicen el conocimiento. Es por ello que en la actualidad el ritmo de vida se hace cada vez más rápido y los sistemas de comunicación e interrelación con los demás mejoran día tras día tanto en cobertura como en velocidad. Pero, en medio de tan acelerado devenir, el hombre se está convirtiendo en una máquina receptora de información efímera y en un esclavo de la cambiante tecnología, que incluso amenaza con desplazarlo en diferentes campos de acción. Y como resultado de la conjugación de todos estos elementos, es evidente se elevan cada vez los niveles de competencia en los ámbitos económico, profesional, académico y político, entre otros.

Es por ello que se requiere que el conocimiento sirva de brújula para orientar adecuadamente la acción humana y posibilitar un desarrollo integral de la gente; no sólo una simple acumulación de datos. Al respecto, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO se expresa diciendo: *“Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.”*⁴

Es aquí donde entra la educación a jugar un papel crucial para el presente y futuro de la sociedad. En un mundo tan competitivo y en constante evolución, además de grandes descubrimientos e innovadores transformaciones a favor del avance de la humanidad, también se han venido gestando procesos de tipo social e ideológico que están provocando daños profundos a la sociedad en todas las esferas. En la era contemporánea nos estamos viendo seriamente enfrentados a una serie de amenazas contra los valores, el buen juicio y

⁴ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques DELORS. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. P. 95.

la ética, los cuales son seguramente fruto del surgimiento de conductas y comportamientos decadentes del hombre moderno. Buen ejemplo de las profundas crisis por las que estamos atravesando son las guerras, la violación a los derechos humanos, la desigualdad social, el deterioro de la naturaleza y la deshumanización. El ansia de poder y posicionamiento socioeconómico aunada a la pérdida de los valores y de la moral han desencadenado una devaluación de las relaciones humanas y el olvido de lo que es realmente importante y trascendente. Por tal razón, la educación debe continuar la misión formadora iniciada por la familia, fomentando la construcción los valores y la ética para apuntarle a una evolución positiva, ecuánime y justa de la sociedad.

Además de formarnos a nivel cognitivo y de conducirnos al desarrollo de talentos y competencias, la escuela y la universidad deben formarnos para vivir en comunidad y por la comunidad; es decir, a convertirnos en verdaderos ciudadanos del mundo puesto que las nuevas generaciones del siglo XXI corren el riesgo de perder su rumbo ya sea por desintegración de la familia, por la pérdida de los valores o por la aparición de nuevos paradigmas a nivel social. En realidad, no se trata de frenar el avance de la tecnología o el cambio en los paradigmas sociales, sino de formar profesionales preparados para asumir los retos de la sociedad a través de su conocimiento, de sus competencias y de sus habilidades tanto en beneficio propio como en pro del bienestar común. Ya no es cuestión de acumular tierras y riquezas como solía hacerse en la época feudal sino de actuar como ciudadanos del mundo, conscientes de que las acciones propias involucran y afectan tanto a quienes están en el mismo entorno como al mismo medio. En tal sentido, se trata de formar profesionales con un gran potencial para la construcción de conocimiento, quienes guiados por un alto sentido social y por una ética y un profesionalismo sólidos actúen como ciudadanos auténticos y conscientes de su rol en el entorno en el que viven.

La universidad del siglo XXI debe adaptar sus políticas educativas y sus currículos a las necesidades de la sociedad. Es decir, la universidad debe identificar los puntos neurálgicos del país y del mundo para determinar el perfil de los profesionales e investigadores que forma ya que sería absurdo enfocarse exclusivamente a la academia desligándose de la realidad. A fin de cuentas, es en el medio donde los profesionales deberán actuar y llevar a

la práctica el conocimiento construido en la universidad para gestar cambios profundos en lo que respecta a la igualdad social, la economía solidaria, la democracia y la modernización. Dicho de otra manera, la formación impartida en la universidad no puede limitarse a la teoría de la academia orientada por currículos obsoletos y estáticos porque son precisamente el academicismo y el verbalismo los mayores enemigos del desarrollo de aptitudes y actitudes innovadoras y creativas en los alumnos, al igual que del pensamiento autónomo y crítico.

Se hace entonces realmente necesario replantear los currículos para integrar el conocimiento a la vida real ya que la universidad del siglo XXI debe ofrecer programas con nuevas relevancias y usos sociales, culturales y científicos. El conocimiento, la ciencia y la tecnología deben guiar a la sociedad hacia una cultura de la interdisciplinariedad para que la conjugación de saberes y de acciones posibilite la construcción de una realidad más prometedora.

Es posible afirmar que las universidades en Colombia deben afrontar tal vez más retos que las Universidades de sociedades avanzadas puesto que a nuestro país lo aquejan, además de conflictos de tipo axiológico, una serie de problemas de carácter social como la miseria y la violencia que amenaza con convertirse en una verdadera guerra. En un país como el nuestro donde la falta de recursos para la satisfacción de las necesidades básicas y las marcadas diferencias socioeconómicas conducen a muchos a la agresión, al delito y a la violación a los derechos ciudadanos y humanos, ya sea voluntariamente o por presión de alguna índole, urge una transformación social y cultural que obviamente nos compete a todos, pero que en principio debe ser promovida por quienes cuentan con el conocimiento, la preparación, las competencias y el talento necesarios para gestionar procesos, tomar medidas y liderar proyectos en la comunidad.

Ante crisis tan serias y trascendentales, la universidad debe entonces propender no sólo por una formación adecuada sino también por convertir los problemas en oportunidades y retos de acción eficaz y eficiente, tal y como lo expresa Alejandro Llano: *“La razón de fondo es la incapacidad de inventar otro paradigma que sea capaz de dar vuelta a nuestros*

*problemas y convertirlos en oportunidades de acción, sin perder de vista las circunstancias actuales de nuestro pueblo. La universidad debe ejercitar su misión creativa, en primer lugar, consigo misma.”*⁵

Para lograrlo, se necesita en primer lugar identificar la misión real de la universidad, por encima de cualquier interés económico ya que su función debe ser exclusivamente pedagógica y científica, siendo sus pilares fundamentales la docencia, la investigación y la extensión. Cuando una institución educativa se centra en fines puramente utilitarios, pierde su esencia; deshonor su ethos, olvidando las necesidades de tipo humanístico, cultural y social de las personas que la conforman. En tal sentido, se debe propiciar el acceso de todas las personas a la educación superior, independientemente de su credo, posición social, género, raza y condición; porque la universidad no debe convertirse en un privilegio al que acceden solamente los más favorecidos. Si hablamos de educación superior para la democracia y la sana convivencia, es obvio que ésta debe estar al alcance de todos.

Infortunadamente, en nuestro país la realidad muestra una faceta muy diferente en la mayoría de las instituciones de educación superior. El porcentaje de jóvenes que acceden al nivel de Educación Superior en Colombia es lamentable; hecho que refleja por un lado la crítica situación social y económica por la que estamos atravesando; y por otro lado, nos permite entrever un desarrollo muy limitado y truncado, en comparación con el nivel de avance y bienestar que se lograría si la educación estuviera al alcance de todos.

En el caso de las universidades privadas, es posible afirmar que priman en la mayor parte de ellas el interés económico y el deseo de lograr posicionamiento y estatus social; por lo cual quienes llegan a sus aulas son personas procedentes de clases sociales privilegiadas, que cuentan con recursos económicos suficientes para costearse los elevados costos que implica la educación en instituciones privadas. Existen incluso universidades de este tipo que con sus políticas elitistas fomentan la discriminación y la exclusión social, hecho que

⁵ LLANO, Alejandro. *Repensar la universidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S.A., 2003. P. 93-114. Texto 1 del módulo “Universidad y Sociedad” de la Especialización en Docencia Universitaria de CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004

va en contra de la misión de reconocer, respetar y valorar al otro, en el cual hace énfasis la UNESCO.

Por su parte, las universidades estatales aún luchan por garantizar la educación a la población proveniente de las clases media y baja. Sin embargo, la falta de apoyo gubernamental en materia de recursos obstaculiza enormemente el desarrollo de los procesos y actividades propuestas y la adquisición de recursos e infraestructura en pro del bienestar de sus estudiantes, docentes, funcionarios y administrativos. Hasta que en Colombia no se alcance un nivel óptimo de concientización sobre el rol de la educación en la formación de ciudadanos solidarios y comprometidos con la sociedad, los ideales más comunes a todos tales como el desarrollo de la ciencia, el mejoramiento en materia de economía y política sanas, la solución a la problemática social, la búsqueda de la paz y la satisfacción a las necesidades de la población en todos los niveles sociales para vivir justa y dignamente, seguirán siendo solamente simples elementos de un discurso optimista sobre un futuro contemplado en un horizonte lejano.

Al respecto de esta toma de conciencia, Guillermo Hoyos Vásquez afirma: *“Ha de avanzarse en la toma de conciencia de ciudadanas y ciudadanos para asumir la responsabilidad y el compromiso de contribuir a la implantación de prácticas sociales que privilegien la educación, la cultura y la ética como pautas de valoración centrales en la construcción de un nuevo ordenamiento social democrático, en medio de las exigencias y condicionamientos del proceso de globalización.”*⁶

Es que además de crear una atmósfera favorable de desarrollo y crecimiento de los alumnos, la educación debe apuntarle al fortalecimiento de modos de vida dignos y justos en los cuales se exalte la autonomía y el libre pensamiento y se respeten las diferencias de credo, raza, género, edad y nivel cultural. En el nuevo milenio, caracterizado por el desarrollo irrefrenable de la tecnología, la comunicación y por una batalla permanente por el poder y la riqueza, el conocimiento se convierte en un arma verdaderamente poderosa

⁶ HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Ponencia presentada en el Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, 2003.

para el logro de objetivos tanto personales como públicos; es la clave para acceder al bienestar y al desarrollo de la población.

Pero si el valor del conocimiento está tan íntimamente ligado a la riqueza económica y el poder, nos enfrentamos entonces a un arma de doble filo. Un conocimiento que de la mano de la creatividad, el talento y la habilidad conduzca al progreso de un pueblo gracias a la solución a los problemas de desempleo, analfabetismo, violencia, pobreza y falta de oportunidades de desarrollo. O un conocimiento manipulado por la ambición desmesurada y la pobreza moral, que al servicio de corruptos, magnates sin escrúpulos y gobernantes fraudulentos contribuya a la desigualdad, la discriminación y la injusticia social. Por consiguiente, la búsqueda del conocimiento, el desarrollo de la ciencia y la investigación deben estar permanente y sólidamente guiados por una ética inquebrantable y una formación axiológica seria y significativa.

Es claro que el planteamiento y la búsqueda de soluciones a los diversos problemas, necesidades y conflictos que agobian a nuestro pueblo son responsabilidad y obligación de diferentes estamentos, entre los cuales sobresalen el Estado y las organizaciones sociales y económicas de peso en la sociedad. Obviamente, la toma de conciencia y la formación deben surgir en la familia y en las instituciones sociales, que son sin lugar a dudas los edificadores de la personalidad, el conocimiento y la concepción de mundo de todo ciudadano.

Pero para que tal misión siga cumpliéndose adecuadamente, se requiere ante todo del apoyo del Gobierno Nacional y sus instituciones. *“Esta rápida reflexión sobre nuestros condicionamientos socio-culturales nos ratifica entonces en la necesidad de la construcción de un consenso de valores basado en unos mínimos de justicia social. Este proceso requiere de la intervención estatal con normas y políticas sociales redistributivas, de la acción deliberativa de diferentes organizaciones de la sociedad civil, pero muy especialmente de la función socializadora de los medios de comunicación, de la familia y*

la escuela, instituciones mediante las que se transmiten pero también se construyen los valores colectivos.”⁷

Infortunadamente, la educación en Colombia no cuenta con la inversión y el apoyo suficientes para un desarrollo sano y eficiente que permita cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos de formación del individuo en todas sus dimensiones. De hecho, el porcentaje que se le destina a la educación del Producto Interno Bruto (PIB) anualmente es irrisorio, comparado con la inversión del Estado al combate de los grupos armados. En consecuencia, las Universidades estatales en Colombia deben mantenerse con presupuestos muy inferiores a los que realmente se necesitan no sólo para el simple mantenimiento físico de las instituciones y el pago al personal, sino también para el desarrollo de proyectos de investigación, la compra de materiales y recursos óptimos para la enseñanza y el aprendizaje, la creación y el desarrollo de espacios y actividades culturales, los intercambios académicos, entre otros.

Por ello es frecuente e incluso común que cada año se organicen en todas las ciudades protestas de parte de los estudiantes, los docentes y los trabajadores que reclaman inversión y atención del Gobierno para un funcionamiento adecuado y armónico de las universidades estatales, muchas de las cuales han estado corriendo el riesgo de cerrar definitivamente sus puertas o de optar, en última instancia, por la privatización como medida de salvación. Este tipo de manifestaciones deja al descubierto tanto las graves falencias del sistema educativo en el país, como el descontento de los diferentes estamentos que la conforman con respecto a sus procesos, sus medidas, sus condiciones y su proyección.

En los países en desarrollo como Colombia, el apoyo financiero a la educación debería ser una de las prioridades del Estado puesto que su armónico desarrollo es esencial para el progreso y el bienestar de la población. Si bien es cierto que existen otros ámbitos que requieren de una considerable inversión, tales como la salud, la seguridad nacional y la vivienda, entre otros, la educación no debe desplazarse a un orden inferior. Para lograr

⁷ Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Educación ética y valores humanos. Lineamientos Curriculares. Santafé de Bogotá, D.C. Julio de 1998, P. 42.

disminuir la tasa de desempleo, solucionar el grave problema de miseria y desigualdad y capacitar a los ciudadanos se hace más que necesario educar y formar a la gente en un sistema educativo democrático, bien sustentado y honestamente administrado; un sistema abierto a toda la población, sin distinción de género, credo, raza o condición social. *“El desarrollo de un país supone en particular que su población activa sea capaz de utilizar tecnologías complejas y de dar muestras de creatividad y espíritu de adaptación, actitudes que dependen en gran parte del nivel de formación inicial de los individuos. La inversión educativa es pues una condición esencial del desarrollo económico y social a largo plazo y debe ser protegida en periodo de crisis.”*⁸

El caso de las Universidades privadas es diferente, por lo menos en lo que tiene que ver con el aspecto económico. Éstas basan sus finanzas y por ende su desarrollo en los ingresos recibidos por concepto de matrículas tanto de pregrado como de postgrado y por concepto de proyectos de extensión universitaria y venta de servicios. Este hecho incide en una seria malformación del concepto de misión de la universidad ya que en muchos casos suelen desviarse los propósitos de la institución hacia el logro de metas de tipo financiero. Dicho de otro modo, es claro que en Colombia, y probablemente en el mundo entero, existen instituciones de carácter universitario que proyectan su desarrollo con fines puramente financieros, convirtiendo así la universidad en una entidad con ánimo de lucro que representa un buen negocio para sus administradores. Entonces, mientras las universidades estatales se debilitan por la falta de inversión y apoyo del Estado, la educación privada crece con una visión cada vez más comercial de las profesiones.

Así, existen y han existido en nuestro país muchas corporaciones universitarias y universidades privadas que no sólo no cumplen con los requerimientos mínimos legales para su funcionamiento como universidades, sino que también ofrecen una formación de muy bajo perfil a sus estudiantes, quienes usualmente terminan obteniendo un título sin haber desarrollado un nivel de competencia y de conocimiento óptimo para ser catalogado

⁸ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques DELORS. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. P. 192.

como profesional de su disciplina y sin contar con una formación axiológica y ética que les permita convertirse en ciudadanos útiles tanto para sí mismos como para la sociedad.

Así, en nuestro país es fácil encontrar programas que no cumplen con los requisitos exigidos por la ley no sólo porque no cuentan con un currículo adecuado para el logro de los propósitos de formación integral sino también porque no se les garantizan a los estudiantes la infraestructura y los recursos necesarios para un pleno bienestar y desarrollo. Incluso los nombres que se les asignan y la duración que se les determina por sí solos evidencian su falta de calidad y seriedad.

Lo paradójico es que muchos establecimientos de dudosa procedencia que pretenden ofrecer una educación a nivel universitario siguen funcionando regularmente, sin que se les haga un seguimiento formal, a fin de determinar si están cumpliendo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y poder finalmente definir el tipo de formación que están impartiendo. En el artículo 17 de la ley 30 de 1992 que rige la Educación Superior en Colombia se establece que las instituciones técnicas profesionales son aquellas facultadas para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Luego, en el artículo 18 de la misma ley, se define a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas como aquellas facultadas para adelantar programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. En realidad, tales definiciones parecen ser demasiado generales puesto que no hacen alusión a las funciones que deben cumplir o las características propias de los programas que ofrecen. De hecho, son pocos los elementos que pueden diferenciarlas claramente.

En el artículo 19 de la misma ley se establece: *“Son Universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y*

*transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.”*⁹ Por consiguiente, sólo lograrán el carácter de Universidad las instituciones que gracias a una organización seria y profesional, unos objetivos claramente planteados en cuanto a la construcción del saber, el desarrollo de las ciencias y la investigación, la promoción de la cultura y un quehacer basado en la ética formen a los ciudadanos del país. Son estos ámbitos los que diferencian a una universidad de una institución técnica y de una institución universitaria o escuela tecnológica.

Sin embargo, la realidad devela la existencia de un buen número de instituciones que a pesar de contar ya con el título de universidad, no se rigen por la normatividad del Gobierno Nacional en cuanto a las funciones de la Educación superior. Por ejemplo, es poca o nula su contribución a la ciencia, no desarrollan proyectos de investigación significativos, no cuentan con un Departamento de Ciencias Básicas que apoye la misión y la labor de los programas académicos que ofrecen y no involucran la cultura a sus currículos.

Los diferentes artículos de la ley 30 transmiten la intención del Estado de garantizar una educación superior de calidad que propenda por el desarrollo y el bienestar intelectual, axiológico, moral y físico de los colombianos. Pero, la existencia de tantas entidades de bajo perfil evidencia que la reglamentación se está quedando a nivel de discurso y el fin principal de muchas “universidades” es el de tipo financiero. Infortunadamente, están otorgando diplomas en carreras no certificadas ni acreditadas por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales no garantizan la calidad de la formación alcanzada por sus egresados y por ende, no les garantizan una exitosa proyección profesional. Esta situación indica que no solamente se está violando el compromiso social que tiene toda universidad sino también que se está manipulando el desarrollo integral del estudiantado. En realidad, si ya de hecho la reflexión sobre la calidad de las universidades causa angustia, no se puede esperar un panorama más alentador en lo que respecta al funcionamiento y quehacer de las

⁹ Ley 30 de 1992 – Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior - Artículo 19. Diario oficial n° 40.700 de 29 de diciembre de 1992.

instituciones técnicas y universitarias que reciben menos atención y control de parte del Estado.

Otro fenómeno que debería ser objeto de estudio y de tratamiento en nuestro país es la saturación de egresados en ciertas disciplinas, el cual conduce a que las tasas de desempleo y subempleo aumenten y por consiguiente lo haga también el número de profesionales que debe conformarse con un trabajo mal remunerado, ya sea en su área o en un campo de acción diferente, incluso no profesional. En consecuencia, se ha venido deteriorando el valor de la Educación superior en la población que analiza con preocupación y decepción que los años de esfuerzo, dedicación e inversión económica vividos en la universidad no se ven recompensados cuando el egresado se lanza a enfrentar la realidad al terminar su carrera y se encuentra con una problemática seria en su campo de acción que coarta su proyección como persona y como profesional. Algunos optan por conformarse con el primer empleo que les ofrezcan; mientras que otros prefieren salir del país en búsqueda de un horizonte más prometedor. Como resultado, Colombia va perdiendo año tras año un buen número de profesionales con mentes brillantes y grandes habilidades y talentos que podrían contribuir decisivamente desde su campo de acción al avance de la nación.

Por otra parte, los programas académicos universitarios no siempre le apuntan al desarrollo de habilidades y actitudes para la creación de empresas y entidades sociales. Es usual que toda la atención de la academia se concentre en la preparación de futuros empleados, más no en la formación de líderes creadores y formadores de empresa y promotores de acción social. En otras palabras, desde siempre se ha estado desarrollando un concepto de empleo, más no de trabajo. Es lamentable que al terminar su carrera, la mayor parte de los jóvenes profesionales egresados concentren todo su esfuerzo y preocupación en la búsqueda de un empleo, desconociendo el verdadero valor del trabajo y limitando todo su potencial y sus capacidades. Por ende, son pocos los profesionales que desarrollan proyectos de creación de su propia empresa, entidad o actividad social o comercial para favorecer no sólo su propio progreso sino también para contribuir a la disminución de la alta tasa de desempleo que agobia al país. Además, es limitado el número de profesionales que se enfoca a la

realización de proyectos sociales o científicos que posibiliten la solución de problemas disciplinares, regionales y nacionales.

Al respecto de la proyección profesional, también es importante hablar de la escasez de posibilidades de acceso a programas de postgrado que conduzcan al egresado tanto a una profundización en un área del conocimiento determinada como a una formación más completa y especializada que le facilite un mayor desarrollo personal y profesional. Son varias las causas de tal situación. Las más evidentes son el desinterés de las universidades hacia la creación de especializaciones, maestrías y doctorados y la falta de recursos económicos de los profesionales para costearse sus estudios de postgrado. En la mayoría de los casos, los egresados terminan conformándose con su diploma de pregrado y se limitan al ejercicio de su labor, ya sea ésta bien o mal valorada. En otros casos, los egresados ingresan a un programa de postgrado orientado a la profundización en un área en particular; pero es mayor el interés por lograr un reconocimiento laboral o social que el interés por mejorar su quehacer y construir conocimiento. Así las cosas, el potencial intelectual y creativo con el que cuenta el país termina siendo limitado; razón por la cual la investigación, la ciencia y la tecnología no logran alcanzar el nivel que se espera para el planteamiento de soluciones a nuestra problemática y el avance de la nación.

Myrian Henao Willes cita en su libro “Políticas públicas y universidad” una reflexión de Fernando Chaparro acerca de la situación de los postgrados en nuestro país que dice: *“El postgrado de reciente creación en el medio colombiano aún no ha determinado claramente su razón de ser en función de las necesidades del país; aparece con frecuencia estructurado por simples cursos complementarios para afianzar los conocimientos del pregrado y hacer más eficiente la respectiva carrera. Son pocos los cursos de postgrado que se orientan hacia temas de investigación de importante envergadura en el contexto nacional, que obliguen a los investigadores a identificar problemas de relevancia para el país y que los incline a trabajar sistemáticamente en sus soluciones.”*¹⁰

¹⁰ CHAPARRO, Fernando. La investigación en la universidad colombiana. Bogotá: Colciencias – Editora Guadalupe Ltda., 1978. P. 22.

Todas estas falencias e irregularidades en el sistema educativo universitario permiten llegar a la conclusión de que tanto la universidad estatal como la universidad privada en Colombia deberían reestructurar y replantear aspectos claves para el logro de sus funciones, tales como su misión y visión, sus políticas institucionales y sus currículos. Pero, ante todo, urge una toma de conciencia con respecto al rol de la universidad en la sociedad y los retos que le plantea este nuevo milenio en términos de formación axiológica, igualdad social, preservación del planeta, ciudadanía, desarrollo económico sostenible y avance de la ciencia, entre otros.

La Universidad Pontificia Bolivariana tiene muy claro su propósito de conjugar la ciencia, la cultura y la fe en la formación integral de sus educandos. Así se expresa en la introducción de su proyecto institucional: “Con la ciencia, la cultura y el Evangelio por la construcción integral del hombre”. En su filosofía, su identidad y a través de sus directrices se pone de manifiesto el interés de la universidad por lograr un proyecto social en el cual el profesional, formado integralmente, se convierta en un ser altamente comprometido con la sociedad y quien promueva la cultura, los valores, la convivencia y la búsqueda de la paz.

Por una parte, su carácter Pontificio la orienta en la realización de su misión pastoral, inspirada en los principios del humanismo cristiano. Por otra parte, el sello Bolivariano le concede un sentido patrio, incentivado por los ideales de libertad, justicia, paz y derechos ciudadanos del Libertador Simón Bolívar. Pero también se traza el desarrollo de la ciencia y de la investigación como componente esencial de su misión. *“La Universidad Pontificia Bolivariana tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad en los procesos de docencia, investigación y proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano para el bien de la sociedad.”*¹¹

En tal sentido, los elementos fundamentales que integran su misión son una antropología cristiana, la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, la investigación, la docencia, la proyección social y la colaboración regional e internacional.

¹¹ Proyecto Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. P. 12

Para llevar a la realidad tal misión, la Universidad ha incorporado en todos los programas académicos diversas asignaturas del área de Formación Humanística que le proporcionan al estudiante las herramientas para la construcción del conocimiento de la cultura social de la Iglesia, el Humanismo Cristiano y la investigación. Además, muchos de sus proyectos y actividades buscan consolidar tal misión. Tal es el caso de los Centros de servicios psicológicos, los clubes de acción social y los semilleros de investigación que acercan al estudiante al conocimiento e interacción con la problemática social y cultural del área metropolitana y le permiten actuar en favor de la población.

Por otra parte, la institución busca para sus alumnos la construcción del conocimiento con proyección internacional y el intercambio cultural y humano, para lo cual ha establecido convenios no sólo con Universidades al interior del país sino también con Universidades en el extranjero en países como Alemania, Canadá, Francia y Brasil, entre otros. De tal manera, la institución le apunta no sólo a la cooperación interinstitucional sino también a su inserción en el proceso de globalización, dadas las exigencias del mundo moderno.

La misión también involucra a los docentes, quienes además de poder participar en los proyectos antes mencionados, cuentan con opciones de formación, capacitación e investigación a través de la participación en diplomados, jornadas pedagógicas, talleres, seminarios, etc. Lógicamente, también están involucrados en el proyecto de desarrollo de la ciencia y la investigación a través de su participación en grupos de investigación que reciben el apoyo institucional y, en lo posible, de Colciencias. Para ellos, la Universidad igualmente se ha trazado la meta de promover la formación de sus docentes a nivel de postgrado, destinando recursos para costear sus estudios de maestría y de doctorado, ya sea a nivel nacional o internacional. Para gozar de tal apoyo, el docente interesado debe cumplir ciertos requisitos y justificar los beneficios que le representaría a la institución su formación en el programa al cual aspira.

Todos estos procesos, proyectos y actividades se conjugan para definir el carácter de la Universidad y proyectar su visión: *“La Universidad Pontificia Bolivariana tiene como visión ser una institución católica, de excelencia educativa en la formación integral de las*

*personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país.”*¹²

Puede decirse entonces que aunque la Universidad Pontificia Bolivariana comparte con otras instituciones de la ciudad los ideales de construcción del conocimiento, formación integral y desarrollo de la ciencia y la investigación. Sin embargo, la diferencia de las demás instituciones en Bucaramanga su sello Pontificio, el cual le confiere un carácter y un perfil diferente, enmarcados en la filosofía cristiana y el humanismo. De hecho, la Universidad está sometida únicamente a la jerarquía y la legislación eclesiásticas.

Es por ello que el espíritu Bolivariano está orientado por la Constitución Apostólica del Papa Juan Pablo II (q.e.p.d) sobre las Universidades Católicas y por la Doctrina Social de la Iglesia. Se caracteriza no sólo por el interés en una formación académica sólida sino también por la formación de una conciencia humana y por la promoción cultural y el compromiso con el desarrollo socio-político de los pueblos, inspirado en los principios cristianos. Por ende, el proyecto educativo de la Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga -, debe responder a la misión y a los principios fundamentales que rigen para toda la Universidad en el país, es decir, también para las seccionales de Medellín, Montería y Palmira.

Su misión y principios son una afirmación del objetivo esencial de la Universidad en el país: una óptima formación profesional de la mano de una formación humanística integral. Así, el Proyecto Educativo de la Seccional busca fundamentalmente tres aspectos: educar para ser, educar para hacer y educar para trascender. Para consolidarlo, se ha planteado una serie de directrices y políticas que le apuntan a la realización de la misión de la institución. Ellas son la formación integral y la acción pastoral, el impacto de la cultura, la investigación y la producción de conocimiento, el aprendizaje y la docencia, la relación con el entorno, la calidad, la propiedad intelectual y los derechos de autor, el bienestar institucional, la organización y la gestión y el gobierno institucional.

Se pretende que todas estas directrices y políticas sean cultivadas y desarrolladas por igual ya que cada una de ellas representa un elemento esencial de la filosofía de la Universidad.

¹² Proyecto Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. P. 15.

Es por ello que todos los miembros de la institución deben contribuir al logro de las metas propuestas en todos los ámbitos. Se hace necesario entonces que las personas que hacen parte de la Universidad como estudiantes, docentes, funcionarios y directivos tengan claro cuál es el perfil del Bolivariano, tanto a nivel cognitivo como a nivel actitudinal y axiológico.

Recientemente, el Rector General de la Universidad, Monseñor Luis Fernando Rodríguez Velásquez, presentó en la Lección Inaugural del año 2005 (Lectio Inauguralis 2005) un discurso acerca del perfil del Bolivariano en el nuevo milenio, el cual fue publicado posteriormente para compartirlo con los demás miembros de esta Universidad en el país. Al respecto del compromiso con la formación integral de los estudiantes, Monseñor afirmó: *“Todos y cada uno de los elementos que constituyen la formación integral en el seno de la UPB son esenciales; y no aportarlos de manera íntegra e integral se constituye en un despropósito, en no cumplir con responsabilidad la delicada misión que se nos ha encomendado y que libremente, cada uno de los que estamos aquí, asumimos.”*

Los elementos esenciales del Perfil Bolivariano definidos por Monseñor Rodríguez son el humanismo, la libertad, la justicia, la solidaridad, la sensibilidad social, la generosidad, la responsabilidad, la excelencia académica, el sentido de fe y la catolicidad. Así las cosas, un estudiante de la Universidad Pontificia Bolivariana debe distinguirse no sólo por un alto nivel de conocimiento y de competencia, sino también por su espiritualidad y su sentido de amor y respeto por el prójimo. Dicho de otra forma, el Bolivariano debe asumir los propósitos de la institución tanto a nivel de la persona como de la sociedad. Tales propósitos son contribuir a la formación integral de la persona y a su dignificación, propiciar el avance científico y cultural al servicio de la sociedad y promover una presencia cristiana en el mundo universitario.

Entonces, se plantea que la formación impartida en la Universidad le permita al alumno la construcción del conocimiento, la formación en valores, el desarrollo de competencias y el servicio a la sociedad. Por lo tanto, todos los procesos y actividades académicas, culturales y lúdicas de la Universidad deben propiciar el moldeamiento del perfil Bolivariano. Cada

asignatura, cada evento y cada espacio social deberían facilitarle al estudiante las herramientas para lograrlo.

En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el objetivo es desarrollar un nivel de competencia lingüística que se convierta en una ventaja profesional para el alumno y en una herramienta de conocimiento e intercambio cultural con el mundo. El desarrollo social, económico, político y religioso de la sociedad actual les exige a los ciudadanos contar con el conocimiento y las competencias para ser un miembro activo y participativo. No basta solamente con alcanzar un cierto nivel de conocimiento que garantice un lugar en el ámbito laboral; se trata de abrirse a la integración con otras culturas para posibilitar la proyección personal y del país a nivel internacional y la participación en los procesos actuales relacionados con el desarrollo, tales como la globalización.

Así las cosas, el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en uno de los elementos del currículo, cuya función ha de ser la de actuar como medio para alcanzar los fines de internacionalización, proyección, ciudadanía mundial y desarrollo global. Al preparar a los alumnos en el área de los idiomas, la Universidad procura entonces facilitarle a sus estudiantes la comunicación con el mundo, la comprensión de la realidad mundial, el intercambio cultural y la proyección profesional en el extranjero.

El mundo está cambiando a pasos agigantados, exigiendo la erradicación de las barreras epistemológicas y sociales que han dividido a las naciones, lo cual no puede lograrse si no hay una comunicación efectiva de por medio. Y esta comunicación se logra cuando la gente no sólo comprende y respeta las diferencias sociales sino también cuando maneja adecuadamente una lengua extranjera como el inglés para acortar las distancias físicas y culturales. Obviamente, el manejar una lengua extranjera no garantiza el conocimiento y la comprensión de la cultura y la civilización de un pueblo; pero si facilita la integración y el acercamiento significativo a ellas en diversos sentidos y en diferentes ámbitos.

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN

Durante los seis años de ejercicio docente en la Universidad Pontificia Bolivariana he logrado identificar diversos tipos de actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés (materia en la que voy a enfocar el presente trabajo de investigación descriptiva). A decir verdad, existe una considerable gama de actitudes al interior del aula de clase. Sin embargo, centraré mi análisis en la descripción de las actitudes que están directamente relacionadas con los problemas de aprendizaje.

En primera instancia, se puede distinguir un tipo de actitud apática y desinteresada hacia la materia, caracterizada por la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje, la poca o nula participación voluntaria en las actividades de clase y la falta de aporte al proceso dinámico de interacción con la docente y los compañeros de clase. Los estudiantes con esta clase de actitudes en realidad no le aportan a la construcción del conocimiento y no facilitan la socialización que se busca en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su acción se limita a responder las preguntas dirigidas por la docente y su desempeño en las actividades de grupo es pobre.

Infortunadamente, muchos estudiantes me manifiestan su apatía e incluso aversión al Inglés, las cuales surgieron de experiencias negativas a nivel de colegio, relacionadas con el trabajo y actitud de docentes con estrategias de enseñanza poco significativas y obsoletas, textos inadecuados y aprendizajes mecánicos e inútiles para una aplicación práctica y eficiente en situaciones reales. En consecuencia, los alumnos llegan a la universidad con una serie de prevenciones y sentimientos negativos hacia la materia que dificultan el desarrollo de actividades y el logro de los objetivos propuestos en cada nivel.

Infortunadamente, este tipo de factores externos suele marcar al alumno negativamente en términos de frustración, insatisfacción e incluso aversión hacia la materia. Esta seria falla en el proceso de aprendizaje es explicada por Pozo, así: *“A veces no sólo no se consiguen los aprendizajes deseados sino incluso se obtienen también resultados indeseables bastante más duraderos, en forma de actitudes muy difíciles de modificar después.”*¹³

Por otra parte, se presentan actitudes negativas de carácter displicente en los estudiantes que se sienten obligados a cursar una asignatura que no es de su interés pero que en todo caso deben tomar para lograr el propósito de obtener su título profesional. En este caso, se hace evidente la aversión o desagrado hacia la materia, al igual que un desempeño en la mayoría de los casos deficiente debido a la falta de motivación y disposición para el aprendizaje. Es evidente que no se pueden lograr los objetivos propuestos cuando no hay un motor que impulse la acción y el cambio.

También es posible identificar a los estudiantes que aunque no cuentan con un conocimiento adecuado de la materia para el nivel que están cursando, se caracterizan por su interés hacia el aprendizaje de la lengua. No obstante, debido a sus debilidades y falencias a nivel cognitivo y lingüístico, no logran alcanzar los objetivos propuestos y obtienen resultados negativos que lógicamente conducen a la frustración y el pesimismo.

Tales falencias cognitivas usualmente son el resultado de la falta de una práctica continua y significativa, la falta de aclaración de dudas en el momento oportuno y el uso de métodos de estudio ineficientes o mal enfocados (especialmente si se tiene en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera exige técnicas de estudio variadas y prácticas que le apunten al desarrollo de las competencias y el dominio de las estructuras gramaticales), como lo plantea Tapia: *“El proceso de aprendizaje depende tanto de que el alumno quiera saber como de que sepa pensar, así como de los conocimientos previos con que afronta el aprendizaje y del contexto en que éste ha de tener lugar, controlable en buena medida por la acción del profesor.”*¹⁴

¹³ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1996, p. 175

¹⁴ TAPIA, Jesús Alonso. *Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1998, p. 9.

En una encuesta realizada en uno de los cursos de Inglés a mi cargo, los estudiantes respondieron abiertamente a dos preguntas: *¿Qué piensas del aprendizaje de un idioma extranjero?* y *¿Cuáles son tus mayores dificultades en el aprendizaje del Inglés?* Mi objetivo era conocer más a fondo su posición con respecto al idioma y su mismo aprendizaje, a través de dos preguntas sencillas y directas que les permitieran expresarse libremente.

El resultado fue muy interesante puesto que el 100% de los estudiantes reconoció que aprender un idioma extranjero es para ellos una necesidad tanto personal como profesional ya que constituye una herramienta de superación y proyección que abre puertas a nivel profesional y ofrece ventajas a nivel personal. Los estudiantes son conscientes de los efectos que traerán el proceso de globalización y el Tratado de Libre Comercio al país, además del proceso de internacionalización propuesto en gran parte de las compañías, empresas, universidades, etc. Por lo tanto, reconocen que el éxito profesional requiere no sólo una excelente preparación académica sino también un conjunto de habilidades y valores; y dentro de tales habilidades, el manejo del Inglés se destaca como una de las más exigidas actualmente en las empresas y entidades a nivel nacional e internacional.

En cuanto al ámbito personal, la mayor parte de los alumnos considera que el Inglés facilita el conocimiento del mundo y el manejo de relaciones con personas en el extranjero. Además, representa un medio para el conocimiento y el acercamiento a otras culturas y también la posibilidad de continuar su proceso de formación académica y cultural fuera del país, incluso a través de becas ofrecidas por entidades como el ICETEX y diversas Universidades nacionales y extranjeras.

Sin embargo, las respuestas a la segunda pregunta mostraron cierta inconsecuencia con lo dicho anteriormente. En otras palabras, aunque los alumnos reconocen el valor del aprendizaje de un segundo idioma, aceptan que por falta de tiempo y dedicación persisten diversas dificultades para el aprendizaje, como la dificultad para usar la gramática correctamente, la falta de vocabulario, la dificultad para pronunciar, la influencia del

español en el proceso, la dificultad para expresarse en forma oral y la dificultad para entender el inglés hablado.

Los resultados mostrados por esta encuesta coinciden con los obtenidos en una encuesta aplicada y tabulada en el primer semestre del año 2003, la cual involucraba no sólo a los estudiantes sino también a los docentes del Departamento de Idiomas, con el propósito de presentar a la Vicerrectoría Académica un informe completo y detallado sobre los múltiples factores que inciden en el alcance de los objetivos de esta unidad académica. Además, los docentes del Departamento buscábamos demostrar que era necesario reformar el reglamento que rige el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad, apuntándole a un incremento en el número de niveles obligatorios, la asignación de créditos a la asignatura y la exigencia de continuidad en el proceso de aprendizaje.

Afortunadamente y para nuestra satisfacción, la reforma al reglamento fue aprobada en el Acto Aprobatorio N° 012 del 2 de marzo de 2004, implicando una mayor dedicación de parte de los estudiantes y un mayor posicionamiento de esta asignatura a nivel académico. Es decir, el hecho de que se haya logrado la asignación de un creditaje, la creación de un nivel más y la obligatoriedad de cursar los niveles sin una interrupción mayor a un año (ya que en caso contrario se debe presentar un examen de nivelación) conducen a una toma de conciencia de los estudiantes con respecto a la importancia y seriedad de la asignatura y conlleva una mayor responsabilidad y dedicación.

Por otra parte, existen preconceptos poco favorables con respecto a la dificultad y complejidad de la lengua, especialmente en términos de gramática y pronunciación. El hecho de que esta lengua sea totalmente diferente a nuestra lengua materna y tenga patrones gramaticales y fonéticos inexistentes para los hablantes del español, provoca en el alumno tanto angustia como pesimismo hacia el éxito de los metas propuestas. Si bien es cierto que en la mayor parte de los casos la forma escrita de una palabra difiere de la forma como se pronuncia correctamente, el conocimiento de parámetros generales y elementales de fonética permite una pronunciación adecuada. Sin embargo, permanecen los temores y la

indisposición hacia tal aspecto de la lengua, y por ende el interés del alumno por mejorar su pronunciación y perfeccionar su conocimiento de las estructuras gramaticales es escaso.

En cuanto a debilidades y falencias lingüísticas, es posible identificar la dificultad de los estudiantes para pronunciar correctamente debido a la complejidad fonética del idioma y la gran diferencia que existe entre éste y su lengua materna; en este caso, el español. En realidad, la producción de diversos sonidos del inglés involucra varios puntos del aparato fonatorio, tales como la úvula, el paladar, los labios y la lengua, los cuales deben usarse en conjunto y en forma diferente a la requerida para la producción de los sonidos del español. Por lo tanto, los estudiantes deben no sólo conocer tales diferencias sino también hacer un gran esfuerzo y realizar una práctica seria y consciente para alcanzar un nivel de pronunciación adecuado e igualmente minimizar la influencia del acento materno en la expresión.

Para continuar analizando las actitudes ante el aprendizaje del inglés, es clave tener en cuenta que además de aspectos como la edad de los alumnos, sus motivaciones, su aptitud, su sexo y su entorno socio-cultural, en el aprendizaje de una lengua extranjera juega un papel importante la percepción personal que el alumno tiene del idioma y las diversas concepciones epistemológicas que ha ido construyendo, incluso desde la etapa de la educación básica primaria o secundaria, cuando inició su primer acercamiento a este idioma. En muchos casos los estudiantes han ido construyendo una imagen negativa del Inglés tanto por su complejidad como por la poca trascendencia y aplicabilidad que éste tiene en su vida cotidiana.

Por otra parte, existen ciertos prejuicios o sentimientos negativos hacia algunos países en los cuales el inglés es la lengua oficial, como es el caso de los Estados Unidos. Diversos hechos históricos, sociales, económicos y políticos han favorecido en el mundo una concepción bastante negativa de este país ya que es considerado por muchas personas como una nación opresora, imponente e invasora en donde los valores humanos son escasos y prima el valor del dinero y el interés por el crecimiento tecnológico e industrial. Por ende, se presenta el caso de los alumnos que establecen una conexión entre la cultura

Americana y la lengua inglesa, hecho que repercute en su disposición y gusto por el aprendizaje del idioma. Definitivamente, si el estudiante no comprende y cultiva el valor de la tolerancia y del respeto por otras culturas, es prácticamente imposible estimular el aprendizaje de la lengua que en ellas se habla. Como lo afirman los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros: *“El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales. El contacto con otras lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.”*¹⁵

El conjunto de actitudes negativas descritas anteriormente, aunado a las prevenciones hacia la lengua y los preconceptos epistemológicos errados acarrear consecuencias serias que afectan al estudiante tanto a nivel de aprendizaje como de desempeño en el aula e incluso fuera de ella. Evidentemente, para lograr un aprendizaje óptimo en cualquier área necesariamente deben existir ciertas condiciones mínimas no sólo relacionadas con los procesos dentro del aula y los recursos sino también un conjunto de factores inherentes al aprendiz. Dentro de ellas, se destacan la motivación, la buena disposición, el interés y el gusto por la materia en cuestión.

En caso contrario, el desempeño del alumno, su aporte al proceso de aprendizaje y los logros alcanzados suelen ser bastante limitados y en ocasiones deficientes. Es por tal razón que la participación del alumno en clase se presenta sólo cuando la docente así lo exige y las tareas que realiza no cumplen con las exigencias planteadas en cuanto a forma y contenido. Además, los resultados que se observan en las evaluaciones son regulares o malos, lo cual demuestra no sólo que el estudiante no ha logrado un desarrollo cognitivo adecuado sino también que su nivel de competencia está por debajo del nivel esperado de acuerdo con los objetivos del curso.

De igual forma, el trabajo complementario que debe hacerse fuera del aula para profundizar en los conceptos y realizar una práctica conducente al desarrollo de las habilidades

¹⁵ Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, D.C., 1999, p. 22

lingüísticas y el dominio de los temas es prácticamente nulo o exclusivo a los periodos de evaluación. Infortunadamente, esto implica que el interés del alumno por acercarse al inglés en contextos extra-clase a través de libros, revistas, música, videos e Internet, entre otros, es mínimo; a pesar de que los contenidos de tales fuentes puedan ser útiles e interesantes. A decir verdad, el aprendizaje de cualquier lengua extranjera exige dedicación y práctica constantes que involucren el contacto con diversas fuentes y recursos. Por ende, el estudiante que no tiene la disposición ni la actitud positiva para dedicarse a la materia tanto en clase como fuera de ella apenas logra un conocimiento superficial de los conceptos y un nivel de competencia bajo que obstaculiza los propósitos del enfoque comunicativo de este tipo de aprendizaje en cuanto a comprensión y expresión.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje óptimo no implica solamente un conjunto armonioso de actitudes y motivación. Igualmente entran a jugar un papel importante las estrategias de organización del conocimiento y los métodos de estudio que los alumnos emplean no sólo para establecer procesos de análisis y relación de conceptos sino también para visualizar de manera más práctica y dinámica el conocimiento tanto de las estructuras gramaticales como del léxico para así apuntarle a un uso del lenguaje adecuado.

En el caso de los estudiantes de mis cursos, es usual que en el aula de clase ellos tomen nota de mis explicaciones y además incluyan comentarios complementarios que les permitan clarificar los conceptos. Es común que sus apuntes estén relacionados con estructuras gramaticales y vocabulario trabajados en las diferentes clases. Sin embargo, las habilidades comunicativas más importantes como la comprensión de lectura, la comprensión oral y la expresión oral no son profundamente trabajadas por gran parte de los alumnos. Los ejercicios planteados por la docente son las únicas prácticas en estos ámbitos, razón por la cual el progreso que se logra es muy poco, pese a que se les ofrece el préstamo de material complementario y la grabación de los cassettes del curso sin costo alguno en el Departamento de Idiomas.

Los alumnos no parecen ser enteramente conscientes de la necesidad de utilizar estrategias varias a manera de método de estudio del Inglés, las cuales deben involucrar actividades de escucha, ejercicios de comprensión de textos, diálogos y conversaciones que conduzcan a un desarrollo considerable de las habilidades comunicativas. Por otra parte, muy pocos alumnos han identificado su estilo de aprendizaje en esta asignatura, por lo cual muchos siguen aún apegados a la estructura formal sin tener en cuenta otras posibilidades que involucren técnicas visuales, auditivas o nemotecnias sencillas que les faciliten el aprendizaje. Personalmente, procuro orientarlos en cuanto a la utilización de algunas técnicas de estudio y práctica que pueden serles de gran utilidad. Pero, infortunadamente, son pocos los estudiantes que dan de sí mismos para mejorar sus métodos de estudio.

En consecuencia, a algunos estudiantes les cuesta mucho trabajo alcanzar logros considerables tanto a nivel cognitivo como lingüístico puesto que no asimilan los conceptos al punto de lograr un aprendizaje significativo y por otra parte, no logran desarrollar un nivel de competencia satisfactorio. Como expliqué anteriormente, su uso de la lengua inglesa se ve muy influenciado por el español y, por lo tanto, lo que comunican algunos alumnos con dificultades de aprendizaje tanto a nivel oral como escrito es o poco comprensible o parcialmente incorrecto.

El punto preocupante aquí es que usualmente este tipo de estudiantes reconoce sus vacíos y sus dificultades pero no busca opciones de cambio y mejoramiento, a pesar de que durante el semestre se les ofrece tanto los recursos complementarios para superar sus dificultades como también apoyo académico de parte de la docente y del Programa de Acompañamiento Académico (PAC) de la Universidad.

A mi manera de ver, el aprendizaje se realiza en condiciones apropiadas ya que las aulas son espaciosas, limpias, bien iluminadas y agradables. Además, se cuenta con material bibliográfico y audiovisual, un aula de informática para el trabajo con el software especializado denominado “English Discoveries” y el trabajo en páginas web. Por lo menos, con seguridad puedo afirmar que las condiciones de trabajo en la Universidad son un punto a favor para el aprendizaje. De hecho, el carácter privado de la institución

representa beneficios y ventajas que probablemente escasean o faltan en otras instituciones estatales. Por lo tanto, los estudiantes cuentan con un apoyo considerable a su proceso de aprendizaje tanto en el área de los Idiomas como en las demás áreas de estudio. Faltaría indagar y analizar acerca de las condiciones de estudio y práctica de los estudiantes en otros espacios de la Universidad y en sus hogares, donde idealmente debe realizarse el proceso complementario de aprendizaje. Se sabe que la mayor parte de ellos proviene de clases sociales que cuentan con recursos suficientes y por ende se puede pensar que sus condiciones de aprendizaje en el hogar han de ser buenas. Sin embargo, existe también una parte de la población estudiantil que proviene de clases sociales con problemas socio-económicos considerables, donde los recursos para materiales de estudio son muy escasos. Es posible pensar entonces que tal vez los estudiantes que viven este tipo de dificultades no cuentan con las mismas facilidades y deben enfrentarse a condiciones de aprendizaje más limitadas.

Para mediar este tipo de situaciones, es necesario que los docentes faciliten al máximo los recursos de aprendizaje necesarios al interior del aula y determinen el tipo de estrategias metodológicas adecuadas para posibilitar un aprendizaje efectivo y significativo, pues *“El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información. El problema que se plantea al profesor -y, en general, a todo educador- es qué hacer para despertar el interés, estimular el esfuerzo y el pensamiento y facilitar el aprendizaje cuando su forma de actuar no parece tener los resultados deseables.”*¹⁶

En mi caso personal, existe una preocupación constante por realizar actividades dinámicas y prácticas apoyadas por recursos varios que motiven a los estudiantes, ya sean excelentes en la asignatura o no. Al respecto de las estrategias de enseñanza puedo decir que procuro evitar al máximo caer en la rutina de la misma técnica expositiva o explicativa puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera exige dinamismo y variedad de enfoques. Así las cosas, además de realizar las explicaciones gramaticales o lexicales necesarias, utilizo otras

¹⁶ Jesús Alonso. *Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1998, p. 12.

estrategias que involucran el trabajo en grupos, el juego, el análisis de videos y canciones, las exposiciones, la explotación de imágenes, los debates y los juegos de rol, entre otras. Cabe aclarar que el tipo de estrategia utilizado depende del tema tratado y obviamente del nivel en el que se encuentren los alumnos puesto que no se le puede exigir el mismo nivel de producción a un alumno de nivel elemental que a un alumno de nivel intermedio.

Para determinar el tipo de estrategias que pueden ser efectivas en el aula, siempre tengo en cuenta los objetivos de la unidad o módulo e igualmente el nivel que he observado en los alumnos. Es decir, el desempeño de cada alumno permite detectar tanto su nivel de manejo del idioma como su actitud hacia el mismo, razón por la cual sé que debo observar el grupo y sus relaciones para determinar qué tipo de actividad ha de resultar más productiva y motivadora para apuntarle al logro de los objetivos. Pero, en general, puedo decir que acudo a recursos diversos como posters, imágenes, videos, música, canciones, artículos, ejercicios fotocopiados y juegos, basados en el uso de diversos materiales y equipos, para lograr una explotación equilibrada de todas las habilidades, sobre todo si se tiene en cuenta que el enfoque de la enseñanza es comunicativo y por lo tanto se busca un aprendizaje completo que no se limite exclusivamente al uso del idioma a nivel gramatical sino que impulse a los alumnos a comunicar tanto a nivel oral como escrito.

Para determinar el tipo de estrategias de enseñanza adecuadas e igualmente explotar los recursos al máximo es necesario tener una preparación adecuada en lo que respecta al conocimiento de las teorías de aprendizaje de una lengua extranjera y la metodología de enseñanza en esta área. Puedo decir que mi preparación satisface las exigencias al respecto puesto que mi preparación académica en la Universidad Industrial de Santander en el programa de Licenciatura en Idiomas fue muy completa y exigente. Allí no sólo aprendí los idiomas inglés y francés, sino que además profundicé mi conocimiento del español como lengua materna y estudié diversos enfoques de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cursé asignaturas como Psicología General, Psicología de la Educación, Metodología de la enseñanza de una lengua extranjera, Teorías del aprendizaje y Técnicas de enseñanza, entre otras, que me permitieron prepararme para enfrentar el reto de convertirme en docente de lengua extranjera. Obviamente, estas asignaturas fueron

posteriores a un largo proceso de aprendizaje de los tres idiomas puesto que antes de proceder a enseñarlos debía dominarlos en cuanto a conocimiento y uso correcto.

Pero, a mi manera de ver, el programa de pregrado no es suficiente para alcanzar un nivel de excelencia tanto a nivel cognitivo como pedagógico. Por tal motivo, he procurado participar en diversos eventos académicos y profesionales como congresos, seminarios, conferencias, simposios y talleres que me ayuden a continuar mi proceso de aprendizaje de las técnicas de enseñanza y estrategias pedagógicas y de paso tener contacto con hablantes nativos del segundo idioma para reforzar mi práctica. Además, me he desempeñado como docente y como estudiante en el extranjero y he continuado mis estudios de Docencia Universitaria tanto en un Diplomado en la Universidad Pontificia Bolivariana como en la Especialización que actualmente estoy cursando.

Considero que mi proceso de capacitación docente ha sido satisfactorio pero reconozco que gracias al avance de las diferentes áreas de conocimiento, y en este caso particular de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siempre hay teorías y estrategias nuevas por aprender. Además de ello, debo reconocer mis falencias y vacíos, razón por la cual acudo a las evaluaciones docentes para realizar un proceso de reflexión y retroalimentación sobre mi desempeño como docente. A mi manera de ver, las observaciones, críticas y sugerencias de los alumnos son una herramienta para evaluar tanto el desempeño docente como la calidad humana. Por ello, procuro tomar medidas correctivas cuando se me hace una crítica e igualmente mantener y fortalecer aquellas cualidades y virtudes que los alumnos valoran.

Así, ha sido mi deseo estar siempre receptiva a las sugerencias de los alumnos en cuanto a la metodología del curso, los recursos y las estrategias utilizadas. Sin embargo, reconozco que hay algunas de ellas que omito ya que tienen que ver directamente con reglas del curso, cuya modificación afectaría la puntualidad y el cumplimiento. En otras palabras, a veces recibo sugerencias para flexibilizar el horario y disminuir el nivel de exigencia de cumplimiento. Pero considero que todo alumno debe ser consciente de sus obligaciones y por lo tanto ha de responder en el curso tanto a nivel de responsabilidad como de esfuerzo. Afortunadamente, he logrado hacer entender esta posición en general, y los alumnos han

llegado a entender que las reglas deben respetarse en cualquier asignatura puesto que son la base para un desarrollo eficiente del curso.

En cuanto mis actitudes ante los grupos y ante el quehacer docente, debo decir que me siento motivada para mantener una actitud positiva, amable y respetuosa hacia los alumnos y hacia mi profesión. Creo que en la educación es básico desarrollar habilidades sociales y fortalecer los valores y para ello es clave mantener unas relaciones sanas y armónicas con los alumnos, sin dar pie a abusos de confianza o falta de respeto, por supuesto. Uno de mis objetivos es llegar a conocer a los alumnos más como personas y establecer con ellos una relación basada en la confianza y el respeto. Bruner (1975) y Halliday (1978) destacan la importancia de crear una atmósfera afectiva en el salón de clase y reducir el filtro afectivo para que el nivel de motivación e interés se maximice. En general, es posible hacerlo pero siempre se presentan casos de estudiantes que no permiten establecer una relación más cercana ya que son apáticos a cualquier conversación o comentario informal que permita un acercamiento.

Por otra parte, algunos alumnos tienen una personalidad difícil ya sea porque son indisciplinados o groseros o porque son muy apáticos y pasivos. En tales casos, he optado por evitar roces con ese tipo de estudiantes y tratar de buscar la manera de llegar a ellos y motivarlos a integrarse con el grupo, disminuyendo así sus comportamientos displicentes o rudos. En la mayoría de los casos he alcanzado muy buenos resultados y he visto el cambio a nivel comportamental durante el proceso. Pero en otras ocasiones me ha sido imposible lograr un cambio de actitud en algunos alumnos, lo cual se refleja en una relación distante entre ambas partes que se limita exclusivamente a la realización de las actividades. Así las cosas, existen actitudes de los estudiantes que desmoralizan y desmotivan a cualquier docente pero afortunadamente está la contraparte y debo decir que predominan con creces las actitudes y los comportamientos positivos y las buenas relaciones, las cuales se ven reflejadas en un gusto por el trabajo de parte y parte.

En general, me siento a gusto en mi trabajo, el cual involucra tanto el aspecto docente como el trabajo administrativo. Las condiciones laborales y el reconocimiento de la institución

de mis derechos como trabajadora son justos y buenos. Sin embargo, como Jefe del Departamento de Idiomas, en ocasiones debo asumir mucha responsabilidad y desarrollar diversas actividades simultáneamente, lo cual de una u otra forma tiene efectos colaterales. En ocasiones, el tiempo que puedo dedicar a la preparación de clases y a la revisión de trabajos y evaluaciones es muy escaso, razón por la cual me veo obligada a destinar mi tiempo libre a tales trabajos. Incluso, la presión en ciertas épocas del año es tan fuerte que es difícil impedir que el estrés me afecte a nivel emocional o actitudinal.

En realidad, es muy importante para mí mantenerme en la academia ya que limitarme a las labores administrativas coartaría mi objetivo como profesional de enseñar y de paso podría conducirme a un detrimento de mi conocimiento y habilidades lingüísticas. Por lo tanto, pienso que es ideal contar con una asignación académica que me permita desempeñarme en mi campo, combinando apropiadamente las labores académicas y administrativas. Sin embargo, es necesario que se me respeten los espacios de preparación de clases, atención a estudiantes y revisión de trabajos para mantener el propósito de responsabilidad y buen rendimiento como docente e igualmente evitar que el cansancio o el estrés terminen afectando mi labor en el aula.

Pero para analizar la influencia de diversos factores en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario no sólo dar una mirada reflexiva al estudiantado sino también involucrar en tal análisis a la institución y su papel regulador en el proceso. La suficiencia en una lengua extranjera fue se incluyó en el currículo de la Universidad con el propósito de aportar un elemento a la formación integral de los estudiantes con miras al éxito profesional y la internacionalización. Así, todos los alumnos deben certificar un nivel de suficiencia intermedio en uno de los idiomas establecidos por la institución, como lo son el inglés, el francés, el alemán y el italiano. En mi opinión, tal decisión fue acertada y responde a las exigencias actuales del medio laboral. Además, el hecho de que al alumno se le ofrezcan cuatro posibilidades denota una flexibilidad sana de la Universidad en pro del respeto a los intereses académicos de los alumnos.

El 2 de marzo de 2004 fue aprobada una reforma al reglamento de cumplimiento del requisito de suficiencia en segunda lengua, la cual fue propuesta por el equipo de trabajo del Departamento de Idiomas con el propósito de darle a la asignatura de lengua extranjera la importancia que se merece y que tanto necesita. Entre los cambios más importantes que han sido considerados como verdaderos logros por los docentes de esta área principalmente, están la asignación de dos créditos a la asignatura y la obligatoriedad de una secuencia en el proceso de aprendizaje. Desde mi punto de vista, tales medidas le conceden a la asignatura un carácter más serio, destacan su importancia y propenden por un mayor esfuerzo y dedicación de parte del estudiante.

Infortunadamente, no se ha logrado incluir esta asignatura como materia del plan de estudios de las diversas carreras. Es decir, se contempla como requisito de grado pero no hace parte del pénsum de las carreras y por ello aún sigue estando en uno de los últimos lugares en la escala de prioridades de los alumnos. No pretendo insinuar que a los estudiantes no les interese la materia sino simplemente señalar que las materias del plan de estudios siempre van a recibir mucha más atención y dedicación que otras materias como la que yo dicto, que aunque obligatorias no son tan trascendentes a nivel académico para los alumnos. Es por ello que el tiempo e interés dedicados al estudio de lengua extranjera no llega a ser ni el cincuenta por ciento de lo que amerita una materia de carrera.

Desde un punto de vista objetivo, puedo afirmar que urge la inclusión de la asignatura lengua extranjera en los planes de estudio formales de todos los programas académicos no sólo para que ésta alcance un mayor estatus académico sino también para que se lleve de la mano con las demás asignaturas ya que únicamente a través de su puesta en práctica en el ámbito académico y profesional el aprendizaje de una lengua extranjera va a tener una razón de ser evidente y una aplicación realmente significativa para los estudiantes.

Y es que aunque en la institución se promulgue la importancia de aprender una lengua extranjera, son pocos los directivos y docentes de carrera que en realidad han contribuido o están contribuyendo al fomento de su aprendizaje. En primer lugar, buena parte de los funcionarios y docentes no maneja una lengua extranjera; en este caso, el inglés. Ya sea

por falta de tiempo, por dificultades personales o por simple pereza intelectual, muchos docentes no han adelantado estudios de este idioma, incluso a pesar del hecho de que la misma Universidad les costea los cursos. Y en realidad, este hecho se convierte no sólo en un mal ejemplo para los alumnos sino también en una falta de apoyo a los intereses del Departamento de Idiomas.

En otras palabras, si los docentes no promueven el aprendizaje y la práctica del inglés en sus aulas de clase a través de la asignación de textos o actividades en tal lengua, los alumnos no van a tener la posibilidad de combinar los dos aprendizajes de manera armónica y significativa, por lo cual el contacto con el inglés se limita al curso de inglés al que asisten durante cuatro horas a la semana. Es necesario que esta lengua sea incorporada a diversos contextos de la vida del estudiante para que el aprendizaje le resulte realmente útil, interesante y aplicable en la realidad. Como señalan los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros, *“El uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua. Por otro lado, una lengua es inherente a los participantes si éstos han incorporado normas de interacción e interpretación propias de dicha lengua a su experiencia. Sólo en la medida en que se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuina de lengua segunda.”*¹⁷

Conscientes de ello, las directivas han definido la suficiencia en lengua extranjera como uno de los requisitos para el ascenso en el escalafón docente. Por tal motivo, los docentes de planta, por lo menos, han ido retomando sus estudios en el área. Pero no se lograrán cambios benéficos hasta tanto no involucren su área de conocimiento con el inglés en el proceso de formación de los alumnos.

Afortunadamente, existen varios convenios de intercambio estudiantil con Universidades en el extranjero que de una u otra forma promueven el aprendizaje de las lenguas extranjeras ya que para realizar un determinado intercambio con países como Los Estados Unidos,

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, D.C., 1999, P22.

Canadá o Inglaterra el alumno debe tener un nivel de competencia en lengua extranjera intermedio. No obstante, su aprovechamiento no es realmente el esperado y es por ello que muchos beneficios derivados de este tipo de programas van perdiéndose por sub-utilización.

Luego de analizar el aporte de la institución al aprendizaje del inglés, es posible resumir en una sola idea la reflexión que he realizado a lo largo del capítulo. Para alcanzar un nivel de aprendizaje óptimo en el cual primen la motivación del estudiante por aprender y el esfuerzo para lograrlo, deben conjugarse armónicamente diversos aspectos como el trabajo y las actitudes del alumno, una excelente metodología y pedagogía de parte del maestro y lógicamente un apoyo serio y constante al aprendizaje de este idioma proveniente de las directivas y docentes de la institución.

A mi pesar debo decir que mis objetivos de enseñanza no han sido plenamente alcanzados no sólo por razones directamente relacionadas con los agentes de trabajo al interior del aula (es decir, los estudiantes y yo), sino también por la falta de apoyo de la institución y sus miembros.

Espero que en un futuro no muy lejano mi trabajo como docente de inglés sirva de apoyo y enriquezca el aprendizaje en otras áreas y que igualmente los docentes de los diversos programas de estudio involucren el inglés en sus actividades para que el aprendizaje de esta lengua se fomente e inculque con seriedad y objetividad.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE

El aprendizaje es el fin esperado en todos los niveles de la educación, se constituye en la meta a alcanzar por el estudiante y en la razón del quehacer de los docentes, cuyas estrategias pedagógicas, recursos de enseñanza y métodos de valoración deben propiciar y facilitar un verdadero aprendizaje significativo. El aprendizaje representa el acceso a un mundo de conocimiento, de habilidades, de sentimientos y de nuevas perspectivas del mundo.

Aunque el ser humano está aprendiendo continuamente a lo largo de su vida en diversas situaciones y contextos sociales, es en la institución educativa en donde éste se plantea formalmente como el objetivo principal de su acción. En otras palabras, el aprendizaje puede darse espontánea o formalmente, implícita o explícitamente. Ya sea en situaciones informales del diario vivir o en ambientes académicos, todo individuo dotado de facultades como la inteligencia y el razonamiento está en capacidad de aprender un mundo ilimitado de conceptos, procedimientos y relaciones; los cuales involucran destrezas motoras, habilidades sociales y competencias lingüísticas, entre otros.

El aprendizaje implícito se da sin que la persona sea consciente de ello y ocurre a diario a través de las vivencias y de la experiencia. Es producto de la realización de actividades y de la interrelación con los otros y no se da en forma intencional ni consciente. Este tipo de aprendizaje involucra conductas y actitudes que se arraigan en el sujeto sin que éste realice una acción intencional que conlleve a su aprendizaje.

Aprender implícitamente conduce a la persona a crear teorías implícitas en diversas áreas y contextos, incluso desde sus primeros meses de vida; desde su entorno personal, en el que establece relaciones con los otros, hasta campos más especializados del saber como el de la

tecnología o la medicina, por ejemplo. Aunque dichas teorías no puedan explicarse formalmente, tienen una influencia decisiva en nuestra percepción y actitud hacia el dominio en cuestión. Es por ello que se debe ser consciente de ellas y analizar en qué forma inciden a nivel actitudinal, cognitivo y conductual de tal manera que se corrijan hábitos inadecuados y se fortalezcan aquellos que conduzcan a aprendizajes más exitosos.

Por otra parte, existe otro tipo de aprendizaje que resulta de actividades conscientes que el sujeto realiza deliberadamente. Éste es el llamado aprendizaje explícito que tiene lugar en actividades sociales concretas, desarrolladas a modo de instrucción más formal a fin de lograr aprendizaje. Aprender explícitamente implica usualmente un mayor esfuerzo y mayor dedicación que aprender implícitamente pero posibilita resultados que no pueden alcanzarse si no existe conciencia y voluntad para aprender o si no se cuenta con una persona que oriente el aprendizaje. Generalmente, el aprendizaje explícito se relaciona directamente con las instituciones educativas pero también se da en otras instituciones y grupos sociales de carácter menos formal como escuelas de conducción, academias de baile, talleres de pintura, etc. En todas ellas el aprendizaje es orientado por un instructor quien plantea actividades y hace uso de recursos para el logro de los objetivos planteados, que a fin de cuentas conducen al aprendizaje.

Sin embargo, es principalmente en el ámbito académico en donde la persona es consciente del aprendizaje ya que es allí donde todas las actividades, estrategias y los recursos son diseñados y orientados para lograrlo exitosamente. Cualquiera que sea la asignatura o disciplina en cuestión, el estudiante espera que las actividades desarrolladas en el aula de clase y su correspondiente refuerzo fuera de ella, le conduzcan a la comprensión de una serie de conceptos, al desarrollo de habilidades, a la construcción de conocimiento y a la formación de actitudes y valores.

Podría decirse entonces que el aprendizaje es un proceso dinámico orientado a organizar la información recibida y a relacionar el conocimiento previo con el nuevo para la construcción de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales y el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y metacognitivas. Por ende, lo que se percibe del

medio externo es procesado por el sujeto haciendo uso de sus competencias para, finalmente, construir nuevas ideas, nuevas actitudes y nuevos comportamientos.

El aprendizaje implica cambios tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual y actitudinal, puesto que una vez el sujeto ha construido nuevos esquemas mentales y desarrollado un determinado nivel de competencia, alcanza una percepción diferente de la realidad que lo lleva a pensar, actuar y sentir de manera diferente e incluso a desaprender. Al aprender, se activan procesos mentales tendientes a recibir la información nueva, asimilarla, reorganizarla con base en los conocimientos previos y construir otros nuevos.

En realidad, no todos los aprendizajes del ser humano involucran procesos complejos del pensamiento puesto que se dan por simple memorización o como resultado de una simple acumulación de datos y procedimientos. Este tipo de aprendizaje no requiere una abstracción de significado y mucho menos una reinterpretación de la realidad ya que se basa en la mecanización de una acción. Infortunadamente, a nivel educativo este tipo de aprendizaje sigue siendo exigido por docentes que consideran que la repetición de los conceptos “enseñados” al pie de la letra, es garantía de la calidad del aprendizaje del alumno. Tal posición restringe excesivamente el potencial creador de los estudiantes y limita sus habilidades cognitivas a un plano demasiado básico, como lo es el de la repetición.

Un tipo más elaborado de aprendizaje es aquel que se da gracias a profundos procesos de pensamiento lógico y analítico y conduce a la construcción de conceptos más elaborados que van a tener un carácter significativo y más complejo. Así, el individuo no se limita simplemente a percibir la realidad o recibir información para su repetición, sino que también hace uso de sus competencias y de su inteligencia para procesar la información y finalmente construir una visión propia del mundo. Este es el tipo de aprendizaje que se espera a nivel educativo ya que está directamente relacionado a la producción de conocimiento y al pensamiento autónomo, dejando atrás la simple repetición de ideas y la memorización de conceptos. Si bien es cierto que en todos los ámbitos se hace necesario acudir a la memoria para recordar datos importantes, las exigencias de análisis, creatividad,

dinamismo y autonomía del nuevo siglo conducen al ser humano a un aprendizaje más trascendental y productivo.

Al respecto de aprender significativamente en una sociedad bombardeada por información minuto tras minuto, María del Puy afirma: *“Uno de los objetivos más importantes que debe tener la Universidad en esta sociedad del conocimiento es la formación de profesionales competentes, con herramientas intelectuales suficientes para enfrentarse a la incertidumbre de la información, al conocimiento de que ésta tiene una fecha de caducidad temprana y al desasosiego que estos conocimientos producen.”*¹⁸

Lógicamente, la duración, intensidad y trascendencia de los cambios producidos por el aprendizaje varían en razón de las condiciones en las que haya tenido lugar y a los factores que inciden en su manifestación. Por ejemplo, cuando el aprendizaje es en realidad superficial y momentáneo la trascendencia y duración del cambio que genera van a ser muy breves puesto que resulta de la repetición sin significado profundo a manera de mecanización o memorización. Por el contrario, un aprendizaje significativo que surge de la reorganización del conocimiento probablemente implicará el desarraigo de viejas conductas y percepciones y conllevará un avance en la manera de pensar, actuar y sentir del sujeto. Incluso, puede hablarse del desaprendizaje, el cual debe darse para posibilitar la construcción o reorganización de nuevo conocimiento.

Al respecto, Pozo anota: *“Aprender implica siempre de alguna forma desaprender. Muchas veces lo difícil no es adquirir una conducta o un hábito, sino dejar de hacerlo. Igualmente, el aprendizaje de conceptos complejos suele tropezarse con la dificultad de que los aprendices disponen de conocimientos previos que resultan incompatibles con esos nuevos conceptos que se les presentan. El problema no es tanto que aprendan las leyes de*

¹⁸ PÉREZ E. María del Puy y otros. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios. El aprendizaje como producto o como proceso. En MONEREO y POZO (compilaciones). Las estrategias de aprendizaje en la universidad. Barcelona: Paidós, 2004.

Newton como que reestructuren sus conocimientos para poder asimilarlas, lo cual requiere diseñar la instrucción para conseguir un cambio conceptual en los aprendices.” ¹⁹

En el aprendizaje influyen diversos factores tanto internos como externos al estudiante, tales como el medio social, la edad, el género, los recursos utilizados, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y el mismo docente. No todos los seres humanos aprenden de la misma manera; razón por la cual es clave que el alumno aprenda a identificar su propio estilo y ritmo de aprendizaje y, por supuesto, a adecuar sus métodos de estudio ya que el éxito o el fracaso están íntimamente relacionados con tales factores. Igualmente, es clave reconocer los factores o situaciones que retrasan, inhiben o impiden el aprendizaje de tal manera que las condiciones en las que éste tenga lugar sean óptimas.

Para ello, es necesario que el docente le enseñe a regular su propio aprendizaje de tal manera que éste no dependa exclusivamente de las estrategias y actividades planteadas en el aula de clase para el logro de los objetivos propuestos en un curso. Es decir, el alumno debe llegar a un nivel de autonomía y regulación de su aprendizaje que le permitan continuar aprendiendo y desarrollando competencias y habilidades durante toda su vida.

De igual manera, al analizar el nivel de aprendizaje logrado por un sujeto es clave tener en cuenta las posibilidades y oportunidades que tiene para el desarrollo de competencias y la construcción de conocimiento a lo largo del proceso, puesto que a pesar de que por naturaleza todos los seres humanos nacemos con la facultad de la inteligencia, no todos logramos aprender significativamente por la falta de opciones que se nos presenten en el medio. En tal sentido, las instituciones educativas, representadas principalmente por los docentes, deben plantear estrategias que faciliten espacios y actividades de aprendizaje óptimos para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje que usualmente se dan en una misma aula de clase.

¹⁹ POZO MUNICIO, José Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999. P. 76.

Mucho se ha dicho y escrito durante siglos sobre el aprendizaje. Sin embargo, sólo hasta hace una cuantas décadas se empezó a debatir sobre lo que implica un buen aprendizaje tanto a nivel educativo como a nivel social en general. Es claro que un buen aprendizaje implica mucho más que recordar y repetir conceptos al pie de la letra puesto que se espera que el individuo que aprende realice cambios trascendentales tanto a nivel cognitivo como a nivel actitudinal y conductual. Para Romero (1995), un buen aprendizaje implica tres rasgos prototípicos: (a) un cambio duradero (b) transferible a nuevas situaciones (c) como consecuencia directa de la práctica realizada. Esto quiere decir que aprender conlleva a un cambio en los conocimientos y conductas anteriores previos al conocimiento.

Una postura diferente pero que guarda relación con la teoría de Romero es la de Saljö (1979), uno de los pioneros en el estudio del aprendizaje que describe cinco tipos de concepciones de aprendizaje. Según Saljö, el nivel de complejidad del aprendizaje evoluciona según la edad y el nivel educativo de la persona, partiendo de un nivel básico de simple incremento de conocimiento hasta alcanzar un proceso de reinterpretación o visión diferente de las cosas. A nivel intermedio estarían la memorización, seguida por la adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica y, en el cuarto nivel, la abstracción del significado.

Para Saljö, las tres primeras concepciones corresponden a un aprendizaje superficial y reproductivo; mientras que las dos últimas reflejan una visión constructiva y más profunda del aprendizaje que abarca una puesta en marcha de actividades de comprensión y de comparación de conocimientos puesto en marcha voluntariamente por el sujeto que aprende.

Posteriormente, Marton, Dall'Alba y Beaty (1993) siguiendo la metodología de Saljö y manteniendo las cinco categorías que él propuso, identificaron una categoría más compleja que denominaron cambio o desarrollo personal que se refiere a una construcción del conocimiento que afecta no sólo los contenidos sino también las estructuras del aprendizaje e incluso la visión de sí del mismo aprendiz. En suma, las primeras categorías se refieren a un aprendizaje cuantitativo, reproductivo y memorístico; mientras que las últimas, que no

se dan muy frecuentemente en las instituciones educativas, son el reflejo de un aprendizaje cualitativo, elaborado y complejo que implica autonomía, independencia y madurez cognitivas y actitudinales en el aprendiz.

Obviamente, sería imposible analizar qué es y cómo se da el aprendizaje analizando sólo una perspectiva ya que han sido múltiples los estudios realizados en este campo durante décadas. Tales estudios han dado origen a teorías importantes sobre el aprendizaje, surgidas de diferentes enfoques sobre el origen del conocimiento. Entre los enfoques más destacados a lo largo de la historia y que han posibilitado el surgimiento de diversas corrientes y tendencias en el campo del aprendizaje se pueden identificar el racionalismo, el empirismo y el constructivismo.

El racionalismo tuvo su primera teoría elaborada gracias a Platón quien en su obra *La República* planteaba que los seres humanos no aprendemos nada nuevo; lo único que podemos hacer es reflexionar y usar la razón para descubrir los conocimientos innatos que poseemos desde nuestro nacimiento. Visto desde un punto de vista más moderno, el racionalismo supone entonces que genéticamente un sujeto posee todo el conocimiento; razón por la cual desde que es un bebé ya nace sabiendo. Así, durante el transcurso de su vida en realidad no aprende sino descubre el conocimiento que ya posee a través de la reflexión y la toma de conciencia. Esta teoría ha sido ampliamente debatida en cuanto la capacidad humana de generar y adquirir muchos más conocimientos y destrezas nuevas que difícilmente estarían programados a nivel genético.

En oposición al racionalismo se encuentra el empirismo, cuyo padre fue el famoso filósofo Aristóteles, alumno de Platón. Según él, el origen del conocimiento estaba en la experiencia sensorial que permite la formulación de ideas a partir de la asociación entre las imágenes que producen los sentidos. Se recuerda entonces la famosa comparación establecida entre los hombres que nacemos como una tábula rasa en la cual se van creando impresiones; en nuestro caso, impresiones fruto de la experiencia. Surgen así las leyes de la asociación según las cuales el conocimiento aprendido es una copia de la estructura real del mundo, la cual percibimos a través de los sentidos.

En el ámbito de la psicología, la teoría asociacionista plantea que la mente humana aprende a partir de la combinación de elementos simples e irreductibles a través de la asociación. Aristóteles planteó las tres leyes primarias de la asociación de ideas: la semejanza (fresa-frambuesa), la oposición (frío-caliente) y la contigüidad en el tiempo (puesta de sol-caída de la noche) que en los siglos XVII y XVIII serían retomadas por los filósofos empiristas Ingleses John Locke y David Hume, quienes resaltaron la importancia de la experiencia sensorial en el asociacionismo.

Ya a finales del siglo XIX el nacimiento de la psicología experimental condujo a una nueva aplicación de la teoría de la asociación. Los elementos simples que se asocian fueron llamados estímulos y respuestas y por ende la nueva corriente psicológica fue denominada *conductismo*, el cual puede entenderse como un asociacionismo conductual en el que se asocian ideas, imágenes y objetos a través de mecanismos de contigüidad, repetición, contingencia y correspondencia.

Si bien es cierto que ciertos tipos de aprendizaje se basan en relaciones de asociación, procesos más complejos no pueden ser explicados a través de leyes asociacionistas. Incluso experimentos realizados en animales han demostrado que los estímulos y las respuestas no son suficientes para alcanzar un determinado tipo de aprendizaje puesto que en el proceso de aprender entran a jugar otros factores de una importancia innegable tales como el ambiente y, en el caso de los seres humanos, la cultura. El mundo cultural social en el que se desarrollan los hombres y las mujeres es tan complejo que los aprendizajes que en ellos se logra deben trascender las simples asociaciones e involucran procesos más elaborados que conducen a la construcción de nuevas ideas y conceptos.

Se trata entonces de un concepto de reestructuración que dio origen al constructivismo. Si para los racionalistas el conocimiento es el reflejo de estructuras innatas y aprender es sólo cuestión de actualizar lo que sabemos desde que nacemos, para los constructivistas el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información y lo que ya sabíamos.

En consecuencia, aprender, desde una visión constructivista, es construir modelos para interpretar la información que recibimos.

El constructivismo surgió de la teoría del conocimiento de Kant llamada empirismo según la cual no existen ideas espontáneas o pensamiento a priori; razón por la cual el conocimiento es producto de la experiencia. Para los empiristas, la fuente del conocimiento y la prueba del conocimiento era la percepción. En la actualidad, el término empirismo es utilizado para referirse a los sistemas filosóficos que extraen sus elementos de reflexión de la experiencia.

El máximo representante del constructivismo fue Jean Piaget para quien el conocimiento era construcción y por consiguiente el aprendizaje era constructivo. Este psicólogo y pedagogo planteó la existencia de dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido estricto y el aprendizaje en sentido amplio. El primero se refiere a la adquisición de información específica del medio y el segundo al progreso de las estructuras cognitivas por los procesos de equilibración. Siendo el aprendizaje de conocimientos específicos más superficial y elemental que el desarrollo de estructuras cognitivas, es subordinado entonces ya que incluso el aprendizaje de información específica depende del uso de tales estructuras.

La teoría Piagetiana propone que el aprendizaje se produce cuando hay un desequilibrio o conflicto cognitivo en el sujeto, cuyo conocimiento atraviesa por dos procesos: el de asimilación y el de acomodación. Según Piaget, si únicamente existiera la asimilación, la mayor parte de nuestros conocimientos serían fantásticos y darían pie a continuas equivocaciones. Por lo tanto, afirmaba que existía un segundo proceso llamado acomodación gracias al cual las ideas y los conceptos se adaptan a las características del mundo real.

La acomodación involucra no sólo la modificación de los esquemas previos sino también la reinterpretación de los conocimientos previos en función de los esquemas nuevos que se construyen. Así las cosas, los dos procesos se implican mutuamente. *“No hay asimilación sin acomodación pero la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea.”*

(Piaget, 1970). Pero el aprendizaje sólo se produce cuando existe un desequilibrio entre los dos procesos ya que éste es el que provoca un cambio cognitivo. Sin embargo, tal cambio cognitivo no se da si no existe una toma de conciencia por parte del sujeto que aprende, al principio en lo que respecta a las cualidades de los objetos y posteriormente, en un nivel más profundo de cambio conceptual, en lo que tiene que ver con las operaciones o acciones virtuales que se pueden aplicar a esos objetos dentro de un sistema de transformaciones. Esto quiere decir que no sólo se es consciente de la realidad como tal y sus características sino también de cómo se comprende esa realidad.

En su obra, Pozo explica la importancia de la toma de conciencia en la teoría de Piaget de la siguiente manera: *“Así, la toma de conciencia resulta esencial para pasar de tener éxito en un problema a comprender por qué se ha tenido éxito o se ha fracasado. En el primer caso, las acciones del sujeto se dirigen únicamente al objeto; en el segundo, cuando intenta comprender, tienen como fin principal conocer y modificar su propio conocimiento.”*²⁰

Si bien es cierto que la teoría de la equilibración de Piaget se convirtió en un gran aporte al estudio del aprendizaje y condujo a muchos autores a profundizar en el tema y plantear nuevas perspectivas al respecto, también debió enfrentarse a diversas críticas. En primer lugar, a críticas provenientes de los defensores del asociacionismo, quienes afirmaban que los aprendizajes que, según Piaget, se alcanzan en la fase de operaciones concretas pueden lograrse también mediante técnicas basadas en las reglas de asociación. No obstante, existen razones por las cuales tales estudios que criticaban la teoría de Piaget no lograron su objetivo. En primer lugar, no se puede determinar que un aprendizaje no intervenga la equilibración y por ende es posible que las leyes de asociación no sean ajenas a los procesos de equilibración. En segunda instancia, el hecho de que una técnica sea efectiva al momento de posibilitar un aprendizaje neto no implica que sea necesaria para lograr ese aprendizaje.

²⁰ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1989, p. 182.

Sin embargo, tal vez el problema más grave al que se enfrenta la teoría Piagetiana de la equilibración tiene que ver con la aparición de estructuras generales del conocimiento con un carácter universal. El mismo Piaget dijo: *“El problema central es el de entender cómo se efectúan tales creaciones (las estructuras cognitivas) y por qué siendo consecuencia de creaciones no predeterminadas pueden durante el camino hacerse lógicamente necesarias”*²¹ Esto lleva a pensar que a pesar de poseer la capacidad de razonar formalmente y de realizar procesos de reestructuración, cualquier persona puede aprender un conjunto de conocimientos específicos a través de procesos más simples. Por lo tanto, el aprendizaje de conceptos sólo puede explicarse a través de una relación entre asociación y reestructuración. En conclusión, a pesar de que Piaget subestimara el valor de la asociación y de los procesos de instrucción, los estudios demostraron que en realidad no todos los aprendizajes involucran procesos formales de reestructuración y se basan en simples reglas de asociación.

Posteriormente, Vygotski quiso integrar los procesos de asociación y reestructuración en la denominada teoría socio-histórico-cultural del aprendizaje. Uno de los enfoques más debatidos y posiblemente más aplicados en el área de la educación ha sido el constructivismo social que percibe el aprendizaje como una actividad socialmente situada, que se incrementa en contextos significativos, funcionales y auténticos. Aquí es donde se involucra entonces un elemento clave al proceso de aprendizaje: la cultura. Al respecto, Carretero afirma: *“El individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, interna o externa, que desarrollamos al respecto.”*²²

Así pues, la construcción de conocimiento va a estar siempre estrechamente ligada a las condiciones y características del medio social en el cual se desarrolla. De hecho, cuando

²¹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata: Madrid, 1993. P. 189

²² CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1994. P. 35.

Vygotski planteó su teoría de construcción del conocimiento basada en la relación estímulo-mediador-respuesta, enfatizaba la importancia de los elementos de mediación, los cuales son proporcionados por la cultura para que el individuo no sólo modifique su entorno sino también para que se adapte a él. Existen dos tipos de instrumentos: la herramienta que actúa directamente sobre el estímulo modificándolo ya que sirve de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; y el signo o símbolo que media en las acciones y modifica a la persona que lo utiliza como mediador y por lo tanto actúa sobre la interacción del sujeto con su entorno. Pero la adquisición de signos o símbolos implica más que tomarlos del entorno social; involucra también transformaciones o procesos psicológicos relacionados la interiorización de los significados que rodean a la persona desde que nace. Esto quiere decir que para Vygotski el aprendizaje va desde el exterior del sujeto al interior a través de un proceso de internalización o transformación de las acciones sociales en acciones psicológicas.

Esto significa que aprender es más que acumular conocimientos o copiar conceptos y modelos externos. Aprender es un proceso activo, cuyo protagonista principal es el aprendiz que ensambla, extiende, restaura e interpreta el conocimiento. En otras palabras, es un proceso en el que el hombre construye gracias a sus propios instrumentos y a la información que recibe, proveniente del medio. Vigotsky afirma que el aprendizaje se da primero en el plano social y luego en el plano individual. Así las cosas, resulta de gran valor y considerablemente enriquecedor para el ámbito educativo el enfoque de Vygotskiano que tiene un carácter integrador entre los procesos de asociación y reestructuración puesto que a pesar de presentar planteamientos válidos acertados sobre el aprendizaje, los enfoques asociacionistas y Piagetiano dejaban de lado la cultura.

Para este autor, la construcción del conocimiento es un producto de la interacción social donde el individuo no sólo responde a los estímulos sino que también los transforma, gracias a la intervención de instrumentos mediadores entre el estímulo y la respuesta: los signos y las herramientas. De tal manera, el desarrollo de la estructura cognitiva de un individuo es influido por los instrumentos que la cultura le proporciona. Por consiguiente, el enfoque constructivista social considera la importancia de los factores externos al

aprendiz y su influencia en el desarrollo cognitivo de la persona. *“En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales (p.e. computadores) y el contexto social en el cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea.”*²³ Entonces, la teoría Vygotskiana lleva a concluir que en el aprendizaje influyen fenómenos biológicos, psicológicos y epistemológicos. Dicho de otro modo, factores como la memoria, las actitudes, los intereses, la motivación, las relaciones interpersonales, las creencias del alumno y el medio en el que se desenvuelve definen el rumbo de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es importante resaltar las concepciones de desarrollo efectivo y desarrollo potencial establecidas por Vygotski. El primero se refiere a lo que el sujeto logra hacer autónomamente y el segundo a lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores; se puede inferir que quien enseña, el docente, debe plantear las actividades y recursos más adecuados y procurar el mejor ambiente posible para explotar al máximo las potencialidades del alumno, apuntando así a un nivel de desarrollo ideal. En este punto, se hace alusión a la zona de desarrollo próximo planteada por el autor. El objetivo ha de ser por consiguiente una vez éste se alcance en determinada área, establecer cual sería la siguiente zona de desarrollo puesto que el aprendizaje es un proceso infinito y siempre se logrará mediar para que el aprendiz siga avanzando en el camino hacia un conocimiento cada vez más rico y profundo.

En realidad, que con la inclusión del componente cultural en el proceso de aprendizaje y el planteamiento de posible desarrollo óptimo del potencial del aprendiz, Vygotski dio un vuelco a la educación tradicional repetitiva y acumulativa, para dar espacio a un aprendizaje dinámico y progresivo en el cual quien enseña media con sus herramientas para propiciar un ambiente adecuado donde el conocimiento se construya de manera eficiente y efectiva.

²³ Resnick, L. Shared cognition: Thinking as social practice. En Perspectives on socially shared cognition. L. Resnick (comp.) Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991.

Luego, sería el psicólogo de la educación estadounidense David Paul Ausubel quien realizaría otro crucial aporte al estudio de los procesos de aprendizaje. Plantea la teoría del aprendizaje significativo que se contrapone al aprendizaje de tipo memorístico por completo. Según este autor, sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva (y no memorística o arbitraria) con lo que ya conoce el aprendiz, es decir, con aspectos relevantes y ya existentes en su estructura cognitiva. Mientras que el aprendizaje significativo tiene consecuencias trascendentes para el sujeto, el aprendizaje memorístico y repetitivo sólo da lugar a asociaciones arbitrarias y momentáneas que no van a conducir a ningún cambio en la estructura cognitiva de quien aprende. Además, no permite utilizar el conocimiento de manera novedosa o innovadora.

La teoría del aprendizaje significativo plantea que para que el aprendizaje tenga lugar es necesario que quien aprende tenga una verdadera intención y demuestre una actitud de interés hacia el aprendizaje y además se hace imprescindible un material significativo que posibilite la relación de los nuevos conceptos y no se limite a la mecánica memorización. El mismo Ausubel, Novack y Hanesian lo explican en su obra *Psicología educativa* de la siguiente manera: “El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra”.²⁴

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones. El primero es el más elemental y se refiere a la atribución de significados a determinados símbolos. Así, objetos, conceptos y eventos tienen un significado para el individuo, según sus referentes. El aprendizaje de representaciones es el tipo de aprendizaje que se presenta usualmente en los niños.

²⁴ AUSUBEL, David; NOVACK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1988. P. 48.

Por otra parte, el aprendizaje de conceptos implica dos procesos; el de formación, en el cual las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, y el de asimilación, que se produce a medida que el aprendiz amplía su vocabulario usando las combinaciones disponibles en su estructura cognitiva.

En tercer lugar, está el aprendizaje de proposiciones que va más allá de la asimilación de conceptos y exige captar el significado de las ideas expresadas a manera de proposiciones. En este sentido, la combinación y relación de conceptos produce nuevos significados que son asimilados por la estructura cognoscitiva. Así, la suma de los significados de las palabras o conceptos compone la proposición. Estos tres tipos de aprendizaje se relacionan en forma jerárquica. Primero es necesario poseer un conocimiento representativo para abordar la comprensión de un concepto, que a su vez genera nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras.

Obviamente, la capacidad para aprender significativamente depende de la capacidad del individuo para establecer representaciones simbólicas, abstraer, categorizar y generalizar. Entonces, la posesión de estas capacidades es clave para que el aprendizaje se logre de manera eficiente y para que los nuevos conceptos se relacionen adecuadamente con los ya existentes. La teoría de Ausubel tiene en cuenta por lo tanto no sólo los conocimientos previos de quienes aprenden sino también sus capacidades propias para procesar y relacionar la información nueva y lograr aprendizajes que tengan trascendencia y significado para el sujeto. El aprendizaje significativo se constituye entonces también en un rico aporte para la educación puesto que conduce a reflexionar sobre la importancia de valorar los preconceptos de los alumnos y sobre la necesidad de plantear materiales realmente significativos y pertinentes para ellos. Así, gracias a una mediación apropiada tales materiales significativos y una estimulación eficiente de las capacidades de los alumnos van a conducir a una mayor comprensión y al enriquecimiento de su estructura cognitiva.

Pero no basta con conocer los planteamientos de las teorías del aprendizaje más representativas para determinar los componentes que entran en juego tanto a la hora de

contemplar las estrategias y recursos de enseñanza más adecuados para facilitar y propiciar el aprendizaje como de analizar los métodos de aprendizaje de los alumnos y los factores que en él influyen a fin de alcanzar resultados significativos y duraderos.

En su obra *Aprendices y maestros*, Pozo plantea tres componentes básicos del aprendizaje, luego de sintetizar la posición de diversos autores. Ellos son los resultados del aprendizaje, que consisten en lo que se aprende o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje; los procesos de aprendizaje, que alude a cómo se producen esos cambios y los mecanismos cognitivos involucrados en el aprendizaje; y las condiciones de aprendizaje, relativas al tipo de práctica que tiene lugar para realizar los procesos de aprendizaje.

Para hablar de los resultados del aprendizaje, es esencial entender cómo las conductas, actitudes y habilidades de cada persona en particular dan origen a una vasta gama de tipos de aprendizaje. Todos aprendemos a nuestro propio ritmo y haciendo uso de estrategias muy particulares, lo que hace que cada persona se convierta en un universo único de procesos, competencias, cualidades y actitudes. De hecho, el aprendizaje de cada ser humano también varía dependiendo de la situación y el contexto en el que esté inmerso al momento de aprender. Por lo tanto, se ha hecho necesario realizar taxonomías del aprendizaje con el propósito de facilitar la comprensión del aprendizaje y ordenar por categorías los diferentes resultados que de él se desprenden.

En 1985, Robert Gagné propuso una taxonomía basada en cinco tipos de resultados del aprendizaje o “capacidades”: habilidades intelectuales (conceptos y reglas), estrategias cognitivas (regulación del funcionamiento intelectual), información verbal (hechos y datos), habilidades motoras y actitudes (inclinaciones que influyen en la conducta). Esta taxonomía tiene una finalidad instruccional y se orienta al diseño de situaciones de aprendizaje, lo cual resulta realmente útil a nivel pedagógico.

Por su parte, Pozo propone una clasificación diferente basada en cuatro resultados principales del aprendizaje: el aprendizaje de sucesos y conductas, el aprendizaje social, el aprendizaje verbal y conceptual y el aprendizaje de procedimientos. Cada una de las

categorías se subdivide en otras categorías que originan en total doce resultados o productos del aprendizaje.

El aprendizaje de sucesos y conductas hace referencia a los productos de nuestra interrelación con las personas y objetos a nuestro alrededor. Es un tipo de aprendizaje implícito que se da en el ambiente y se basa en procesos asociativos que nos permiten establecer nexos entre los sucesos y conductas de los otros y los nuestros. Sin embargo, Pozo aclara que no siempre es posible acudir a las teorías de asociación para explicar tales aprendizajes puesto que por su naturaleza compleja, el hombre puede ir más allá de lo concreto y establecer conexiones y construcciones mentales mucho más complejas y elaboradas que no pueden explicarse fácilmente. En esta categoría se consideran el aprendizaje de sucesos que tienen lugar en el ambiente, en el aprendizaje de respuestas eficientes para modificar las condiciones ambientales y el aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones entre los objetos y entre las personas.

Luego, el autor presenta el aprendizaje social que aunque se asemeja al primero, involucra la pertenencia del sujeto a ciertos grupos sociales como factor influyente en su aprendizaje. Dependiendo del medio social en el que nos desenvolvamos, los seres humanos adoptamos una serie de creencias y hábitos sociales que requieren usualmente mucho más que asociaciones y trascienden hasta conducir a la reflexión sobre la propia conducta social. Este tipo de aprendizaje comprende el aprendizaje de habilidades sociales, la adquisición de actitudes hacia las personas y las situaciones y la adquisición de representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartido.

En tercer lugar, Pozo habla del aprendizaje verbal y conceptual, constituido por los conocimientos verbales. Se refiere a la gran cantidad de hechos y datos que aprendemos en ocasiones sin pretenderlo pero en la mayor parte de los casos de manera explícita e intencional. De hecho, en la educación este es el tipo de aprendizaje que predomina, aunque no siempre se logra de manera adecuada puesto que los alumnos tienden a aprender datos y conceptos en forma mecánica y repetitiva, por lo cual éstos pierden todo su significado y terminan olvidándose con el tiempo. En esta categoría se clasifica la

incorporación de información a nuestra memoria, el aprendizaje y comprensión de conceptos que permiten interpretar los hechos y el cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos.

Finalmente, Pozo propone la clasificación del aprendizaje de procedimientos que está relacionado con el mejoramiento de nuestras habilidades y estrategias para hacer cosas concretas. Los procedimientos usualmente se aprenden explícitamente aunque el hecho de repetirlos una y otra vez termine convirtiéndolos en aprendizajes implícitos. En esta categoría se ubican el aprendizaje de técnicas realizadas de modo rutinario, el aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas y finalmente, el aprendizaje de estrategias de aprendizaje que tiene que ver con la autorregulación.

Pero independientemente de cuál sea la taxonomía que cada docente considere la más válida o apropiada, debe ante todo propiciar las condiciones de un buen aprendizaje, el cual se caracteriza primordialmente por ser duradero y significativo. Para ello, es esencial que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean permanentemente apoyados por estrategias y por recursos eficaces y efectivos que impulsen las competencias y los valores en un ambiente de aula motivador, participativo y agradable tanto para los estudiantes como para el docente.

No obstante, suele ocurrir que los dos procesos no siempre se dan simultánea o exitosamente. En otras palabras, aunque el docente lleve a la práctica su conocimiento pedagógico y metodológico al explicar los diversos temas de su asignatura, el alumno no aprende realmente y el único proceso que logra desarrollar es el de la simple memorización de información. Pero también sucede que a pesar de contar con todos los recursos a su disposición, es el docente quien falla en el desarrollo de su ejercicio profesional ya sea por falta de conocimientos relacionados con la enseñanza estratégica, por falta de dominio de su disciplina o por aspectos relativos a su personalidad, entre otros. Infortunadamente, no siempre existe una conciencia real de la existencia de una relación dinámica entre los dos procesos: enseñanza y aprendizaje. A nivel formal, el uno no tiene razón de ser sin el

otro; y por ende, si hay fallas en uno de ellos es inevitable que el otro termine siendo afectado.

Si bien es cierto que el aprendizaje puede darse independientemente de la existencia de un proceso de enseñanza (como ocurre en el caso del aprendizaje implícito) y aunque la enseñanza no sea la causa de los cambios internos que produce el aprendizaje sino la actividad del alumno, si existe un fuerte vínculo entre los dos. Para explicar tal relación, Michel Sain-Onge dice: *“Existe un vínculo, en cierto sentido, ontológico entre esas dos actividades: el sentido de la enseñanza depende del sentido que se da al aprendizaje; y el de éste depende de las actividades ideadas para la enseñanza.”*²⁵

Por consiguiente, el docente debe analizar las causas del fracaso de los estudiantes, manifiesto más que en un resultado cuantitativo por debajo del promedio exigido, en actitudes y comportamientos que demuestran falta de interés y de motivación, en destrezas y competencias que no llegan a su pleno nivel de desarrollo y en valores y conocimientos que no logran ser construidos. Al realizar los procesos de autorreflexión y de retroalimentación que le permitan profundizar en la problemática del aula, obviamente se hace necesario que el docente considere tanto las acciones de sus estudiantes como la suya propia porque, a decir verdad, en la mayor parte de los casos de fracaso estudiantil el origen puede hallarse directamente en una enseñanza repetitiva y dominante cuyo protagonista es un docente carente de conocimiento o de conciencia sobre cómo se da el aprendizaje y sobre cuáles son las estrategias que logren conducir a los alumnos no sólo a la cumbre de la motivación por aprender sino al objetivo último de una buena instrucción: el aprender a ser autónomo y a ejercer pleno control de su aprendizaje.

Al buscar las fallas más frecuentes que impiden un buen aprendizaje, encontramos en primera instancia una concepción del alumno como receptor permanente y pasivo de grandes cantidades de información, la cual es presentada por el docente en largos discursos durante sus clases magistrales, sin tener en cuenta aspectos como la pertinencia de los nuevos conceptos para los objetivos de la clase, cómo se relacionan éstos con los

²⁵ SAIN—ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero. 1997. P. 199.

conocimientos previos del estudiante o una reflexión sobre lo que realmente representan. Esto significa una carencia de mediación de parte del docente que garantice que los procesos de entrada, procesamiento y salida de la información se realicen adecuadamente a fin de que el alumno no se limite a memorizar datos sino que asimile y relacione la información para la construcción de conceptos de manera consciente y activa. Cuando el docente ignora la trascendencia de la mediación al explicar un concepto o introducir un tema nuevo en el aula se conforma con hacer una exposición global de la información; lo cual termina por sesgar las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales de los alumnos puesto que para la recepción de datos bastan sólo procesos básicos de cognición tales como la percepción, la atención y la memorización.

Directamente relacionada con la falta de mediación se presenta la escasa o nula implementación de estrategias de enseñanza que se traduce en el uso repetitivo de métodos tradicionales reflejados en clases magistrales en todas las asignaturas. Cuando un docente no es estratégico, ya sea por desconocimiento de las estrategias o por falta de interés hacia el mejoramiento de su ejercicio profesional, es probable que no alcance el nivel de motivación esperado en el aula y que no logre objetivos clave como lo son la integración del grupo o la dinamización y la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, se dejan de aprovechar los recursos de los que dispone la institución y el proceso educativo termina por convertirse en una aburrida y repetitiva presentación de contenidos que finalmente se evalúan cuantitativamente, subestimando el valor de las competencias que deberían construirse y potencializarse en el aula para un desarrollo óptimo de los alumnos tanto en el terreno de lo cognitivo como en el de la personalidad. Obviamente, si el docente no conoce y aplica estrategias de enseñanza, es de esperarse que no se sienta comprometido o interesado por promover entre sus estudiantes el uso de estrategias que les permitan autorregular su propio aprendizaje y superar las dificultades que se les presentan a partir de una iniciativa personal.

Por otra parte, otro de los grandes errores que se presentan a nivel de la enseñanza es el de ignorar o subestimar tanto los presaberes como los intereses de los alumnos al imponer como único punto de vista válido el del profesor. Si bien es cierto que es el docente quien

debe orientar el proceso educativo ya que es el conocedor de los objetivos del curso y el poseedor de la experiencia, el estudiante debe ser siempre el eje central de la educación, por y para quien se realizan todas las acciones de formación en las instituciones. Entonces, en vez de imponer el docente debería más bien motivar, preocupándose por conocer el nivel de los estudiantes al igual que sus aptitudes e intereses tanto para desarrollar actividades que realmente satisfagan sus necesidades y preferencias como para modificar aquellas conductas, actitudes o presaberes que de alguna manera puedan interferir en un buen aprendizaje. Para Pozo, el primer mandamiento del aprendizaje es el que todo docente debería basar su acción es “Partirás de los intereses y motivos de los aprendices con la intención de cambiarlos”, el cual explica de la siguiente manera: *“El aprendizaje debe conectar con el punto de partida del aprendiz. No deberás suponer que todos los aprendices están on line, predispuestos para aprender lo que tú creas conveniente, sino que fomentarás activamente en ellos el interés por lo que aprenden. La motivación no debe presuponerse al aprendiz como el valor al soldado, sobre todo si uno y otro van obligados al matadero. Asumirás que la motivación no sólo es causa del aprendizaje o de su fracaso, sino también consecuencia del propio aprendizaje.”*²⁶ Así pues, será necesario que el docente esté siempre dispuesto a aceptar sugerencias de sus alumnos, a modificar y reorientar sus actividades según las necesidades del curso y a diseñar estrategias que motiven a sus estudiantes y faciliten su aprendizaje.

Pero por más efectivas que sean las estrategias y por más dinámicas que sean las actividades de clase, es difícil que el docente logre sus objetivos si no combina tales aspectos con una personalidad que atraiga y le de confianza al estudiante. No se trata de que cambie su forma de pensar y de ser para tratar de agradarle al grupo sino de ser ejemplo de tolerancia, respeto, paciencia y comprensión para los jóvenes a fin de lograr que ellos confíen en su profesor y encuentren en él un apoyo constante; alguien siempre dispuesto a escuchar sus ideas y sentimientos y a cooperar con su desarrollo. No se puede pretender inculcar el diálogo, la cooperación y la tolerancia en el aula cuando el docente se muestra como un ser duro y alejado de la realidad del aula; cuando se niega a comunicarse con el

²⁶ POZO MUNICIO, José Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999. P. 342.

estudiante o cuando sólo despierta temor o aversión en sus pupilos. Si se trata de fomentar los valores y la ética en el aula, los alumnos deben contar con un modelo a seguir; con alguien que promueva la comunicación y la integración en el grupo y quien además facilite la creación de un ambiente de aprendizaje participativo, justo y agradable. Así las cosas, el estereotipo del docente rígido e impositor debe ser parte del pasado. La educación del siglo XXI necesita que los docentes se comprometan sinceramente en su labor no sólo como profesionales de una disciplina sino también como seres humanos que estén dispuestos a dar lo mejor de sí mismos por formar tanto en conocimientos como en valores.

Sin embargo, no toda la responsabilidad de las fallas en el aprendizaje recae en los hombros del docente. Lógicamente, por ser el protagonista principal del proceso educativo, el estudiante tiene en sus manos el futuro de su aprendizaje ya que es él quien debe concentrar la motivación por aprender y quien debe realizar toda una serie de actividades y ejercicios para el fortalecimiento de sus aptitudes, la comprensión de los conceptos y el desarrollo de destrezas. Infortunadamente, la realidad de las aulas es bien diferente puesto que usualmente son pocos los alumnos que se comprometen seriamente con su aprendizaje a través del desarrollo de actividades y de la aplicación de estrategias tanto en la clase como fuera de ella. Tal vez como consecuencia de los modelos de enseñanza mecánica y repetitiva, los alumnos optan por limitarse a la simple memorización de la información con el propósito de salir bien librados de las evaluaciones, siendo poco conscientes del nivel de desarrollo que han alcanzado sus competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales. Así las cosas, es muy bajo su nivel de reflexión y de crítica y por ende, poco o nada se interesan por debatir, recrear o construir conocimientos.

Para agravar el problema, el tiempo que le dedican a sus estudios es poco y usualmente representa exclusivamente el que requiere el desarrollo de tareas asignadas por el docente, sin que se tome la iniciativa propia y voluntaria de leer, investigar, indagar, revisar conceptos o desarrollar ejercicios complementarios que conduzcan a un aprendizaje más completo y significativo para él. En consecuencia, la educación se limita a la infraestructura de la institución y la vinculación de la academia a la vida real resulta muy vaga y frágil.

Otra de las causas de los problemas de aprendizaje es la falta de estrategias que le permitan al estudiante identificar sus falencias, maximizar el aprovechamiento de los recursos de los cuales dispone o potencializar sus fortalezas. Si se tiene en cuenta que el proceso de aprendizaje continúa en casa, es necesario que el estudiante aprenda a adaptar sus métodos de estudio y sus estrategias a sus propias necesidades e igualmente a su estilo y ritmo de aprendizaje puesto que el ideal del proceso educativo es que logre ser autónomo, desligándose del docente hasta llegar a un nivel adecuado de toma de conciencia y de autorregulación. Lógicamente, el docente debe estar siempre acompañando y facilitando el logro de tales metas no sólo porque es quien le enseña y orienta al alumno las diversas estrategias de aprendizaje sino también porque debe asegurarse de que está bien enfocado tanto en la construcción de conceptos como en el desarrollo de competencias.

Vemos entonces cómo muchas de las causas de los problemas del aprendizaje radican en la falta de compromiso y dedicación del estudiante, quien ya sea por ausencia de motivación o por falta de conciencia sobre su rol en el proceso educativo, no lleva a cabo las acciones necesarias para solventar las fallas y alcanzar los objetivos que le plantea la asignatura, o mejor dicho, la educación en general. De nada sirven entonces todos los esfuerzos del docente y de la institución cuando el alumno no coopera para el logro de los objetivos propuestos. A fin de cuentas, es posible propiciar todos los medios y espacios para que el alumno aprenda pero nadie puede obligarlo a hacerlo si no está motivado y comprometido con su propio desarrollo. Sólo hasta lograr que el alumno participe activamente en su proceso de formación y desarrolle todas las acciones de mejoramiento posibles, se podrán identificar, tratar y eliminar las fallas que limitan el alcance de sus facultades y competencias. Para ello, es clave que tome conciencia de sus acciones, que fortalezca su nivel de motivación y que trabaje activamente en cooperación con el docente y con sus compañeros hasta que las falencias desaparezcan y alcance un nivel de autocrítica y autorregulación que le permitan controlar y mejorar su aprendizaje.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO

4.1 Fundamentación teórica de currículo

La enseñanza en cada uno de los niveles de la educación debe contemplar todos los ámbitos de conocimiento y desarrollo del ser humano y no sólo su dominio cognoscitivo dada la complejidad de la naturaleza del ser humano y el compromiso que tienen la escuela y la universidad de formar integralmente y propiciar el crecimiento de las personas en todo sentido para que así con sus conocimientos, valores, competencias y acciones contribuyan al progreso de la sociedad. Es por ello que toda institución debe conocer a profundidad los objetivos a alcanzar en cada uno de los ámbitos y niveles del proceso educativo para apuntarle al desarrollo pleno de sus estudiantes y propiciar las experiencias de aprendizaje que contribuyan al alcance de tales propósitos. Para lograrlo es necesario contar con una organización adecuada, un grupo de trabajo idóneo, una infraestructura completa y una gran variedad de recursos como base sólida para el planeamiento, ejecución y evaluación de cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así las cosas, cada institución debe basar todas sus acciones en un sustrato sólido que permita la realización de las intenciones educativas y garantice todas las condiciones necesarias para su efectividad. Tal fundamento es ampliamente conocido con el nombre de currículo; concepto que abarca toda una serie de experiencias educativas, procesos y sistemas de organización conducentes al logro de los objetivos educativos. A decir verdad,

es una difícil tarea tratar de definir en una frase lo que significa un currículo educativo puesto que involucra todo un conjunto de programas, espacios, tareas y procesos que constituyen el plan educativo y social de una institución académica orientado al libre desarrollo, a la autonomía y al progreso de las personas que participan en tal proyecto. De hecho, la realidad académica de muchas instituciones refleja un grave desconocimiento del real significado del concepto y de las implicaciones del currículo por falta de bases teóricas y de una relación lógica, coherente y consecuente entre éstas y la práctica. Por ende, muchos administradores educativos y docentes limitan el currículo a lo que normalmente se conoce como plan de estudios o p^énsum, excluyendo los demás elementos que lo constituyen, los cuales están íntimamente ligados con las demás experiencias del proceso educativo.

Al respecto de las falencias e inconsistencias que se presentan en el conocimiento del currículo y el diseño curricular, Joseph Schwab afirma: *“El campo del currículo está moribundo. Es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Requiere nuevos principios que den lugar a una nueva visión del carácter y de la variedad de sus problemas. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas.”*²⁷ Esto quiere decir que para enfocar adecuadamente el diseño curricular es esencial en primera instancia conocer el marco histórico y teórico del modelo curricular a seguir y, obviamente, tener claro el concepto de lo que es y de lo que comprende el currículo con el propósito de definir acertadamente los lineamientos y objetivos de tal diseño de acuerdo con los objetivos y características de la institución educativa.

Diversos autores han tratado de elaborar un concepto de currículo acorde a su visión de la educación y a las áreas en las que han trabajado y en las cuales han desarrollado sus investigaciones. Por ejemplo, Stenhouse lo define así: *“Un currículo es una tentativa*

²⁷ SCHWAB, Joseph J. Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1974. P.2

*para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”*²⁸ Por otra parte, encontramos la posición de Coll, quien afirma: *“Entendemos por currículo el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.”*²⁹

Igualmente, Gimeno Sacristán presenta su concepto de currículo al afirmar: *“Currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.”*³⁰

Al analizar la concepción y la visión de estos tres autores, es posible comprender la integralidad y la complejidad del currículo puesto que no se trata simplemente de un conjunto de asignaturas que componen un plan de estudio, como se concibe en muchas instancias educativas erróneamente; sino de un conglomerado de principios y objetivos educativos, programas académicos, actividades, procesos de enseñanza y aprendizaje, espacios de desarrollo y experiencias conducentes a la formación del estudiante en todo sentido, basados en un conocimiento y comprensión profundos de la cultura y de la relación inquebrantable que existe entre la educación y la sociedad.

Así pues, antes de diseñar un currículo es esencial iniciar un análisis de los factores que influyen e incluso pueden llegar a determinar parcial o totalmente tanto su planeamiento como su puesta en marcha. Los más importantes factores a tener en cuenta son las necesidades de la sociedad, las políticas educativas e institucionales, las comunidades académicas, los avances científicos y tecnológicos y, por supuesto, los estudiantes. En

²⁸ STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata, 1986. P. 29.

²⁹ COLL, C. *Psicología y Currículo*. Barcelona: Ediciones Laila, 1987. P. 31.

³⁰ GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1988. P. 34.

primera instancia, se deben conocer las necesidades de la sociedad porque la escuela y la universidad deben formar individuos que contribuyan a su avance y a la solución de los problemas que la aquejan, gracias a un sólido constructo de conocimientos y a una personalidad fortalecida por los valores y la ética. En cuanto a las políticas educativas e institucionales, es lógico que toda institución se rija por los principios y normas establecidos por el Ministerio de Educación en lo que respecta a las orientaciones, acciones y principios a seguir. Partiendo de ellos, cada institución ha de plantear sus propias políticas y normatividad para encaminar adecuada y legalmente tanto su organización como sus acciones. En lo que respecta a las comunidades educativas, la importancia radica en el conocimiento de las labores y proyectos que están realizando los profesionales de las diversas áreas para determinar posibles programas de cooperación académica y social que permitan el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y un avance en los logros educativos de cada una de ellas. Por supuesto, este tipo de asociaciones podría igualmente representar a la sociedad grandes beneficios en cuanto a descubrimientos, investigaciones o programas de desarrollo que sustentados en los avances tecnológicos y científicos aporten a la solución de problemas y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Y obviamente sería inaudito ignorar uno de los factores de mayor trascendencia para todo currículo; quienes representan el eje central de toda actividad educativa: los estudiantes. El diseño curricular debe partir de un conocimiento real de los intereses, expectativas y necesidades de los alumnos a quienes va orientada la enseñanza de tal manera que las actividades y estrategias planeadas y ejecutadas sean acordes a tales características y se logre mantener la motivación e interés de los alumnos por el aprendizaje, tanto en la institución como fuera de ella.

Pero, además de los factores que influyen en el planeamiento y desarrollo de un currículo, debe igualmente considerarse las tendencias curriculares que se han originado en diferentes épocas y contextos socioculturales; esto con la finalidad de conocer más a fondo los diversos enfoques que un currículo puede adoptar y cuál o cuáles son los más acordes con las políticas y los objetivos institucionales. De tal manera, al seguir una tendencia curricular, se cuenta con una visión más compleja y amplia de la naturaleza y de las características que debe adoptar el currículo e igualmente de las funciones que han de ser

asumidas por cada uno de los actores del proceso educativo. Las tendencias más ampliamente conocidas y aplicadas a nivel educativo han sido la tendencia academicista, la experiencial, la tecnológica y la práctica.

En primer lugar, encontramos la tendencia academicista, cuyo origen se remonta a la Edad Media y en ella priman los contenidos que son organizados por asignaturas. Desde esta perspectiva, el currículo es concebido como un curso de estudio o como un cuerpo de conocimientos que se transmiten en forma sistemática. En un currículo de tipo academicista se le concede gran importancia a la organización de las asignaturas con respecto a las disciplinas, teniendo en cuenta la intensidad horaria al igual que la nota y el creditaje que han de asignarse a dicha materia. La principal crítica a esta tendencia se basa en el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes se mide por los resultados de las evaluaciones, obviando los aspectos de carácter cualitativo que deben ser uno de los componentes esenciales de un currículo.

En segundo lugar encontramos la tendencia experiencial, la cual se centra en la concepción de estudiante como ser social que posee una personalidad y unos rasgos psicológicos únicos. Así las cosas, un currículo experiencial se enfoca en la formación integral de los alumnos para su desarrollo tanto cognitivo como psicológico. Por consiguiente, los contenidos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje han de estructurarse con base en las necesidades e intereses de los alumnos, a medida que se hace un esfuerzo por minimizar los factores negativos que afectan el aprendizaje significativo. Desde la perspectiva experiencial, el currículo convoca todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la institución educativa, tanto las planificadas como las no planificadas.

También se destaca la tendencia tecnológica, surgida de los planteamientos teóricos de R. Tyler, quien proponía una dinámica educativa del tipo medios – fines. Se parte de una concepción tecnológica de la educación y el currículo se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en tal sistema de producción. En el currículo tecnológico los profesores no actúan de manera autónoma sino que se rigen por las políticas institucionales. Por ende, pierden su profesionalidad y se limitan al desarrollo de los

contenidos determinados por la institución para el logro de los objetivos propuestos. Lógicamente esta tendencia ha recibido numerosas críticas por cuanto concibe a los profesores como “operarios” del sistema educativo con la misión de cumplir con las metas planteadas desde una instancia superior; razón por la cual se pierde su valor como sujeto activo del proceso educativo encargado de mediar el aprendizaje con base en su conocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos y en las experiencias vividas con su grupo.

Otra tendencia curricular de gran peso en el ámbito educativo es la práctica, la cual surgió de las críticas hechas a la educación, las prácticas educativas y el diseño curricular. Este enfoque se basa en la concepción del proceso educativo como algo más práctico que teórico, dado que para comprender y tratar los problemas de enseñanza y aprendizaje se debe partir de un acercamiento a la realidad de la institución, de sus profesores y de sus estudiantes; no de un marco teórico desligado de ella. Así las cosas, el currículo nace del análisis de la problemática educativa y su elaboración está directamente relacionada con la interacción entre los actores del proceso educativo. *“El currículo debe sustentarse en la reflexión y construirse a través de la interacción con el actuar, permitiendo la evaluación dentro de un proceso que incluye: planificación, acción y evaluación, todo ello dentro de un contexto determinado.”*³¹

4.2 Planeamiento de la asignatura

El óptimo desarrollo de una asignatura exige una planeación organizada, clara y consecuente con los objetivos planteados para cada una de las etapas del curso. Y para enfocar adecuadamente una asignatura deben tenerse en cuenta aspectos clave relacionados con los parámetros y políticas a seguir, los objetivos y las estrategias a desarrollar; aspectos que en conjunto le dan soporte y estructura a la asignatura.

³¹ VILLAMIZAR L, Constanza. Tendencias curriculares. Bucaramanga. UIS-CEDEDUIS (Material sin publicar).

4.2.1 Directrices curriculares

En la actualidad, la realidad social y económica de la mayor parte de los países alrededor del mundo refleja una crisis preocupante que afecta el desarrollo y el bienestar de sus pueblos, afectados por serios problemas de violencia, pobreza, corrupción y desigualdad social. A ello se suma la condición crítica del planeta, resultante de los daños ecológicos y ambientales causados por una inapropiada explotación de los recursos naturales y una falta irresponsable de control de los efectos de la tecnología en la naturaleza; además de una creciente brecha entre los países con sistemas económicos sólidos frente a las naciones que sufren una precaria situación y no cuentan con el apoyo necesario para salir a flote de su crisis.

Infortunadamente, la gran preocupación mundial de las últimas décadas ha sido la innovación científica y tecnológica que permita un máximo aprovechamiento de los recursos y la facilitación de las actividades humanas en el campo laboral, familiar y personal; la cual ha dado origen a múltiples inventos que permiten acortar las distancias, minimizar el tiempo dedicado a diversas tareas, mejorar el nivel de vida e incrementar el nivel de comodidad y placer del ser humano. No obstante, no existe una verdadera conciencia de la gravedad de la crisis que afecta a la humanidad en el siglo XXI, quizás porque no se ha construido un compromiso colectivo de bienestar y avance social. En realidad, es mayor la competencia por el triunfo y el poder entre las naciones privilegiadas que el movimiento socioeconómico en pro de los más necesitados.

En consecuencia, la educación debe plantear estrategias que formen a los ciudadanos del mundo no sólo para sí mismos sino para la sociedad en general, lo cual implica una visión

global de lo que es el mundo y una comunicación intercultural que facilite la comprensión de las creencias, costumbres, tradiciones y condiciones sociales, políticas y económicas de las demás culturas. En tal sentido, es esencial que la escuela y la universidad ante todo creen espacios y diseñen actividades que conduzcan a una sensibilidad social y a la construcción de valores esenciales para la convivencia y la cooperación tales como el respeto, la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la solidaridad. Pero, además de ello se requiere de herramientas que posibiliten un mayor acercamiento a otras culturas; y entre ellas se destaca el aprendizaje de una lengua extranjera, el cual representa un elemento más que de comunicación, de interculturalidad.

Lógicamente, en primera instancia es primordial el conocimiento de la cultura y de la identidad propias de la nación ya que ante todo la educación debe rescatar los valores culturales del país. Este fin de la educación se ratifica en la ley 115, a partir del artículo 67 de la Constitución Colombiana: *“El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.”*³²

Igualmente, se reafirma la necesidad de aprender una lengua extranjera que haga posible la comunicación con otras culturas para llegar a la comprensión de los modos de vida y de pensamiento y a la edificación de proyectos mancomunados que le apunten a la solución de los diversos problemas por los que atraviesan las diferentes naciones. Se trata también de empezar a concebir una sociedad más unida y equitativa, a pesar de las grandes diferencias que existen en cuanto a desarrollo histórico-social, costumbres, razas, tradición cultural, etc. En nuestro país, esta misión es planteada por el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares que rigen la enseñanza de los idiomas extranjeros así: *“Se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extranjeras sea prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad. Corresponde esto a una visión prospectiva del siglo XXI en el que un alto porcentaje de los colombianos deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso*

³² Ley 115 de 1994.

*de construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible personalizado.”*³³

Obviamente, el conocimiento y manejo de una lengua extranjera también le representa al sujeto grandes beneficios a nivel personal puesto que le brinda acceso a información proveniente de diversos países para la adquisición de un conocimiento universal, el acceso a sistemas interactivos y tecnológicos basados en otra lengua, la posibilidad de ingresar al campo académico o laboral en el extranjero e incluso el acercamiento a manifestaciones culturales como la música, el teatro y el cine. De hecho, en el sector laboral se contempla el conocimiento del Inglés como uno de los requisitos clave para acceder a determinados cargos y beneficios laborales.

En respuesta a la necesidad de conocer una lengua extranjera, alrededor del mundo se ha implantado la enseñanza de por lo menos una ellas desde el ciclo básico de la educación; es decir, desde la escuela primaria. Esta formación se extiende a la educación secundaria y a la educación superior, donde la lengua extranjera que predomina es el Inglés debido a su gran posicionamiento a nivel mundial. Pero a pesar del interés del Ministerio por fortalecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la realidad muestra resultados desalentadores relacionados con la falta de motivación y de interés de los estudiantes hacia los idiomas extranjeros, las dificultades que representa su aprendizaje y las falencias pedagógicas y profesionales de los docentes a cargo de esta asignatura.

Además, existen aún muchos prejuicios sociales que desprestigian el aprendizaje del Inglés tales como la creencia de que afecta el aprendizaje del español o el temor a que influya negativamente en la actitud de los jóvenes con respecto a la cultura y a la identidad propias del país. En realidad, quienes adoptan estas posiciones cerradas ignoran que el aprendizaje de una lengua extranjera no perturba los demás aprendizajes. Por otra parte, si la enseñanza de la lengua materna es apropiada, contribuye a que los procesos y estrategias puestos en marcha para su adquisición faciliten la comprensión de una lengua extranjera. Entonces, un

³³ Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares – Idiomas Extranjeros. Bogotá, 1999. P. 18.

sólido conocimiento de la lengua materna aunado a la valoración de la cultura propia han de ser garantes de una identidad que posibilite el acercamiento a otras culturas sin que la visión propia de lo que se es en esencia sea trasgredido de alguna manera. Por el contrario, la idea de aprender una lengua extranjera se basa en los propósitos educativos de proyectar al individuo nacional e internacionalmente, enseñarle a aceptar, tolerar y convivir con modos de vida diferentes y a hacer intercambios culturales y profesionales para bien propio y para el avance social.

La enseñanza de una lengua se caracteriza actualmente por el contacto interpersonal, una mente abierta a la interculturalidad y un enfoque comunicativo. Es por ello que el currículo debe integrar la asignatura como parte importante del desarrollo del individuo tanto en el ámbito de las competencias como en el del conocimiento. Para ello se hace necesario integrar no sólo los aspectos formales del idioma en cuanto a su estructura y su fonética sino también los aspectos culturales que conduzcan a los estudiantes tanto a una comprensión global de la lengua y su contexto cultural como a una preparación integral que les permita hacer uso de ella como herramienta de interacción con los ciudadanos del mundo y de proyección a nivel personal y profesional.

4.2.2 Objetivos generales y competencias

Teniendo en cuenta que el enfoque primordial de la asignatura es el comunicativo, los objetivos generales deben estar relacionados con la habilidad para comprender el idioma a nivel escrito y hablado e igualmente para expresarse correctamente en diferentes contextos y situaciones; en otras palabras, los objetivos deben apuntarle a una comunicación efectiva y adecuada que involucre el manejo de códigos sociales y el conocimiento de estructuras gramaticales, lexicales y fonéticas. Lógicamente, deben estar presentes la apertura a la interculturalidad y el acercamiento a civilizaciones extranjeras.

En cuanto a los contenidos sociales, los objetivos generales de la asignatura Inglés IV (en la cual basaré el diseño curricular) - nivel intermedio de los seis planteados para la educación superior en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga - son:

- Usar el idioma como herramienta de interacción social y de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella
- Conocer y comprender, gracias al idioma, los códigos sociales y culturales de los países donde el Inglés es la lengua oficial
- Fortalecer el conocimiento de la cultura colombiana y la valoración de las tradiciones y modos de vida propios
- Contribuir a la construcción de un perfil profesional más integral y competitivo

En cuanto a los contenidos conductuales, los objetivos generales son:

- Desarrollar una actitud abierta a la integración de culturas a través del idioma Inglés.
- Comprender y respetar las costumbres, hábitos y modos de vida foráneos.
- Participar en las actividades del curso, tanto de carácter individual como grupal, en forma dinámica, participativa y colaborativa.
- Construir una concepción del Inglés como herramienta que favorece el enriquecimiento personal, la proyección profesional y la comunicación intercultural.

En lo que respecta a los contenidos verbales-conceptuales, los objetivos del curso son:

- Mejorar el nivel de competencia lingüística en cuanto a expresión oral y escrita en Inglés.
- Desarrollar un nivel intermedio de comprensión de textos escritos en Inglés relacionados con temáticas diversas.
- Enriquecer el vocabulario y aplicarlo adecuadamente según el contexto y la situación particulares.

- Mejorar la pronunciación para una comunicación más adecuada y efectiva.
- Desarrollar un nivel de fluidez intermedio que posibilite una expresión oral natural y espontánea.
- Lograr la comprensión y el dominio de las estructuras gramaticales y lexicales.

Con referencia a los contenidos procedimentales, los objetivos son:

- Desarrollar y aplicar estrategias para la revisión, asimilación y comprensión de conceptos.
- Hacer uso de los recursos bibliográficos y didácticos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el enriquecimiento del vocabulario.
- Aprender a detectar y corregir los errores en las áreas de gramática, uso de vocabulario y pronunciación.

Las competencias que se espera desarrollar en la asignatura de Inglés IV son:

- Competencia de expresión oral: Relativa al uso apropiado, fluido y coherente del idioma a nivel oral en situaciones diversas; aunado a una pronunciación correcta.
- Competencia de expresión escrita: Referente a la habilidad para organizar coherente y cohesivamente las ideas con respecto a un tema, en forma de texto escrito (párrafo, composición).
- Competencia de comprensión oral: Consiste en la habilidad para entender el Inglés hablado, extrayendo no sólo el tema principal de una conversación, monólogo o charla sino también ideas detalladas con respecto al mismo.
- Competencia de comprensión escrita: Se trata de la habilidad para leer comprensivamente textos en Inglés presentados a manera de artículo, diálogo, reporte,

historia, carta, etc. Igualmente, esta habilidad está relacionada con la profundización en los textos que conduzca al análisis de los temas y la expresión de las ideas propias con respecto a ellos.

4.2.3 Objetivos y contenidos específicos

La unidad a desarrollar se denomina “The best way to learn” y está enfocada al aprendizaje de los verbos modales, en lo que respecta a la estructura gramatical; al mejoramiento de las habilidades de expresión oral y escrita; y al acercamiento a las estrategias para aprender una lengua extranjera.

Los objetivos específicos de esta unidad son:

- Establecer la diferencia de los verbos modales en cuanto a su función y significado.
- Hacer uso adecuado de los verbos modales a nivel oral y escrito en diferentes contextos.
- Enriquecer el vocabulario relativo al sistema educativo y al aprendizaje de una lengua extranjera.
- Analizar la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera en la sociedad moderna.
- Desarrollar la habilidad de comprensión oral a través de los diferentes ejercicios de escucha.
- Mejorar la habilidad de expresión tanto a nivel oral como escrito.
- Fortalecer la cooperación y la integración del grupo a través del trabajo en equipo.
- Desarrollar la creatividad para la creación de proyectos y actividades individuales y grupales.

Los contenidos de la unidad son:

4.En gramática: *Can*

Can't

Have to

Don't have to

Should

Shouldn't

Must

Mustn't

5.En vocabulario: *Things in a school*

The educational system

6.En comprensión de lectura: *What's the secret of successful language learning?*

7.En comprensión oral: *A teacher's class contact*

Guidelines for a language class

8.Expresión escrita: *Writing the classroom guidelines*

Writing a paragraph

Finding mistakes

9.Uso del lenguaje: *Making requests and asking for permission*

Polite intonation

4.2.4 Estrategias didácticas

Las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera están enfocadas a la dinamización del aprendizaje de los estudiantes, a la interacción para el desarrollo de las competencias comunicativas y sociales y a la comprensión y asimilación de los conceptos, principalmente. De la misma forma, se pretende con ellas presentar los contenidos de una manera más lúdica y motivadora para llevar a los estudiantes al nivel del análisis, la relación de conceptos y la profundidad de pensamiento a tal punto que el estudiante

empiece poco a poco a desarrollar la habilidad de establecer conexiones mentales directamente en la lengua que está aprendiendo y desligándose de la influencia de la lengua materna.

Por otra parte, se espera que a través de las estrategias didácticas los alumnos trabajen colaborativamente para el logro de objetivos comunes y aprendan a trabajar en un ambiente caracterizado por la tolerancia y el respeto a los demás. Al hacerlo, es posible que al final del curso no sólo se haya logrado integrar más al grupo sino también que a través del desarrollo de las actividades propuestas los alumnos desarrollen en mayor grado sus competencias comunicativas puesto que el uso del Inglés es clave para la ejecución de las tareas.

Además, las estrategias de enseñanza pueden convertirse en una guía para el estudiante en cuanto a las posibles estrategias que él mismo puede desarrollar y aplicar en forma autónoma y deliberada tanto para superar las dificultades de aprendizaje que le afecten como para una práctica más significativa y útil. Así las cosas, el estudiante podrá tener una percepción más profunda de las diferentes opciones de revisión de contenidos, aprovechamiento de recursos y mejoramiento de las habilidades lingüísticas.

Las estrategias didácticas más utilizadas en un curso de Inglés de IV nivel son:

- **Lectura semiótica:** Consiste en el análisis de imágenes que se presentan a través del material didáctico o de los medios audiovisuales con el propósito de despertar la creatividad del estudiante y conducirlo a un nivel de producción oral y escrita de sus ideas, usando como herramienta el Inglés. Esta estrategia permite no sólo introducir nuevos temas gramaticales y lexicales sino también realizar ejercicios individuales y grupales que involucren todas las habilidades lingüísticas. Por otra parte, facilita la discusión de temas diversos relacionados con aspectos inherentes tanto al aprendizaje de una lengua extranjera como a diferentes hechos y realidades de la sociedad.

- Preguntas: Gracias a las preguntas, el docente puede no sólo mantener a los alumnos concentrados y atentos en la clase sino también evaluar el grado de comprensión de los temas tratados. Además de ello, las preguntas favorecen el desarrollo de las operaciones mentales tales como el análisis, la síntesis, la deducción, etc. Pueden ser utilizadas en diversos momentos de la clase y ser combinadas con otras estrategias de tal manera que no se limite simplemente a un cuestionamiento sino que sean parte de actividades más complejas.
- Exposiciones: A través de esta estrategia se busca que el alumno desarrolle adecuadamente su habilidad de expresión oral a medida que presenta un tema relevante para el curso en cuanto a contenidos y objetivos planteados. Las exposiciones permiten que el alumno sea autónomo y que autorregule su propio desempeño. Además, si se trata de un trabajo en equipo, propicia un mayor nivel de cooperación y colaboración entre los estudiantes y les conduce a la valoración del trabajo en equipo para el alcance de logros comunes. Esta estrategia exige además creatividad, responsabilidad y sentido de compromiso.
- Juegos de rol: Esta es una estrategia que consiste en la representación de situaciones y relaciones basados en un tema en particular. La idea es crear diálogos y breves dramatizaciones en las cuales cada uno de los alumnos que conforma el grupo asume un personaje y lo representa tratando de reflejar fielmente sus características e intenciones. Además de conducir al desarrollo de la competencia de expresión oral y de llevar a la práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario del curso, los juegos de rol propician el trabajo colaborativo, conllevan a una mayor interacción entre los alumnos, impulsan su creatividad y refuerzan su nivel de motivación.
- Mapas conceptuales: A través de esta estrategia se busca facilitar la comprensión de los conceptos trabajados en clase, especialmente en lo que respecta al vocabulario nuevo. Le permite al estudiante establecer una relación más evidente y

clara entre los diversos conceptos e igualmente posibilita una mayor asimilación de los mismos. Por otra parte, es una buena manera de enseñarle al alumno a manejar por su cuenta estrategias de aprendizaje que no sólo hagan más fácil la organización de la información sino que también conduzcan al desarrollo de la habilidad para analizar de relaciones entre los conceptos.

- Ejercicios de comprensión lectora: Las diversas técnicas de comprensión de lectura permiten la evaluación el nivel de comprensión de la información presentada en forma de texto escrito, el manejo adecuado del vocabulario nuevo y la profundización en el tema abarcado, ya sea a través de ejercicios de expresión oral como el debate o la discusión o a través de ejercicios de expresión escrita como la composición. Además de enriquecer el vocabulario y el conocimiento de temas diversos por parte de los alumnos, las estrategias de comprensión de lectura impulsan la creatividad y la habilidad de expresión de los alumnos. Cuando se trata de ejercicios grupales, también conducen a un mayor nivel de integración y cooperación entre ellos.
- Juegos de gramática y vocabulario: Los juegos representan una actividad lúdica que dinamiza considerablemente el ritmo de la clase y favorece la asimilación y comprensión de los conceptos gramaticales y del vocabulario de una forma atractiva y divertida para el estudiante. Los juegos son realmente favorables en una clase de Idiomas no sólo por el refuerzo que le representan al nivel de motivación del grupo sino además porque hacen más fáciles y comprensibles los conceptos de gramática y la aplicación del vocabulario en contexto. En adición, fortalecen la socialización del grupo y el trabajo en equipo por lo cual contribuyen al desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación.
- Ejercicios de escucha: A través del trabajo con conversaciones, monólogos, canciones, conferencias y videos se pueden alcanzar varios logros propuestos para el desarrollo de la comprensión oral de los alumnos. Por un lado, se les familiariza con el Inglés hablado en situaciones reales y se les provee el contacto con el acento,

la pronunciación y la entonación reales de un hablante nativo de esta lengua extranjera. Estos ejercicios exigen concentración, agudeza auditiva y manejo de vocabulario. Por ello, resultan muy completos e interesantes para los alumnos. Además, dan pie a la realización de actividades complementarias tales como ejercicios de pregunta, discusiones, debates y juegos de rol.

- **Composiciones:** A través de las composiciones se busca consolidar el manejo de estructuras gramaticales y de vocabulario previamente presentados y trabajados en clase. Esta estrategia representa una buena forma de explotar la creatividad de los alumnos y de llevar a la práctica las estructuras formales de la lengua en forma de breves párrafos, composiciones completas, historias o reportes. Lógicamente, es una estrategia que está orientada al desarrollo de la habilidad de expresión escrita de los estudiantes que conjugue un manejo adecuado del idioma y un nivel óptimo de coherencia y cohesión de las ideas.
- **Trabajo en páginas web y en software:** Este tipo de actividades facilita tanto la presentación de nuevos conceptos lexicales o gramaticales como su aplicación y revisión en situaciones contextualizadas. Además de variar el espacio y ritmo de la clase, el trabajo con software especializado y páginas web fortalece el nivel de motivación de los alumnos, especialmente si se tiene en cuenta que en la sociedad actual la informática es de gran interés para los jóvenes. Por otra parte, fomenta la autonomía del estudiante ya que es él quien controla el ritmo de la actividad y quien evalúa su desempeño en cada uno de los ejercicios propuestos. En general, este tipo de programas está muy bien diseñado y conduce al estudiante por varias fases en cuanto al nivel de complejidad del tema como al estilo de la práctica realizada.
- **Trabajo en grupo:** Las actividades en grupo pueden desarrollarse para la realización de pequeños proyectos o ejercicios en cualquiera una de las competencias lingüísticas propuestas. Pueden estar orientadas a la aplicación, refuerzo y revisión de conceptos o a la introducción de otros nuevos para llevarlos a la práctica y contextualizarlos en situaciones más reales y significativas. Por ser un

trabajo de equipo, favorece la integración y cooperación entre los miembros del grupo y crea conciencia sobre la importancia de asumir roles y responder a las tareas planteadas responsablemente. En consecuencia, es una buena estrategia para construir e impulsar los valores y la autonomía.

4.2.5 Estrategias evaluativas

El objetivo de la evaluación es medir el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante a lo largo del curso, el cual involucra aspectos diversos tales como la comprensión oral, el manejo de las estructuras gramaticales y del vocabulario, la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión de lectura. Además de ello, se busca evaluar el nivel de compromiso y responsabilidad del estudiante en el desarrollo de las diferentes actividades, su desempeño y cooperación en los trabajos de grupo y su participación. Es decir, la evaluación no debe limitarse a determinar si el alumno es capaz de utilizar una estructura formal tanto a nivel oral como escrito con el fin de garantizar un cambio cognitivo sino que debe reflejar el desarrollo del estudiante en cuanto a competencias sociales, actitudinales y procedimentales puesto que además de buscar el aprendizaje de conceptos se espera que el alumno alcance los logros propuestos con respecto a su rol y participación en el grupo y su desarrollo como persona.

Las estrategias de evaluación a desarrollar son:

- **Composición:** Le permite al docente evaluar el nivel de manejo del idioma del estudiante en lo que respecta al uso de estructuras gramaticales y de vocabulario. Por otra parte, hace posible determinar el nivel de coherencia y cohesión con las que se expresa el estudiante en un escrito e igualmente el grado de complejidad de sus ideas con respecto a un tema determinado.
- **Exposición:** Es de gran utilidad cuando se pretende evaluar la calidad de la

pronunciación y entonación del estudiante, al igual que el grado de fluidez, dominio del idioma y coherencia con el que se expresa. Pero además de evaluar la habilidad de expresión oral y el uso del idioma en cuanto a estructuras y vocabulario, permite ver cuál ha sido el nivel de esfuerzo y compromiso del estudiante con la actividad, ya sea que ésta haya sido programada para ser desarrollada en forma individual o grupal.

- Evaluación basada en ejercicios puntuales: Cuando se busca evaluar detalladamente el nivel de conocimiento y manejo que el alumno tiene de la gramática y del vocabulario, es necesario acudir a la evaluación escrita basada en ejercicios puntuales, los cuales pueden ser presentados en forma separada o a manera de texto más complejo y contextualizado. Estos ejercicios pueden ser también parte de la evaluación de la comprensión lectora o de la expresión oral y pueden presentarse de varias formas. Por ejemplo, pueden ser ejercicios de completar, de apareamiento, de Falso/Verdadero, de selección múltiple, etc.
- Trabajo en grupo: A través de un proyecto realizado en equipo por los alumnos, el docente puede evaluar aspectos varios tales como su habilidad de expresión oral, su dominio de estructuras, su conocimiento del vocabulario, su expresión escrita o su comprensión de lectura. Por otra parte, permite conocer el nivel de cooperación y colaboración para el logro de objetivos comunes y el grado de compromiso y responsabilidad asumidos para el desarrollo del trabajo. Estos trabajos pueden ser juegos de rol, dinámicas de equipo, exposiciones y proyectos presentados por escrito, entre otros.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El desarrollo acelerado y constante de la sociedad moderna ha originado una serie de cambios profundos en los modos de vida y de pensamiento del hombre debido al surgimiento de nuevas necesidades, tanto materiales como intangibles, y a la creación de nuevas formas de desarrollo y de convivencia. Este fenómeno de transformación del mundo actual le plantea una serie de retos a la educación, la cual sigue siendo a pesar de los innumerables cambios, un faro que guía a la humanidad en la búsqueda del conocimiento y del crecimiento.

Como lo afirma la UNESCO, la escuela y la universidad deben trascender sus funciones de formación netamente académicas y replantear sus objetivos puesto que además del desarrollo cognoscitivo, la sociedad del siglo XXI necesita una formación de tipo axiológico y espiritual que le permita enfocar adecuada y sabiamente su desarrollo y sus acciones. Ya no se trata solamente de suplir al ser humano de una serie de conceptos en diversas áreas del saber para terminar otorgándole una acreditación de un conocimiento más transmitido que adquirido, sino de propiciar y potencializar las competencias y de construir valores y conocimientos orientados a un desarrollo armónico tanto a nivel personal como colectivo.

Es por ello que ya la educación no se fundamenta en los pilares tradicionales de aprendizaje teórico sino en cuatro pilares que abarcan la complejidad del ser humano: *“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas*

*las actividades humanas; por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.”*³⁴

Así las cosas, más que facilitarle al individuo el acceso a fuentes de conocimiento y dirigir el proceso de aprendizaje, la educación debe preocuparse por impulsar la autonomía, la capacidad reflexiva y la autorregulación tanto en los ámbitos que comprometen el desarrollo individual como en los ámbitos de desarrollo colectivo. Este compromiso implica la construcción e impulso de habilidades que posibiliten el aprender a aprender a fin de lograr que las personas se desliguen de la tradicional dependencia de los alumnos con respecto a sus docentes y a las fuentes de información y alcancen un nivel complejo de crítica y pensamiento autónomo. Beltrán (1987) elaboró un listado de habilidades que los estudiantes deben poseer para la realización de un estudio efectivo que conduzca al aprendizaje autónomo y la autorregulación. Ellas son las habilidades para la búsqueda, asimilación y retención de información; habilidades organizativas; habilidades inventivas y creativas; habilidades analíticas; habilidades en la toma de decisiones; habilidades de comunicación; habilidades sociales; habilidades metacognitivas y autorreguladoras.³⁵ Gracias a estas habilidades, el aprendiz es más consciente y comprometido con su propio aprendizaje y desarrolla las acciones necesarias para aprender significativamente no sólo en el aula sino también fuera de ella. En otras palabras, idealmente la escuela y la universidad deben formar al alumno para aprender a aprender no sólo en el ambiente formal de la academia sino también en cualquier situación y contexto de su vida cotidiana ya que el aprendizaje no es exclusivo al aula de clase sino que se da a lo largo de la vida tanto en situaciones formales como informales.

Sin embargo, lograr el desarrollo de estas habilidades y crear en el aula las condiciones para el aprendizaje significativo y autónomo no son tareas fáciles puesto que exigen

³⁴ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques DELORS. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. P. 96.

³⁵ (Tomado de:) LOSADA, Alvaro; MONTAÑA, Marco Fidel; MORENO, Heladio. *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ediciones S.E.M.

primordialmente docentes que además de dominar su disciplina, conozcan y apliquen adecuadamente una serie de estrategias que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje y capaciten a los alumnos hasta el nivel de la metacognición, entendida como el conocimiento de nuestros propios procesos mentales y de nuestras cogniciones. Se trata pues tanto de que el docente haga el mejor uso posible de los recursos de los cuales dispone para su quehacer como de que diseñe y adecue diversas estrategias de enseñanza acordes con los objetivos planteados en cada curso. Con respecto a la necesidad de convertirse en docentes estratégicos, Pozo afirma: *“Si los maestros no conciben su labor de enseñar o instruir como una tarea compleja y abierta, como un problema, ante al que hay que adoptar estrategias diversas según las metas concretas, si enseñar es una tarea monótona en vez de una tarea diversa y divertida, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje autónomo.”*³⁶

Y para lograr que los alumnos aprendan a regular su propio aprendizaje, detectando las falencias de su proceso y planteando soluciones efectivas a sus problemas, es necesario que el docente los familiarice con estrategias que les permitan seleccionar, relacionar y comprender mejor la información para una construcción progresiva de conocimientos y por consiguiente para el logro de las metas planteadas. Dado que el alumno no puede contar permanentemente con la mediación y acompañamiento del docente, se espera que de manera consciente, deliberada y comprometida emplee diversas estrategias de aprendizaje las cuales él tendrá a su disposición tanto en el aula como fuera de ella para superar sus propias fallas y fortalecer sus habilidades y capacidades a fin de evitar al máximo el fracaso educativo.

Todo esto significa que gracias a un aprovechamiento adecuado de las estrategias de enseñanza y de las estrategias de aprendizaje, docentes y alumnos podrán involucrarse directa y responsablemente en el logro de los objetivos educativos de una manera dinámica, consciente y práctica a la vez que alcanzarán un nivel de metacognición suficiente para determinar las causas y consecuencias de sus dificultades e igualmente las medidas necesarias para enseñar y aprender significativamente.

³⁶ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. Editorial Alianza. Madrid: 1996. P. 311.

5.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias son procesos desarrollados de modo controlado por estudiantes y docentes para encontrar una solución a los problemas de aprendizaje y de enseñanza y para el logro de los fines educativos a través de la planificación, el trabajo para la construcción de competencias y la reflexión sobre el éxito o fracaso del proceso. Una estrategia está conformada por una serie de procedimientos controlados por quien las aplica con el fin de alcanzar una meta. Entonces, al involucrar procedimientos implica un dominio de las técnicas empleadas, sin las cuales no podría llevarse a cabo la estrategia elegida. Pozo establece claramente la diferencia entre la estrategia y la técnica, afirmando: *“A diferencia de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir con el fin de conseguir una meta fijada”*.³⁷

Se caracterizan por ser flexibles, intencionales, conscientes y adaptativas. Se dice que son flexibles porque pueden modificarse o combinarse con otras estrategias a fin de optimizar su efectividad y minimizar sus falencias. Son intencionales porque el sujeto que las desarrolla lo hace de manera voluntaria con un propósito determinado como la asimilación de los conceptos, la organización de la información o la elaboración de conceptos. Se afirma que son conscientes porque son ejecutadas en forma explícita y voluntaria por un sujeto que las reconoce y aplica pues es conocedor de sus características y de los objetivos que puede lograr gracias a ellas. Además, son adaptativas porque, como el término lo indica, puede ser adaptadas al momento, al contexto y al objetivo particular de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya sea que los estudiantes las desarrollen para optimizar su aprendizaje o que los docentes las apliquen para dinamizar la enseñanza y lograr mejores resultados por parte de sus pupilos, las estrategias tienen como fin el aprendizaje significativo y autónomo, razón por la cual deben conducir a la construcción de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que sirvan de herramienta para el logro de tales aprendizajes.

³⁷ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Editorial Alianza. Madrid: 1996. P. 299.

Además, se destaca como aspecto clave resultante del uso de estrategias para la autorregulación del aprendizaje. Éste consiste en apreciar las dificultades, ajustar esfuerzos cognitivos, elaborar planes de acción cognitiva, controlar los factores que afectan negativamente el aprendizaje y fortalecer las destrezas a fin de alcanzar los objetivos educativos. En tal sentido, un individuo que autorregule su aprendizaje poco a poco va convirtiéndose en un aprendiz autónomo, capaz de tomar las decisiones pertinentes para aprender en condiciones óptimas y para controlar su propio proceso.

Con respecto a la autorregulación del aprendizaje, Monereo expresa su posición así: *“Recapitulando lo dicho hasta el momento, ser autónomo aprendiendo supone, para nosotros, dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender o lo que es lo mismo, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos”*.³⁸ Esto quiere decir entonces que el uso de estrategias debe ser decidido por el aprendiz en forma de deliberada de acuerdo con sus necesidades y objetivos de aprendizaje e igualmente regulado a medida que observa resultados. Lógicamente, es necesario que el docente asuma un rol de orientador y facilitador de tales estrategias de aprendizaje puesto que es él tanto quien más conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes como quien conoce la aplicabilidad y utilidad de las diferentes estrategias y el contexto y momento en el cual deben aplicarse.

Sin embargo, el uso exitoso de una estrategia demanda no sólo dominio de las técnicas, el control y la autorregulación por parte de quien la aplica sino también el seguimiento de ciertos pasos que permitan darle una secuencia lógica y progresiva a la estrategia. Pozo identifica cuatro fases de aplicación. Al respecto afirma: *“De modo sintético, las fases de aplicación de una estrategia, muy similares a las fases necesarias en general para resolver un problema, serían las siguientes: fijar el objetivo o meta de la estrategia, seleccionar una estrategia o curso de acción, aplicar la estrategia y evaluar el logro de los objetivos fijados tras la aplicación de la estrategia.”*³⁹

³⁸ MONEREO, Carlos y Otros. Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Barcelona: Grao, 2001. P. 14.

³⁹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. Editorial Alianza. Madrid: 1996. P. 300.

Esto quiere decir que una estrategia debe ser planeada cuidadosamente de acuerdo con los objetivos planteados y llevada a la práctica haciendo uso de las técnicas más apropiadas para tal fin. Al final, debe hacerse un proceso de evaluación para determinar en qué medida la estrategia fue efectiva para alcanzar los resultados y qué aspectos o procedimientos podrían mejorarse.

Por otra parte, la aplicación de una estrategia debe obedecer a ciertos principios de tal manera que los procedimientos se desarrollen adecuadamente y en las condiciones debidas. En lo que respecta a los principios que debe tener en cuenta el docente, se puede hablar de la explicación de la utilidad y del valor de la estrategia a sus estudiantes, al igual que la enseñanza de los procedimientos necesarios para aprender en la disciplina en cuestión. Además, debe aplicar las estrategias con una complejidad gradual de manera que el estudiante vaya asimilando el proceso correctamente y facilitar espacios para que se haga una retroalimentación de los resultados alcanzados, ya sean éstos positivos o negativos.

Por su parte, los estudiantes deben también atender a ciertos principios esenciales tales como la planificación de los pasos a seguir, la toma de conciencia sobre el uso mismo de la estrategia y sobre los resultados esperados y la retroalimentación al final de su aplicación para determinar la efectividad de la misma. Se espera que después de una práctica constante y un control permanente de las estrategias empleadas, el estudiante termine autorregulando su propio aprendizaje de manera autónoma y consciente.

Teniendo en cuenta el momento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se utilizan, las estrategias pueden ser preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Las preinstruccionales son las que se ejecutan antes del proceso y permiten una preparación de lo que se va a aprender o a enseñar. Por su parte, las estrategias coinstruccionales sirven de apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza o de aprendizaje y permiten detectar la información principal, establecer relaciones entre los contenidos, conceptualizar y mantener la motivación en el aula. Las estrategias que se desarrollan después del contenido son las llamadas postinstruccionales y permiten integrar conceptos, sintetizar y recordar los temas tratados.

En cuanto a los tipos de estrategias es posible identificar múltiples categorizaciones planteadas por diversos autores, teniendo en cuenta su finalidad, el momento en que se desarrollan o las habilidades que implican. Además, existen estrategias de enseñanza, obviamente controladas por el docente, y estrategias de aprendizaje, reguladas por el propio estudiante. Ejemplos de las estrategias de enseñanza son los objetivos, las ilustraciones, las preguntas intercaladas, los resúmenes, los organizadores previos, los mapas conceptuales, las redes semánticas y las analogías, entre otras. En cuanto a las estrategias de aprendizaje más conocidas, se puede hablar de la repetición, el subrayado, las imágenes mentales, el resumen, las analogías, la elaboración conceptual, el uso de categorías, los mapas conceptuales, las redes semánticas, la búsqueda directa, etc.

Se aprecia entonces que buena parte de las estrategias puede ser usada tanto por el docente como por el estudiante ya que sirven de apoyo y fortalecen tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, como ya sabemos, las estrategias son flexibles y adaptativas; razón por la cual pueden ser usadas en diferentes situaciones por parte de cualquier persona capacitada para tal fin.

5.1.1 La lectura semiótica como estrategia de enseñanza de una lengua extranjera

Por su complejidad y por las múltiples diferencias que existen entre ella y la enseñanza tradicional en otras áreas, la enseñanza de una lengua extranjera exige una serie de estrategias variadas, dinámicas e innovadoras que le apunten no sólo al desarrollo de las competencias lingüísticas para una comunicación óptima sino también la comprensión y acercamiento a las culturas donde tal idioma es hablado oficialmente. Es decir, para enseñar una lengua extranjera y alcanzar los objetivos propuestos en cuanto a la expresión oral y escrita, la comprensión de lectura, la comprensión oral, el uso adecuado de estructuras y vocabulario y el conocimiento de su entorno cultural, es necesario desligarse de las formas tradicionales de enseñanza para pasar a una metodología más activa, participativa y didáctica que involucre la lúdica, el aprovechamiento de recursos

audiovisuales, la integración de los alumnos y el acercamiento a otras sociedades. Lógicamente, también se deben contemplar estrategias que faciliten el aprendizaje de conceptos nuevos y la relación y comprensión de estructuras formales, como ocurre en otras áreas; para lo cual se requiere desarrollar habilidades de pensamiento lógico y analítico.

Una estrategia realmente efectiva para el fomento del análisis, el planteamiento de relaciones entre conceptos, la deducción y la inferencia, es la lectura semiótica. Ésta consiste en el análisis de imágenes, del lenguaje corporal y gestual, de símbolos y de signos para la abstracción de significados y sentidos que abarcan desde conceptos particulares de una disciplina hasta códigos culturales mucho más complejos. En otras palabras, se refiere a un tipo de lectura basado en la observación analítica y la percepción a fin de lograr la interpretación del objeto observado; la cual permite determinar sus características, su estado y su función en un contexto dado.

Pero, para entender el papel que juega la lectura semiótica en los actos de comunicación humana es primordial saber, en principio, cuáles son los elementos o aspectos que conforman el lenguaje y específicamente qué es la semiótica. *“Para que exista el lenguaje se requieren ciertos factores: de índole fisiológica (el organismo tiene que ser capaz de emitir sonidos); de índole gramatical (el discurso tiene que poseer una estructura), y de índole semántica (es imprescindible que la mente pueda entender lo que se habla).”*⁴⁰

En el lenguaje humano es indispensable que el hablante relacione unos sonidos con un significado y que a su vez ese significado sea percibido y comprendido por las demás personas que comparten la misma lengua. En este proceso de comunicación, la gramática asume el papel de mecanismo que enlaza el pensamiento y las ideas con la lengua que les sirve de vehículo transmisor y la semántica se encarga de analizar el significado de cada oración o emisión según el contexto y la intención del hablante, todo en el marco de la cultura en la cual se lleva a cabo el acto comunicativo. Expresado de una manera más

⁴⁰ Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2005. 1993-2004 Microsoft Corporation.

sencilla, la comunicación humana es un proceso complejo que combina la actividad del aparato fonador, la estructura gramatical y los significados denotados y comprendidos en un contexto particular.

Desde el punto de vista semántico, una lengua objeto tiene un hablante (por ejemplo un inglés) que emplea expresiones (como por ejemplo *the blue car*) para designar un significado (en este caso para indicar un carro determinado de color azul). La descripción completa de una lengua objeto se denomina semiótica de esa lengua. La semiótica presenta los siguientes aspectos: un aspecto semántico, en el que reciben designaciones específicas los signos (palabras, expresiones y oraciones); un aspecto pragmático, en el que se indican las relaciones contextuales entre los hablantes y los signos; y un aspecto sintáctico, en el que se indican las relaciones formales que existen entre los elementos que conforman un signo (por ejemplo, entre los sonidos que forman una oración). Entonces, la semiótica o semiológica estudia los signos en cuanto a su significado y su relación tanto con quien los interpreta como con el contexto en el que se encuentran. A pesar de que las teorías lingüísticas se centren primordialmente en el lenguaje hablado y escrito, la semiótica (y en particular la sociosemiótica) ha hecho posible un acercamiento a aspectos mucho más abstractos que las palabras, tales como las emociones y las sensaciones transmitidas a través de los signos y de los símbolos.

Derivada del análisis semiótico, la lectura semiótica se basa primordialmente en la percepción de la cual se derivan procesos más complejos. Pero percibir no se limita simplemente a ver o captar formas y colores. La percepción hace uso de todos los sentidos y conduce a la creación de conceptos y esquemas mentales. Para explicar qué es percepción, Hans Aebli dice: *“Nosotros, contrariamente a la psicología estática de la Gestalt, entendemos la percepción como una captación activa de las circunstancias y datos con los que el hombre entra en contacto a través de la sensación. Llamamos a este modo de percibir ‘contemplación activa’. Con ello no aludimos sólo a la percepción visual. Todos los sentidos pueden estar al servicio de la contemplación activa, captando a veces, por partida doble, un mismo aspecto de una cosa (por ejemplo, captación de formas mediante los sentidos de la vista y el tacto), agregando otros nuevos aspectos a su imagen.*

Sin embargo, percibir significa siempre ‘tomar posesión activa del fenómeno’. De aquí que la percepción sea elaboración de información”. ⁴¹

Así las cosas, al hablar de lectura semiótica ya no se involucran los términos tradicionales “emisor” y “receptor” en la misma proporción y con el mismo sentido puesto que en el plano de la percepción actúan espectadores. En este sentido, el término “espectador” no se refiere a alguien que presencia un espectáculo sino a quien observa atentamente y percibe. El espectador es un sujeto activo en el proceso de la comunicación semiótica y a pesar de que quien propone la imagen sugiere un sentido a partir de la construcción que realiza, es el espectador con sus experiencias, emociones y conocimientos quien lo dota de sentido a partir de su propia subjetividad. (Rivera, Osorio y Sánchez)⁴². Lógicamente, la percepción es solamente uno de los procesos básicos que posibilitan la comunicación de significado a través de la imagen, de los símbolos y de la gestualidad puesto que la lectura semiótica involucra otros elementos clave para llegar a la interpretación. Al hablar de lectura semiótica pisamos el terreno del lenguaje simbólico, el cual constituye una de las formas de lenguaje existentes y que goza de la misma complejidad y riqueza de la que gozan el lenguaje verbal y el lenguaje escrito.

Sin embargo, tanto a nivel académico como social, al referir el concepto de comunicación, principalmente se alude al lenguaje verbal y escrito que constituyen la base fundamental del discurso y del intercambio comunicativo entre los seres humanos. Reciben gran importancia las producciones escritas, los discursos y las conversaciones pero se subestima o incluso se ignora el elemento semiótico. Por ello, es esencial saber qué es el lenguaje y cuáles son sus variantes y sus funciones para lograr establecer qué elementos constituyen una comunicación efectiva.

El lenguaje hace parte de todos los procesos de intercambio social y cultural entre los seres humanos, constituyéndose así en herramienta indispensable para la interrelación, la socialización, la construcción y la preservación del conocimiento, y la expresión de ideas y

⁴¹ AEBLI, Hans. *12 formas básicas de enseñanza*. Madrid: Nancea Ediciones, 1988. P.76.

⁴² Citar la fuente

sentimientos. En el mundo educativo, el lenguaje constituye el eje central de la práctica pedagógica puesto que sólo a través de él se vehiculan los conceptos relativos al mundo de la ciencia, la tecnología y la cultura en general. Pero más que eso, gracias al lenguaje los seres humanos legitimamos formas de pensar, estructuramos valores, expresamos nuestras concepciones del mundo y orientamos nuestras acciones. Es por ello que una sociedad que se desarrolla en torno a los signos, las palabras, las imágenes y los símbolos es imposible concebir los objetos del saber al margen de las formas de comunicación.

Para explicar la importancia del lenguaje en la sociedad, la socióloga Dora Inés Munévar dice: *“El lenguaje crea y recrea relaciones con el mundo social y natural; incrementa la capacidad de percibir el entorno; aumenta el procesamiento cognitivo y la capacidad de resolver problemas; trasciende el espacio, el tiempo y las personas; permite dirigir las acciones propias y las ajenas”*.⁴³

En consecuencia, el lenguaje posibilita la comunicación y es gracias a ella que el ser humano se desarrolla en todos los ámbitos y logra construir tanto el conocimiento como la cultura. Pero, se debe trascender el nivel escrito y oral para una mejor comprensión de los mensajes e ideas que se transmiten a través de la palabra. Dicho de otra forma, en un intercambio comunicativo, una persona no se limita simplemente a escuchar y hablar. Acude al movimiento de sus manos y de sus ojos, a la gesticulación y a diferentes posturas para solicitar información, transmitir una idea y convocar un sentido. Luego, tales gestos y movimientos han de ser interpretados por el otro para que la comunicación se efectúe exitosamente y se alcance así un nivel ideal de comprensión de parte y parte. En consecuencia, es necesario entender que el lenguaje no es algo neutral y estático. Como lo afirmó Bruner (1996), el lenguaje impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. Esto quiere decir que cada intercambio o ejercicio comunicativo supone un intento de los hablantes por construir un punto de vista común que converge a una realidad construida por los dos.

⁴³ MUNÉVAR M., Dora Inés. Comunicación y Trabajo académico en la Escuela. Artículo tomado de la página www.latarea.com.mx/articu/articu10/dimune10.htm La Tarea. Revista de Comunicación y Cultura. Edición N° 10. México, 2005.

Al enfocarse al ámbito del aula de clase, es posible identificar imágenes, situaciones, gestos y símbolos que surgen a diario y que están cargados de un significado especial. Para llegar a descubrir tal significado, se requiere ante todo de la percepción a través de los sentidos, la cual se conjuga con la atención, la concentración y la observación cuidadosa para propiciar procesos mentales en el sujeto que percibe que conduzcan finalmente a una dotación de significado del objeto, lugar o persona observada. Un espacio tan rico en significados como el aula de clase debe posibilitar una acción efectiva del lenguaje no sólo como vehículo transmisor de ideas, sentimientos y emociones sino también como herramienta para la construcción del saber. Pero para que esto se logre, es el docente quien debe orientar los procesos de comunicación y mediar los aprendizajes que se hacen posibles gracias al lenguaje.

En tal sentido, Pedro Baquero afirma: “Este fenómeno de transformación discursiva cuya naturaleza compromete tanto al orden instrumental (que transmite habilidades académicas) como al orden expresivo (que transmite actitudes y valores) debe ser reconocido e interpretado por el docente si aspira a hacer de su ejercicio una verdadera práctica pedagógica; pues de las concepciones que tenga sobre el lenguaje y del manejo que haga de sus reglas de uso dependen no sólo la apropiación conceptual del mundo entre sus estudiantes, sino también – interpretando a Jerome Bruner – la posibilidad de que juntos, docente y estudiante, construyan « mundos posibles »”.⁴⁴

A través de la lectura semiótica, que (como ya se ha dicho) se basa en la percepción y la observación, se activan operaciones mentales importantes tales como el análisis, el razonamiento, la codificación, la identificación, la comparación y la transferencia, que van a permitir al estudiante no sólo captar la realidad que lo rodea sino también establecer juicios, conclusiones, relaciones y caracterizaciones de gran valor para el desarrollo de los

⁴⁴ BAQUERO M. Pedro. *Hacia la competencia pedagógica - La perspectiva. Docencia, Lenguaje y Comunicación*. Curso de Pedagogía & Epistemología. Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. Tomado de la página web: http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/Pdggia&Epstmlgia/pdgepst_compt.htm

temas y para el impulso de las habilidades de producción tanto a nivel oral como escrito y gestual.

A través del manejo de imágenes y sonidos y de la explotación del lenguaje corporal el docente puede desarrollar ejercicios completos de lectura semiótica para el análisis de símbolos, signos, códigos culturales, actitudes, sentimientos y conceptos. Este tipo de análisis busca que el estudiante interprete las situaciones que observa en una gráfica, en una fotografía, en un video o en una diapositiva, por ejemplo, hasta lograr determinar las características de sus protagonistas, las relaciones entre ellos, el estado anímico en que se encuentran, las emociones que están experimentando y el contexto sociocultural en el cual se encuentran. En el caso de las imágenes relativas a formas inanimadas como objetos, paisajes y fenómenos de la naturaleza igualmente es posible realizar un análisis profundo de sus características, del tiempo y de las condiciones en las que se encuentran.

Algunos autores, como Hartley, han defendido la utilidad de las imágenes en el ámbito educativo como herramientas que permiten captar la atención de los estudiantes. Sin embargo, consideran que son efectivas para comunicar elementos muy básicos: Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción; conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales. (Hartley, 1985)⁴⁵. No obstante, otros autores contemplan funciones más complejas de las ilustraciones además de la captación de la atención, tales como permitir la explicación de conceptos, favorecer la retención de la información, integrar en un todo diversos tipos de información y promover y mejorar el interés y la motivación. (Duchastel y Walter, 1979; Newton, 1984).⁴⁶

A un nivel más profundo, la lectura semiótica puede contribuir, más allá de la relación de conceptos y a la asimilación de información, a la interpretación de fenómenos sociales tanto de la realidad en la que vive el estudiante como de otras culturas. Por ejemplo, el análisis

⁴⁵ Citar fuente

⁴⁶ Citar fuente

de una fotografía de una familia en la miseria o de una celebración en la cultura oriental pueden dar paso a la abstracción de ideas sobre las condiciones sociales, económicas y culturales en las que están inmersos los sujetos observados, las relaciones que los unen entre sí y las emociones o sentimientos que experimentan en la escena. Igualmente ocurre cuando se analiza un video con el objetivo de explotar diversos elementos como el escenario, el vestuario, los gestos de los protagonistas, el medio social, etc. Así, incluso puede explotarse un video sin sonido y lograr las acciones esperadas de parte de los estudiantes. Incluso puede hacerse más divertido y productivo si al suprimirse el sonido los estudiantes se interesan por comprender las situaciones, inventar diálogos y recrear las situaciones.

Además de ello, la lectura semiótica se convierte en una herramienta de motivación y de control de la atención en el aula ya que se sale de los parámetros tradicionales de una clase magistral para darle paso a una mayor participación activa de los alumnos y a una integración más cercana con el docente. Por otra parte, contribuye al desarrollo de la imaginación y de la creatividad y al aprovechamiento y potencialización de la capacidad de síntesis, inducción, deducción, contextualización y análisis de los aprendices. En tales condiciones, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo del proceso de aprendizaje puesto que partiendo de su propia percepción de la imagen y de la interpretación que logra de ella, termina recreando, reconstruyendo o inventado personajes, situaciones y momentos.

Los autores Rivera, Osorio y Sánchez analizan la riqueza de la percepción en la lectura semiótica como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula de la siguiente manera: *“La percepción, es pues, fundamento del espectador y sin embargo, de un modo más profundo, con la elaboración mental el espectador moderno es parte de la construcción de la obra, del mensaje, del espectáculo. En una lectura estructural del mensaje percibido, el espectador decodifica, entiende, comprende y posteriormente reconstruye los elementos presentes en la imagen, generando un proceso de análisis abordado desde múltiples*

perspectivas que le permitirá llegar a la interpretación, añadiendo sus experiencias y conocimientos para dar sentido a lo que ha visto.” ⁴⁷

Esta estrategia conduce pues no sólo a una mayor comunicación en el aula sino también al desarrollo de procesos cognitivos y habilidades y a la construcción del conocimiento. Cuando el estudiante realiza un proceso de contemplación de una imagen, símbolo o signo para dar fruto a un análisis de lo que observa asume un rol activo en el proceso de comunicación que además de darse en forma oral, igualmente puede convertirse en un texto escrito. Así, es posible que a partir de una simple imagen puedan surgir producciones de otro tipo que permitan no sólo la expresión de ideas y sentimientos de parte de los estudiantes, sino también el desarrollo de tareas más complejas.

La aplicación de esta estrategia le exige al docente un doble rol: el de destinador que impulsa a los alumnos a sumergirse en la actividad; y el de ayudante o colaborador que coopera en la acción de los estudiantes. En ambos casos, se hace necesario que el docente fomente la motivación del grupo por medio de un alto grado de creatividad y dinamismo para orientar la actividad y de un considerable poder de convencimiento para llevar a los alumnos al nivel de la producción. Además de ello, el docente también debe poseer la habilidad para guiar las interpretaciones y discusiones que de la actividad se deriven e igualmente para alcanzar simultáneamente objetivos importantes en el área de la enseñanza de una lengua extranjera, como lo son el uso apropiado del vocabulario en contexto, una adecuada pronunciación y la construcción correcta de estructuras gramaticales.

Además, debe conocer a fondo la temática trabajada a fin de promover la relación de los conceptos y la inclusión adecuada de nueva información de tal manera que la imagen sea aprovechada al máximo y conduzca a niveles más complejos de pensamiento. En tal sentido, debe manejar adecuadamente la pregunta tanto en relación con los sujetos o elementos de las imágenes y símbolos que se están analizando sino también en cuanto a lo que éstos despiertan en el estudiante a nivel de sensaciones, ideas y emociones. Por otra

⁴⁷ RIVERA, Jerónimo; OSORIO, John; SÁNCHEZ, Uriel. Estudiantes espectadores y constructores. Tomado de la página en Internet www.cem.itesm.mx/dasc/publicaciones/logos/anteriores/n39/rivososan.html Revista: Razón y Palabra, N° 39. México, 2004.

parte, el docente debe estar preparado para sortear el enfrentamiento de puntos de vista opuestos o el despertar de susceptibilidades o emociones de parte de sus alumnos, ya que muy seguramente se originarán puntos de vista y posturas diversas que deben ser manejados con prudencia y sensatez. A fin de cuentas, se trata de fomentar la comunicación en el aula y no de propiciar espacios de agresión o de intolerancia. Entonces, el docente debe convertirse en un mediador no sólo en lo que respecta al conocimiento sino también en el ámbito de valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión.

El rol del alumno es igualmente activo y dinámico puesto que la lectura semiótica no tiene sentido si se limita al plano de la observación. Por ende, es necesario que el alumno realice la actividad con buena disposición, concentración e interés y que esté dispuesto no sólo a aportar sus puntos de vista y sus interpretaciones sino también a escuchar la opinión de los otros a fin de permitir que la lectura se enriquezca con la participación de todos. Además, es clave que el alumno le de rienda suelta a su imaginación y cabida a su creatividad sin temor a la crítica o la oposición puesto que se trata de deducir y construir conceptos y de interpretar realidades. Y ya que la lectura semiótica, además de la expresión oral, puede conducir igualmente a ejercicios complementarios de expresión escrita, el alumno debe estar en capacidad de llevar al papel lo que ha interpretado en la imagen. Para ello es indispensable que haga uso de sus conocimientos de la lengua en cuanto a vocabulario y gramática y que se exprese correctamente; en lo posible en forma fluida y con una pronunciación y entonación adecuadas.

Si se trata de una actividad grupal, es responsabilidad de cada alumno asumir su rol dentro del equipo para el logro de los objetivos comunes. Es ideal que desarrolle la actividad ordenada y respetuosamente al intervenir y al escuchar a sus compañeros, procurando que las ideas se expresen siempre en la lengua extranjera que se está aprendiendo puesto que el ejercicio perdería su valor para la asignatura al desarrollarse en la lengua materna de los estudiantes. Por lo tanto, cada uno de ellos debe autorregular su participación y, en lo posible, ayudar a los demás con una actitud respetuosa y abierta. De tal manera, no sólo se alcanzaría los objetivos de tipo académico sino también se propiciaría la interactividad en los alumnos, quienes de este modo se convierten en colaboradores los unos para los otros.

Pero para que los objetivos de una actividad que involucre la lectura semiótica puedan ser alcanzados, no basta con que el docente y los alumnos asuman un compromiso personal y desarrollen sus tareas responsablemente. El material de clase es crucial puesto que representa la esencia del ejercicio. Entonces, para que el material posibilite la lectura semiótica debe ser atractivo, significativo y didáctico. Las imágenes (ya sea a manera de ilustración, fotografía, video o proyección) deben ser nítidas para que no se pierdan elementos que puedan explotarse. Lógicamente, se piensa en imágenes que cumplan con requisitos mínimos de estética y buen gusto ya que los materiales en mal estado o mal presentados usualmente no son bien vistos por los alumnos y terminan causando un efecto negativo y limitando el desarrollo del ejercicio. Por esta razón, al planear la clase el docente ha de realizar una selección y preparación previa del material y de los recursos adecuados para el fin propuesto, teniendo en cuenta aspectos como la temática que se va a tratar, el nivel de competencia lingüística de los alumnos y el tipo de actividades que se va a realizar (grupales o individuales, por ejemplo). Por otra parte, al elegir el material se debe tener en cuenta igualmente la edad y características de los estudiantes tales como preferencias, nivel social y grado de madurez, los cuales van a establecer los límites de los logros que pueden alcanzarse. Es decir, no deberían utilizarse, por ejemplo, imágenes muy formales y complejas cuando se está trabajando con niños ya que ellos necesitan motivos coloridos y animados acordes a su realidad. Por el contrario, cuando se trata de estudiantes universitarios el docente puede utilizar recursos mucho más complejos y exigentes según la temática a trabajar, involucrando por ejemplo aspectos de tipo económico, cultural y social.

Retomando las ideas expresadas anteriormente, podemos ver cómo la lectura semiótica resulta ser una estrategia realmente valiosa y útil en la enseñanza no sólo porque le aporta a la clase mayor dinamismo y motivación sino también porque fomenta la creatividad y la integración entre los alumnos y entre los alumnos y el docente. Así mismo, facilita el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y la construcción de conceptos de una forma lúdica y significativa, acercándose más a la realidad que las actividades tradicionales de clase. Es por ello que esta estrategia goza de gran aceptación y valoración de parte de los estudiantes en todos los niveles educativos ya que tanto niños como adultos aprovechan la imagen para relacionar o aprender conceptos y recordar más fácilmente la información.

Aún cuando la semiótica se hace presente en todas las disciplinas, es protagonista clave en la enseñanza de las lenguas extranjeras donde se acude a la gestualidad, la explotación de la imagen y el análisis del sonido tanto para la asimilación y comprensión de conceptos como para la orientación de los estudiantes hacia la producción a nivel oral y escrito, evitando hacer uso de la lengua materna y dinamizando el ritmo de la clase.

Otra ventaja que ofrece es la posibilidad de hacer que los alumnos se familiaricen más con elementos de la cultura que no están a su alcance en su entorno real. Es decir, gracias a las fotografías, los videos, los afiches, las ilustraciones y las diapositivas el docente logra llevar al aula de clase aspectos de su propia cultura o de una cultura extranjera que los estudiantes no pueden vivenciar directamente tales como formas de vestir y de comer, costumbres, relaciones interpersonales, lugares de trabajo y estudio, sitios turísticos, festividades, tipos de vivienda y de transporte, etc. El mismo efecto se puede lograr con esta estrategia si se busca debatir aspectos más profundos y complejos de la realidad a través de imágenes relacionadas con la problemática mundial como lo son la pobreza, la guerra, la discriminación, la contaminación, la violencia y la drogadicción, entre otros. De tal manera, la lectura semiótica puede convertirse en una herramienta para la reflexión y la construcción de valores relativos a la sensibilidad social y la convivencia como son el respeto, la aceptación de las diferencias, la cooperación y la tolerancia.

Lógicamente, como sucede con cualquier estrategia de enseñanza, el éxito de su aplicación depende de factores diversos tales como la preparación del docente, la acertividad y eficacia del material y la actitud de los estudiantes. Por lo tanto, se hacen esenciales una bien estructurada planeación de las actividades, un seguimiento de los resultados alcanzados (ya sean positivos o negativos) y una retroalimentación continua que involucre también a los estudiantes. Infortunadamente, las instituciones educativas no siempre cuentan con los recursos o los materiales necesarios para este tipo de estrategias debido a las dificultades económicas por las que atraviesan, especialmente en el sector público. Sin embargo, un docente creativo, innovador y entusiasta siempre encuentra la manera de llevar a cabo sus proyectos así sea con recursos limitados. En tal caso, el docente puede explotar materiales más sencillos como ilustraciones de periódicos y revistas, carteleras o afiches

que él mismo puede diseñar. Si bien es cierto que la lectura semiótica exige tiempo e implementos físicos, los beneficios que le representa a la enseñanza y al aprendizaje son numerosos en todos los sentidos; y es por ello que vale la pena asumir tanto los requisitos que plantea como los retos que pueda plantear.

En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, uno de los retos de la lectura semiótica sería entonces hacer posible la vinculación de los contenidos de la asignatura a la cultura a través de la comunicación. *“En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. El lenguaje es por antonomasia el medio, espejo y horma donde las prácticas culturales, educativas y comunicativas se hacen posibles. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura. El lenguaje (como práctica comunicativa) es también la horma donde la cultura se forja, donde los contenidos (económicos, sociales, simbólicos, institucionales, etc.) dejan su impronta subjetiva e intersubjetiva más directa, más aprensible y más transmisible. Así mismo, el lenguaje es el instrumento comunicativo que posibilita la viabilidad práctica de todo lo que supone cultura. No sorprende pues que sea el aprendizaje de una lengua extranjera donde, pedagógicamente hablando, mejor pueda observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural.”*⁴⁸

⁴⁸ MARTIN MORILLAS, José M. La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. Tomado de la página en Internet www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html

5.2 Estrategias de evaluación

La evaluación, en el ámbito educativo, es un proceso permanente que tiene como propósito el análisis, la valoración y la emisión de juicios acerca del desarrollo de los estudiantes y de la eficacia de los procesos metodológicos y de las estrategias de enseñanza del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Busca identificar las falencias, limitaciones y dificultades del estudiante para el logro de un aprendizaje óptimo e igualmente determinar los factores y las circunstancias que inciden en tales resultados. Así, comprende no sólo una valoración de los logros y un análisis de las dificultades de los alumnos sino también una reflexión y una crítica profundas al desempeño del docente y al ambiente educativo en general, ya que contempla igualmente el análisis de la incidencia de factores externos en el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación debe ser una acción que dinamice los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que no sólo ha de apuntarle a un cambio positivo y duradero tanto de los estudiantes como de los docentes, sino que también ha de reorientar las actividades y las acciones educativas. Por ser de carácter permanente y continuo, ha de conducir a la detección de fallas o carencias de ambas partes, en cualquier etapa; no sólo al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, a lo largo del proceso de evaluación se realiza una retroalimentación continua de los resultados observados, ya sean éstos positivos o negativos.

Infortunadamente, en el ámbito educativo no hay claridad ni precisión al respecto del significado y del valor de la evaluación. Ni estudiantes ni docentes conocen a ciencia cierta cuáles son sus objetivos y características; razón por la cual la evaluación en todos los niveles de la educación se relaciona directa y exclusivamente con la acreditación de los estudiantes a través de resultados numéricos. En otras palabras, a la evaluación se le concede un carácter puramente cuantitativo, sesgando así los aportes que puede representar a la educación. Además, se le relaciona con el concepto de poder del docente sobre el estudiante; un poder que puede ser usado subjetiva y arbitrariamente al momento

de definir la acreditación del alumnado. Por lo tanto, se desligan de tal concepción errónea diversos sentimientos negativos en el alumno tales como la angustia, el temor, la tensión y la aversión a la evaluación.

Para orientar adecuadamente la evaluación en el aula de clase, ante todo deben reconocerse sus principios y definirse sus objetivos. En primer lugar, es clave visualizar siempre que en la educación están involucrados seres humanos diferenciados por características, valores y aptitudes únicos para cada uno de ellos. Así, en la evaluación se deben tener en cuenta las diferencias individuales para orientar sus procedimientos y métodos apropiadamente.

Por otra parte, es esencial que posibilite un reconocimiento de sí mismo y de los otros, con el propósito de identificar tanto valores como falencias en la búsqueda de un mejoramiento continuo y de un cambio positivo y duradero en cuanto a comportamiento, actitudes y desempeño. En consecuencia, estudiantes y docentes tendrán la posibilidad de mejorar las acciones que afectan negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e igualmente mantener y reforzar aquellas cualidades y acciones que han venido contribuyendo positivamente al alcance de logros, y por ende, de un aprendizaje óptimo.

Si bien es cierto que al final de un periodo académico la evaluación debe conducir a la acreditación de los estudiantes que han alcanzado los logros propuestos en el curso desarrollando un cierto tipo de competencias y habilidades y construyendo conocimiento al nivel esperado, debe ser claro en todos los estamentos educativos que la evaluación tiene dos facetas: tanto la cuantitativa como la cualitativa puesto que pretende no sólo analizar los resultados a través de pruebas sino también valorar competencias, aptitudes y comportamientos que usualmente no se miden simplemente a través de un número.

En conclusión, puede decirse entonces que gracias a la evaluación no sólo se identifican, analizan y valoran logros y dificultades tanto de los estudiantes como de los docentes en su desempeño. Más que eso, la evaluación propicia la construcción del saber en condiciones óptimas, el acercamiento entre estudiantes y docentes y el reconocimiento de las potencialidades, de las habilidades y del valor de cada uno de ellos.

A fin de determinar el tipo de acciones que deben ejecutarse para reforzar los logros y erradicar las fallas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario hacer una reflexión continua sobre las funciones de la evaluación. Su estudio permite identificar las concepciones que se están manejando, las tendencias y las prácticas, ya sean acertadas o no. En realidad, las funciones de la evaluación son variadas y están relacionadas con el tipo de aprendizaje que se espera lograr y con la concepción que se tenga de la enseñanza. Además, están íntimamente ligadas al perfil de la institución educativa y su papel en la sociedad. Pero, ante todo debe ser claro que la evaluación le apunta a la dinamización del proceso de formación como persona, como profesional y como ciudadano. Está relacionada con todas las etapas de la enseñanza y del aprendizaje y orienta la toma de decisiones y los esfuerzos en común de parte de estudiantes, docentes y directivos de la institución.

Así las cosas, las funciones de la evaluación deben identificarse y reconocerse detalladamente en relación con el agente involucrado. Entonces, es posible definir las funciones de la evaluación según el autor del proceso. En primera instancia, las funciones principales con el estudiante son motivar y fijar el aprendizaje, tener una fuente de información, mejorar el aprendizaje, dirigir su atención hacia los principales objetos de estudio, hacerlo consciente de su grado de avance en el aprendizaje y reforzar las áreas de estudio en las cuales el aprendizaje no se ha alcanzado a un nivel ideal.

Para el profesor, las funciones primordiales de la evaluación son determinar los logros alcanzados y en qué medida se dieron, analizar las causas de las deficiencias en los objetivos propuestos para tomar decisiones que permitan el mejoramiento para el logro de tales objetivos, reforzar a tiempo las áreas de estudio en las cuales el aprendizaje ha sido insuficiente y juzgar la viabilidad de los programas con base en las circunstancias y condiciones reales de los procesos. Además de ello, la evaluación le permite al docente determinar la incidencia de los métodos y materiales de enseñanza en los resultados obtenidos, retroalimentar el proceso de aprendizaje, asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje alcanzado, planear las experiencias de aprendizaje por venir,

juzgar lo adecuado y lo inadecuado de los objetivos planteados, conocer mejor a los estudiantes y finalmente realizar un diagnóstico de los problemas de aprendizaje.

Igualmente, la evaluación resulta de gran valor para la institución ya que le permite realizar un proceso continuo de control, seguimiento y evaluación y verificar la calidad de las acciones docentes. También facilita la emisión de juicios sobre el valor de las actividades de formación y acompañarlos de decisiones adecuadas para un mejoramiento continuo. En pocas palabras, las funciones con la institución se resumen en el análisis del funcionamiento de la formación a través de procesos de autoevaluación de de metaevaluación para garantizar la eficiencia y la eficacia de las políticas y de los objetivos institucionales en pro del mejoramiento continuo de la educación que allí se imparte.

A un nivel más amplio y complejo, la sociedad también goza de las ventajas que la evaluación le ofrece, siendo sus funciones más importantes a nivel social certificar y acreditar el saber de los profesionales, promover el conocimiento, reconocer la competencia de los profesionales, lograr una educación de mayor calidad para un mayor número de personas y formar integralmente a los futuros egresados para que asuman cabalmente su rol en la sociedad. Vemos entonces cómo la evaluación tiene un rol de mucha trascendencia social puesto que va mucho más allá del simple valor cuantitativo que acredita el conocimiento del estudiante en una asignatura o disciplina porque que le permite a las instituciones y a la sociedad en general determinar el grado de calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, reconocer las fortalezas y falencias del sistema educativo de un país entero y su influencia en otros ámbitos sociales tales como el mundo laboral, la economía, la ciencia, etc.

No obstante, para cumplir cabalmente sus funciones la evaluación debe fundamentarse en una serie de principios o lineamientos que la orienten adecuadamente de acuerdo con los objetivos de la educación y la conduzcan a un pleno desarrollo. Entre ellos, se destacan por su importancia e implicaciones la fundamentación en la visión de ser humano, el reconocimiento del valor de cada persona y de sus diferencias individuales y la orientación a través de un proceso de reflexión, retroalimentación y crítica continuas. También es clave

que la evaluación sea parte de todo proceso educativo, que proporcione información que conduzca al conocimiento, comprensión y transformación del proceso educativo y que dinamice los procesos de enseñanza y de aprendizaje para su mejoramiento, determinando los alcances y las limitaciones de los instrumentos y de las estrategias que en ellos se emplean. Lógicamente, es necesario también que la evaluación fomente la construcción del conocimiento y oriente en forma adecuada y democrática el uso del poder en el ámbito educativo. Para lograrlo, es imprescindible que cumpla con los objetivos para los cuales se está empleando y que sea evaluada tanto a nivel de aula de clase como a nivel institucional.

Además de una serie de principios o lineamientos, en el ámbito de la evaluación se presentan diversas tendencias. En otras palabras, existen varios tipos de evaluación que poseen características y fundamentos particulares que varían en relación con los objetivos propuestos, la participación de los actores involucrados y el enfoque establecido. Una de esas tendencias se conoce como evaluación por normas, cuyos puntos de referencia para la realización de la evaluación son relativos y se determinan por la puntuación que un grupo de estudiantes obtenga en una prueba. En tal sentido, la calificación de cada alumno es determinada por el desempeño alcanzado por su grupo, con el cual es comparado. Es decir, cada alumno es medido con respecto a los resultados alcanzados por sus demás compañeros y se le califica según su ubicación en el cuadro general de puntuaciones establecido.

Obviamente el carácter de esta evaluación es cuantitativo y traduce el aprendizaje a cantidades. Es muy preciso pero desconoce las diferencias individuales de los estudiantes en su propósito de ser objetiva. Su objetivo principal es clasificar a los alumnos con base en la información que se produce en términos numéricos. Se le critica principalmente porque obvia la verificación del aprendizaje individual, al igual que el reconocimiento de los logros individuales de los alumnos. Además, no posibilita una retroalimentación adecuada y por el contrario conduce a una clasificación de los estudiantes con base en estadísticas (los “mejores”, los “promedio” y los “peores”).

Otra tendencia en la evaluación que se conoce es la evaluación por normas y por criterios, que busca analizar los logros alcanzados por los estudiantes con base en su nivel de

ejecución a través del proceso de aprendizaje. Permite igualmente identificar las dificultades de los alumnos y los factores que han incidido en el logro o no logro de los objetivos trazados en el área de estudios. Tiene un carácter subjetivo e integral y se caracteriza por su flexibilidad y su pretensión democrática.

Implica una definición clara de los objetivos de parte del docente y el empleo de instrumentos y estrategias de enseñanza adecuados para el logro de dichas metas. Además, requiere la implantación de juicios valorativos, descriptivos y explicativos de las habilidades, competencias y conocimientos que se buscan en el curso.

Está orientada al mejoramiento del proceso de aprendizaje mediante la toma de medidas acertadas para el fortalecimiento de los logros de los estudiantes y la erradicación de las falencias y dificultades. Tiene en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, quienes tienen la oportunidad de identificar claramente sus progresos, la efectividad de su método de estudio y su ritmo de aprendizaje.

También se conoce la evaluación por competencias, la cual se sustenta en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responden a la globalización y la universalización del conocimiento. Es la evaluación de capacidades innatas y de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social para una formación integral. La evaluación por competencias actualmente constituye el norte de los procesos educativos por ser una evaluación democrática, participativa e integral que le apunta a la formación del ser. Propone el desarrollo de cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva.

Le exige al docente un trabajo metodológico que responda tanto a los objetivos individuales como a los grupales. Por lo tanto, conlleva un proceso de planificación, ejecución y seguimiento constantes que conduzcan al desarrollo del mayor número de competencias posibles y que integren el ámbito social, el cognitivo y el emocional del estudiante.

En este tipo de evaluación, las competencias son el resultado de la interacción del individuo y del grupo con su entorno, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad

educativa. Por lo tanto, se le reconoce su carácter formador no sólo a nivel académico sino también social, que la convierten en el tipo de evaluación modelo en las sociedades modernas.

Otro aspecto esencial para analizar en la evaluación es el establecimiento de una tipología de la evaluación con base en tres aspectos: su fin, los agentes que en ella participan y el momento en el que se realiza. De tal manera, se desglosa una clasificación más específica y definida. Entonces, en primera instancia es posible hablar de evaluación diagnóstica como uno de los tipos de evaluación más comunes según su fin. Se refiere al conjunto de acciones realizadas para la obtención de información relacionada con los presaberes, concepciones y actitudes de los estudiantes y para el reconocimiento de las condiciones de entrada a un proceso pedagógico. Tiene como función identificar el nivel de conocimientos de los estudiantes al inicio de un curso o de una unidad para compararlos con el nivel de aprendizaje esperado y comprobar si tienen los conocimientos necesarios para iniciar el proceso de aprendizaje o si existen vacíos o conceptos erróneos que requieren ser modificados. Le permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades al inicio de un nuevo proceso de aprendizaje y por lo tanto, fomenta la toma de medidas en beneficio de unas condiciones y un nivel de conocimiento apropiados. Este tipo de evaluación es muy importante también para el docente puesto que contribuye a un análisis de las fortalezas de los alumnos y a un descubrimiento de sus falencias para una mejor planeación de la enseñanza. Además, le permite detectar sentimientos, emociones, prejuicios y creencias de los estudiantes que pueden influir en su aprendizaje. Así, para el docente se convierte en una herramienta muy útil no sólo para determinar en qué condiciones inician los alumnos un nuevo curso o asignatura sino también enfocar de una manera más acertada el rumbo que tomará el proceso de enseñanza, involucrando estrategias, instrumentos, procedimientos y recursos más efectivos y precisos.

Por otra parte, es posible hablar de la evaluación Formativa, cuyo fin es determinar los aciertos, logros y dificultades de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje para adecuar las actividades desarrolladas a sus necesidades y planificar los mejores medios de control. Conduce a una toma de decisiones respecto a los procesos de enseñanza y

aprendizaje con base en los objetivos alcanzados, los logros que se esperan, las dificultades detectadas y los vacíos por llenar. Por ende, su finalidad no es calificar sino ayudar pedagógicamente a los estudiantes para la construcción del saber, del ser y del hacer. Así las cosas, le exige al docente estar preparado para modificar su acción pedagógica y sus recursos de enseñanza durante la marcha en pro de un mayor rendimiento de sus alumnos. Además, le obliga a realizar un proceso constante de análisis de las posibles causas de las fallas y dificultades que se presentan en el aprendizaje. Por su parte, los alumnos tienen la oportunidad de conocer su nivel de progreso en cada etapa del proceso de aprendizaje, reconociendo sus propias falencias y valorando sus logros. Se le reconoce su gran valor como espacio para lograr la transversalidad con la formación en valores tales como la ética, la responsabilidad, la justicia, etc.

Otro tipo de evaluación que se ha establecido teniendo como parámetro el fin último es la evaluación Sumativa. Aunque suele asignársele un carácter puramente cuantitativo, la evaluación sumativa busca la valoración y alcance de los objetivos planteados para la labor educativa. Sirve como medio de acreditación formal y oficial de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Tiene como propósito determinar el grado en que se han alcanzado los logros del curso o asignatura y en consecuencia, tomar decisiones con respecto al rendimiento de los estudiantes. Evidentemente, al final del curso permite la asignación de calificaciones, lo cual se convierte en un arma de doble filo si el docente no es consciente de la necesidad de valorar el proceso completo, trascendiendo el resultado cuantitativo que se produce con fines de acreditación académica. Se le critica porque puede conducir a una clasificación de los estudiantes, basada en las calificaciones obtenidas. Además, ellos no tienen la posibilidad de participar en este tipo de evaluación ni se desarrolla un proceso de evaluación formativa. Sin embargo, también se le atribuyen aspectos positivos en cuanto puede ser una valiosa herramienta de análisis y constituye la esencia de método científico. Es necesaria a nivel institucional para acreditar a los alumnos que han alcanzado el nivel esperado en la asignatura, garantizando así la calidad de su competencia. En conclusión, es clave que el docente tenga en cuenta la totalidad del proceso y los logros que los alumnos han alcanzado en la marcha, al igual que su

desempeño porque la evaluación sumativa no puede limitarse a un carácter simplemente cuantitativo que produzca un resultado numérico al final de la asignatura.

Otra clasificación de la evaluación que aporta elementos valiosos de reflexión es la que se realiza con base en los agentes involucrados en el proceso educativo distingue tres clases de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La primera de ellas es realizada por el estudiante para el reconocimiento de sí mismo. Busca un cuestionamiento de los alumnos y una reflexión seria y objetiva sobre sus actitudes, desempeño y proceso de construcción de conocimiento a lo largo de un curso o asignatura. Lógicamente, implica un alto grado de responsabilidad, honestidad y conciencia de su parte, de tal manera que el resultado producido refleje la realidad de su desarrollo y rendimiento y no se convierta en un medio para poner deshonestamente los resultados a su favor. Debe conducir a una toma de decisiones para el mejoramiento y promover valores como la responsabilidad, la autonomía, la ética y la honestidad. Además, promueve la perseverancia y la disciplina en los estudiantes e incluso incide en su propio grado de confianza en sí mismos y en su autoestima. Se reconoce que es difícil lograr estos objetivos puesto que en nuestra sociedad siempre han estado presentes, de alguna manera, el fraude y la deshonestidad. Sin embargo, se mantiene como herramienta de promoción de la transparencia y la autocrítica en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, la coevaluación es realizada entre dos: profesor-estudiante o estudiante-estudiante. Es esencial para fomentar la comunicación sana, la cooperación y la valoración del otro en el aula de clase. Implica un juicio objetivo del rendimiento y del desempeño del otro, tanto a nivel cognoscitivo como afectivo y psicomotor. Además, permite la confrontación de ideas sobre los estándares establecidos y la posibilidad de alcanzarlos. Puede ser peligrosa cuando las partes involucradas se dejan llevar por sentimientos y creencias personales, obviando la subjetividad esencial para su realización. Se le critica en cuanto a la dificultad de valorar y juzgar el desempeño de otros con quienes se ha tenido poco o nulo contacto y de quien se desconoce el nivel de competencia y conocimiento logrado a lo largo del proceso. No obstante, este tipo de evaluación puede llevarse a cabo

adecuadamente si se establecen parámetros claros para evaluar el desempeño del otro y si se concientiza al grupo sobre la importancia de actuar con transparencia y objetividad.

El último tipo de evaluación que se establece con respecto a los agentes que la realizan es la heteroevaluación. Ésta es realizada por el docente; razón por la cual es de carácter unilateral. Aunque es la más utilizada en nuestra sociedad, es altamente criticada porque se ha convertido en mecanismo de control de los docentes y directivas académicas sobre los estudiantes, a través del poder. Al no permitirle al estudiante participar en el proceso de evaluación, se coarta su posibilidad de contribuir a su propia formación. En la heteroevaluación se impone el juicio del docente, quien incluso puede llegar a actuar en forma autoritaria, subjetiva e injusta. Imposibilita los procesos de comunicación e interacción de pensamientos en el aula y, dado su carácter impositivo, no permite fomentar la autonomía, la concertación o la autodeterminación.

Los expertos en evaluación han planteado otra clasificación de la evaluación que se fundamenta específicamente en el momento en el que se realiza. Desde este enfoque se pueden encontrar la evaluación inicial, procesal y final. Obviamente, cada término es bastante explícito al indicar el momento en que se aplica la evaluación durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación que obedece a los momentos del curso y se limita a evaluar periodos determinados es más limitada puesto que sólo tiene en cuenta el rendimiento y los logros de los alumnos en el periodo evaluado, desconociendo así el proceso global, con sus logros, dificultades, vacíos y fallas. Por lo tanto, los resultados son muy puntuales y de carácter parcial.

La realización de la evaluación requiere también de una serie de instrumentos cuyo uso obedece a los objetivos y momentos del curso y que también son adaptados por los docentes en razón de las necesidades del curso y de sus enfoques. Por ejemplo, una etapa clave del proceso de evaluación es la etapa de medición ya que proporciona la información que sirve de base a la valoración del aprendizaje con la cual se consolida la evaluación.

Para llevar a cabo la medición se requiere una serie de medios que le permitan al docente obtener información veraz y precisa para una elaboración de juicios justos y válidos. La elección de los instrumentos de medición y observación resulta entonces bastante delicada ya que de su eficacia y acertividad depende el éxito o fracaso de dicho proceso.

A medida que ha evolucionado la educación y se han implantado nuevas tecnologías y nuevos procedimientos, se han modernizado y optimizado los instrumentos de evaluación, los cuales ya no miden solamente el nivel de conocimiento de los estudiantes de ciertos temas, sino también sus competencias y habilidades. Sin embargo, es evidente que en la realidad aún abundan los instrumentos que se limitan a medir la capacidad memorística de los alumnos, lo cual refleja el desconocimiento o incapacidad del docente para aplicar instrumentos realmente objetivos, eficientes y variados.

Los tipos de instrumentos más utilizados a nivel escrito son los ensayos, los cuales permiten verificar el aprovechamiento complejo y el nivel de competencia interpretativa, argumentativa y propositiva del estudiante. También son muy frecuentes las preguntas y respuestas abiertas que evalúan el conocimiento del tema a través de la argumentación teórica y personal, y las preguntas de respuesta corta como pruebas de alternativas constantes, pruebas de opciones múltiples, pruebas por pares, pruebas de ordenamiento en contexto y pruebas multi-item de base común.

Muy comunes en diversos niveles de la ecuación son las pruebas orales. Éstas pueden ser pruebas orales de base estructurada o no estructurada, pruebas formales y pruebas informales. Al igual que sucede con otros tipos de evaluación, los parámetros de la evaluación son fijados por el docente. También existen las pruebas prácticas de ejecución o funcionales; entre las cuales se destacan las preguntas y respuestas orales y escritas, las exposiciones, las composiciones, los ensayos y los ejercicios de libro abierto.

Para orientar eficazmente el proceso gracias a la información acerca de lo que está ocurriendo con los estudiantes y sus características como individuos y como grupo, los docentes acuden a las técnicas de observación. Esta información puede recolectarse

observando el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del periodo académico o creando situaciones específicas para que los alumnos expresen sus ideas o se comporten de acuerdo con ellas. Los instrumentos de observación más utilizados son los registros anecdóticos, las anotaciones de diario, los documentos, las escalas, las entrevistas, los cuestionarios, los métodos sociométricos y las grabaciones.

Finalmente, se distingue un tipo de instrumento de evaluación un tanto menos conocido, llamado tabla de especificaciones. Es una matriz en la cual se resumen los datos básicos sobre los que se estructura una prueba. Para tal efecto, se debe planear y sistematizar la estructura de la prueba en una tabla de especificaciones que involucra los contenidos, los logros esperados y los instrumentos de medición empleados. Su propósito es esquematizar el contenido de los objetivos a fin de determinar qué instrumentos pueden ser utilizados para evaluarlos y cuántas preguntas se deben elaborar, teniendo en cuenta el peso que tengan dentro del programa.

CONCLUSIONES

El carácter activo, dinámico y cambiante de la sociedad moderna les exige a los ciudadanos del mundo herramientas efectivas y eficaces para la integración de las culturas, el acceso a la información y la construcción conjunta de conocimiento. Para lograrlo, es imprescindible contar con un nivel adecuado de suficiencia en la lengua inglesa, la cual se ha constituido en el idioma más importante y conocido debido a diversos fenómenos culturales, sociales y políticos. Es por ello que a nivel académico se ha hecho cada día más evidente la preocupación y el interés por la enseñanza del Inglés a en todos los niveles educativos, y en especial a nivel universitario en respuesta a la misión de formar integralmente a los futuros profesionales y al propósito de brindarles herramientas para un exitoso desempeño en la sociedad.

Pero para que el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera alcance un verdadero carácter significativo y duradero, se requiere de una armónica y sólida conjugación de factores tanto internos como externos al estudiante en un ambiente que no sólo permita potencializar sus habilidades y fortalecer sus valores sino también en el cual prime la motivación como motor esencial de cada uno de los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase. Así las cosas, tanto el alumno como el docente y las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que ellos pongan en marcha para el alcance de los objetivos de la asignatura se constituyen en los actores principales del buen aprendizaje de una lengua extranjera.

Se espera entonces que a través de la mediación del docente, la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la toma de conciencia acerca de la importancia de la metacognición el alumno alcance un nivel óptimo de desarrollo de la competencia comunicativa y aprenda a aprender autónomamente y a regular su aprendizaje. En adición, se plantea como objetivo clave del aprendizaje del Inglés la comprensión y el acercamiento

de los alumnos a las culturas extranjeras de tal manera que se empiece a forjar una conciencia social y el interés por crear una cultura más universal en donde ellos algún día actuarán como ciudadanos del mundo y no como elementos aislados de la sociedad global.

En conclusión, las metas a alcanzar en un curso de inglés como lengua extranjera han de trascender el carácter lingüístico de la asignatura y deben estar enfocados en el desarrollo de las competencias comunicativas aunado al conocimiento y la comprensión de la cultura y civilización extranjeras. Y para llegar a tales logros es indispensable que el alumno se motive y se sienta motivado en cada una de las etapas de su proceso de aprendizaje, gracias a un ambiente de clase dinámico, una serie de estrategias realmente significativas para él y, por supuesto, al desempeño óptimo de un docente que no sólo sea conocedor de la asignatura sino que también actúe como mediador y como facilitador del aprendizaje en todos los sentidos.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. *12 formas básicas de enseñanza*. Madrid: Nancea Ediciones, 1988.

AUSUBEL, David; NOVACK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1988

BAQUERO M. Pedro. *Hacia la competencia pedagógica - La perspectiva. Docencia, Lenguaje y Comunicación*. Curso de Pedagogía & Epistemología. Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. Tomado de la página web: http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/Pdggia&Epstmlgia/pdgepst_compt.htm

CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1994.

COLL, C. *Psicología y Currículo*. Barcelona: Ediciones Laila, 1987.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques DELORS. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.

ESTÉVEZ NÉNNINGER, Ety Haydée. *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A., 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

HENAO WILLES, Myrian. *Políticas públicas y universidad*. Bogotá: Corcas editores, 1999.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Ponencia presentada en el Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, 2003.

Ley 115 de 1994.

LLANO, Alejandro. *Repensar la Universidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S.A., 2003

LOSADA, Alvaro; MONTAÑA, Marco Fidel; MORENO, Heladio. *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ediciones S.E.M.

MARTIN MORILLAS, José M. *La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas*. Tomado de la página web www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html

MARTINEZ MARTIN, Martín, BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa y ESTEBAN BARA, Francisco. *La Universidad como espacio de aprendizaje ético*. EN: Ética y formación universitaria. Revista Iberoamericana de Educación OEI N° 29. Mayo-Agosto 2002.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. *Educación ética y valores humanos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá, 1998

Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. *Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares*. Bogotá, 1999.

MONEREO, Carlos y Otros. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Grao, 2001.

PÉREZ E. María del Puy y otros. *Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios. El aprendizaje como producto o como proceso*. En MONEREO y POZO (compilaciones). *Las estrategias de aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Paidós, 2004.

POZO MUNICIO, José Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, 1989, p. 182.

Proyecto Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana.

RESNICK, L. *Shared cognition: Thinking as social practice*. En: *Perspectives on socially shared cognition*. L. Resnick (comp.) Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991.

RIVERA, Jerónimo; OSORIO, John; SÁNCHEZ, Uriel. *Estudiantes espectadores y constructores*. Tomado de la Revista Razón y Palabra, N° 39. México, 2004.

SAIN—ONGE, Michel. *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero. 1997.

SCHWAB, Joseph J. *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1974.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

TAPIA, Jesús Alonso. *Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1998.

VILLAMIZAR L, Constanza. *Currículo*. Compilación. Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander.

VILLAMIZAR L, Constanza. *Tendencias curriculares*. Bucaramanga. UIS-CEDEDUIS (Material sin publicar).