

**HACER UNIVERSIDAD: RESPONSABILIDADES Y RETOS DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO**

OSCAR MAURICIO GÓMEZ DELGADO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS – CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2010**

**HACER UNIVERSIDAD: RESPONSABILIDADES Y RETOS DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO**

OSCAR MAURICIO GÓMEZ DELGADO

**Monografía elaborada como requisito parcial para optar al título de
Especialista en Docencia Universitaria**

**Directora
MARTHA ILCE PÉREZ ANGULO
Magister en Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA**

**CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS – CEDEDUIS
BUCARAMANGA**

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. LA LABOR UNIVERSITARIA HACIA EL CAMBIO SOCIAL: UN COMPROMISO INELUDIBLE	11
1.1 HACIA LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL.....	11
1.2 LA UNIVERSIDAD ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ?	11
1.3 ¿A QUÉ SE ENFRENTA LA UNIVERSIDAD HOY?.....	14
1.4 ¿CÓMO ARTICULAR LAS FUNCIONES Y LOS RETOS?.....	17
1.5 ¿Y CÓMO SER PERTINENTES?.....	18
1.6 ¿QUÉ IMPLICA EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO?.....	20
1.7 ¿ACTUAR O SOÑAR DESPIERTOS?	21
2. LA EDUCACIÓN Y SU COMPROMISO REAL CON LA SOCIEDAD: LA FORMACIÓN INTEGRAL MÁS ALLÁ DE LAS AULAS	25
2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL.....	25
2.2 UNA VISIÓN DESDE LA ÉTICA Y LA ESPIRITUALIDAD	29
2.3 UNA MIRADA A LA FI DESDE EL INTELECTO.....	33
2.1.1 La dimensión cognitiva como una potencialidad humana.	34
2.1.2 La dimensión cognitiva como parte de la FI.	35
2.4 LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE LA AFECTIVIDAD Y LA COMUNICACIÓN	37
2.5 UNA MIRADA A LA DIMENSIÓN ESTÉTICA.....	41
2.6 EL SER HUMANO CORPORAL Y SOCIOPOLÍTICO.....	43
3. ¿CÓMO RESPONDER AL RETO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?	48
3.1 ANTECEDENTES.....	48
3.2 CONCEPTO Y PRINCIPIOS DE LAS COMPETENCIAS	52
3.3 PERTINENCIA Y APLICACIONES.....	54
3.4 LA CONVENIENCIA DEL MODELO DE FBC EN LA UNIVERSIDAD	56
4. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO COLABORATIVO: HACIA UN MAYOR ENTENDIMIENTO MUTUO	59
4.1 TESIS 1	59
4.2 TESIS 2	63
4.3 TESIS 3	68
4.4 TESIS 4	71
5. PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DEL TRABAJO INDEPENDIENTE A TRAVÉS DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	75
5.1 CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS Y PERTINENCIA DE LA ESTRATEGIA	75
5.2 PROPUESTA DE APLICACIÓN	83
6. APUNTES SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: DEL OBSTÁCULO AL MEJORAMIENTO.....	92

6.1	LA FUERZA DE LA TRADICIÓN Y LA PERTINENCIA DE LA RAZÓN....	92
6.2	MOMENTOS, AGENTES, OBJETIVOS Y EFECTOS DE LA EVALUACIÓN.....	96
6.3	UNA MIRADA A LA CALIFICACIÓN.....	102
	ANEXOS.....	108

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A. EL CURRÍCULO COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA – ESTUDIO DE LA REFORMA ACADÉMICA DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS	108
ANEXO B. PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE UN CURSO DE INGLÉS AVANZADO PARA FUTUROS LICENCIADOS	129

RESUMEN

TITULO: HACER UNIVERSIDAD: RESPONSABILIDADES Y RETOS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ACTUAL*

AUTOR: OSCAR MAURICIO GÓMEZ DELGADO**

PALABRAS CLAVES: universidad, retos, aprendizaje, enseñanza, evaluación, competencias, formación integral, educación superior, investigación acción

La universidad actual se enfrenta a unos desafíos que requieren de una actitud reflexiva y crítica de su colectivo docente. Más aún, requiere de acciones puntuales de una comunidad académica que pueda hacer frente a los constantes cambios e incertidumbre que se suscitan en el medio en el cual se desenvuelve; cambios sociales, políticos, económicos y pedagógicos que hacen que su labor cobre vigencia día tras día sólo si su actividad es dinámica y consciente. Se hace imprescindible un compromiso del docente con el desarrollo humano, social, académico y cultural de la comunidad donde su labor tiene incidencia de forma tal que la Universidad se constituya en una institución pertinente y generadora de desarrollo y cultura. En este documento se abordan algunas perspectivas y propuestas sobre el papel real del docente universitario dentro de la institución y dentro de la sociedad en sí, así como su responsabilidad con el desarrollo humano de los individuos que pasan por sus aulas. Se discute asimismo el papel académico que el docente juega como miembro de una institución de educación superior, así como algunas problemáticas y situaciones del sistema educativo colombiano. Se plantean algunas alternativas de solución a los problemas de interrelación universidad-sociedad, de desarrollo académico así como el mejoramiento y transformación de las prácticas educativas.

* Monografía

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria. Martha ilce Pérez. Magister en Educación

ABSTRACT

TITLE: BUILDING THE UNIVERSITY: RESPONSIBILITIES AND CHALLENGES OF THE CURRENT UNIVERSITY PROFESSOR*

AUTHOR: OSCAR MAURICIO GÓMEZ DELGADO**

KEY WORDS: university, challenges, learning, teaching, evaluation, competences, integral formation, higher education, action research

The university nowadays faces a series of challenges that demand of its academic staff a critical and reflexive attitude. Moreover, it requires that they take real action to tackle the constant changes and uncertainty that arise in the environment in which the University carries out its mission; among these are social, political, economical and pedagogical changes that make the University's work more pertinent day by day only as its labor is dynamic and conscientious. It is inexorable, then, that teachers commit to the development of the community in their hands in social, academic and cultural terms, in order that the University constitutes a pertinent institution, generator of development and culture. In this paper some perspectives and proposals are approached about the actual role of the University teacher within the institution itself as well as within society, and their responsibility with the human development of the individuals that visit their classrooms. Furthermore, there is discussion on the academic role that the teacher plays as a member of a higher education institution, as well as on some issues and situations of the Colombian educational system. Some alternative solutions are proposed for the university-society interrelation problems in addition to ideas toward academic development, together with the enhancement and transformation of pedagogical practices

* Monograph

**Centre for the Development of Teaching - CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Specialization in University Teaching. MARTHA PÉREZ ILCE ANGULO. Magister in Education

INTRODUCCIÓN

Siendo una institución multifactorial, la universidad de hoy demanda un compromiso altamente responsable y directo de sus docentes para hacer frente a los retos que se suscitan día tras día. Retos como los institucionales: nuevas realidades y movimientos económicos y políticos que hacen que los objetivos misionales de la institución deban ampliarse, hacia un trabajo más pertinente y articulado con su entorno social, convirtiendo la universidad en un centro no sólo de conocimiento sino de desarrollo económico y transformación social. Además, retos filosóficos y de visión del hombre, que exigen del docente una mirada diferente del ser humano con el que trata diariamente, haciendo de su labor una profesión completamente humanística y humanizadora, entendiendo las diversas potencialidades y facetas de los seres humanos. Retos como los pedagógicos: cambios sociales y educativos que requieren del docente una labor altamente pensada, reflexiva y constructiva, desde donde pueda sustentar sus actividades de formación en las aulas, y desde donde pueda hacer frente responsablemente a los innumerables obstáculos y eventualidades que se le presentan diariamente.

Es por ello que la universidad debe contar con docentes que piensen su labor académica; docentes que no tengan miedo de descubrirse y reconstruirse como profesionales de la educación; docentes que entiendan su verdadero rol dentro de los procesos de una Universidad. Sólo estos verdaderos docentes podrán dirigir a la Universidad a través de la marejada actual de cambios e incertidumbre económica, política y social, y desde allí aprender y dejar un legado de experiencia para la posteridad.

El presente documento presenta un trayecto crítico a lo largo de algunos temas que atañen por completo a la labor de la educación universitaria en Colombia; se discuten las dificultades actuales de la universidad colombiana, y su necesidad de pertinencia; también se da una lectura crítica a la visión de formación integral que durante tanto tiempo se ha perseguido, y se proponen acciones de reflexión y acción que puedan llevar a desenredar tal nudo; por otra parte, se discuten las ventajas de un modelo de formación por competencias, y lo que éste representa en cuanto a la visión del ser humano como aprendiz y como ciudadano. Más adelante se presenta una discusión sobre algunos aspectos teórico-prácticos de la labor educativa, en lo relacionado con las formas de aprendizaje, las estrategias para mejorarlo y para evaluarlo, y cómo estos elementos contribuyen al mejoramiento o fracaso de los procesos educativos. Finalmente, se realizan dos análisis críticos en cuanto a lo que respecta al concepto de currículo en la educación superior, y se describe una propuesta de mejoramiento de un problema específico de aula.

1. LA LABOR UNIVERSITARIA HACIA EL CAMBIO SOCIAL: UN COMPROMISO INELUDIBLE

No es raro, hoy en día, escuchar en diferentes situaciones, momentos y de diferentes voces sobre los grandes retos que plantea el mundo actual y cómo éste ha venido evolucionando para convertirse en lo que es hoy. La sociedad, en su núcleo familiar, realiza grandes cuestionamientos sobre la pérdida del sentido humano en el mundo, sobre la falta de valores, y sobre las consecuencias que esto ha acarreado en la vida cotidiana. La academia, al tiempo, emite sus juicios correspondientes sobre el desalentador panorama académico, social, cultural, y económico y es de la escuela, posiblemente más que de ninguna otra institución social o cultural, que se espera un compromiso directo en torno a su materia prima: la sociedad. En este sentido, en este documento se abordan algunas perspectivas académicas sobre algunos de los problemas a los cuales se enfrenta el mundo actual, y se da una mirada desde el compromiso de solución a proponerse desde la Universidad, como ente superior de la academia.

1.1 HACIA LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

La universidad como ente autónomo perteneciente al nivel de educación superior es una institución compleja en su esencia. Hablar de universidad es hablar de un colectivo de ideas, políticas y funciones que apuntan hacia un nivel de pensamiento superior, que revolucione, que genere cambios, y que contribuya con el desarrollo del entorno al cual pertenece. Sin embargo, pareciera que la Universidad hubiese perdido su norte, y sus procesos misionales obedecieran a otras esferas cuyos objetivos quizá no son tan nobles; estos procesos misionales están ahora enmarcados en un contexto difícil en sí, que plantean a la universidad como institución gran cantidad de desafíos en el mundo de hoy como la globalización, la posmodernidad, la ampliación de cobertura con calidad entre otros.

1.2 LA UNIVERSIDAD ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ?

Históricamente, la universidad ha sido centro de acopio de ideas, procesos, y mentes con un objetivo en particular: mantener el pensamiento de nivel superior.

Inicialmente, con su fin puramente profesionalizante e instrumental brindaba a la sociedad la posibilidad de reproducir sus profesiones y aquellos oficios que requerían de un nivel “avanzado” de formación. No obstante, a través del tiempo se vislumbra cuán sectorizadas e influenciadas de los cambios políticos, culturales y sociales han sido las misiones de estas instituciones de educación superior, y así han surgido diferentes “escuelas” de universidad que, por supuesto, respondieron a sus sociedades de variadas formas. A medida que la universidad genera cambios en la sociedad en la cual se enmarca, la misma sociedad demanda cambios dentro de ella, haciendo surgir prácticas y filosofías nuevas que respalden los quehaceres universitarios. Surge la investigación como soporte de la docencia, y se genera un cambio de perspectiva pedagógica que aún permanece vigente de alguna manera. Posteriormente se gesta un proceso de articulación universidad-industria que en sí no es nuevo según lo plantea Malagón:

La vinculación de las universidades con la industria no es un fenómeno nuevo, en realidad desde el siglo XIX, y en especial las universidades alemanas en el campo de la química y la electricidad, habían iniciado proyectos de vinculación. Lo nuevo radica en su generalización [...] ¹

En sí, la universidad es una institución que surge de las necesidades de la sociedad de forma que pueda responder a los requerimientos y las necesidades que ésta plantea. Además, debe estar preparada como “ente autónomo para construir interpretaciones del entorno que le permitan interactuar e incidir en los procesos de cambio de la sociedad”². Esto hace que como institución ella sea un reflejo del contexto social en el cual se enmarca siendo incubadora del pensamiento superior y crítico generador de cambio, además del espacio ideal para el afianzamiento y la preservación de la cultura. Quizá ésta es la visión ideal de lo que debería ser la universidad.

Sin embargo, hoy la universidad no cumple con ello, siendo tristemente embargada por políticas que responden a iniciativas del modelo económico preponderante y que para nada se corresponden con las necesidades sociales reales, haciendo que la pertinencia de la universidad no sea más que una proletarización de la academia. Estas políticas, dicho de otra forma, sólo examinan cuán pertinente, o cuán articulada está la Universidad con el entorno, de acuerdo a cuánto se puede producir desde ella en proporción con la inversión realizada. Proletarizar la academia es usarla para los propósitos específicos de producción de conocimiento y aplicación en el sector productivo, lo que es quizá el ideal de un modelo netamente capitalista para el cual el conocimiento aplicado se traduce en

¹ MALAGÓN, Luis. Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Bogotá : Magisterio, 2005, p. 68.

² Ibid., p. 61.

dinero. Generar conocimiento no es una tarea vil, pero generarlo de forma acrítica no está a la altura de una Universidad puesto que como institución de educación superior tiene el gran compromiso de la mirada permanente, crítica y reflexiva de cada una de las problemáticas disciplinares y sociales.

No obstante, la universidad tiene políticas claras para sus funciones de docencia, investigación y extensión, que *per se* son bondadosas y van en pro del desarrollo, pero que en la práctica se corrompen con los vicios de la realidad. La docencia enfocada hacia la ejecución de procesos a través de los cuales se forma profesionales íntegros, e integrales: con una perspectiva clara de su responsabilidad en su sociedad y en su región, que puedan generar cambios directos en las comunidades en las cuales se desenvuelven, sin mercadear sus principios ni comprometer sus prácticas para beneficios únicos y sin impacto de comunidad. Cuando se habla de docencia se piensa en la enseñanza y el aprendizaje para lo cual traemos lo que plantea Zabalza en cuanto a que

*enseñar no es sólo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos también al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares.*³

La investigación, como herramienta poderosa para generar pertinencia social desde la universidad y como fuente de generación de conocimiento que apoye a los procesos académicos y de pensamiento crítico. A través de ella, más no únicamente desde aquí, la Universidad se cuestiona desde adentro sobre la forma de brindar solución a los problemas que emerjan y que requieran soluciones sobre la marcha de la ejecución de los programas. Igualmente, sus resultados han de ser usados para la construcción consensuada de currículos más pertinentes.

Finalmente, la extensión, que antes se consideraba según Malagón como “la verdadera función social de la universidad”, se convierte en proyección social; como la forma en la cual la universidad puede intervenir de forma directa los problemas que se presentan en los contextos que la rodean, preferiblemente enmarcados dentro de una construcción sólida pero flexible del currículo. En otras palabras, es llevar la pertinencia social según lo plantea García⁴, más allá de las

³ ZABALZA, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea. 2004, p. 23.

⁴ GARCÍA, C. (1997) El valor de la pertinencia en las dinámicas de América latina. En: MALAGÓN, Luis. Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Bogotá : Magisterio, 2005. P. 101.

relaciones universidad-sector productivo, lo que significa prestar atención a los intereses y las necesidades de los sectores educativos, políticos, económicos o sociales marginados, así como de los sectores que están pidiendo un cambio social sin olvidar el compromiso político que ha de asumir y los procesos económicos que determinan la vida social. Así, la Universidad como lo señala Malagón ha de aparecer no simplemente como

*un actor pasivo que se adecúa al medio como institución repartidora de bienes y servicios; sino como una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma.*⁵

La responsabilidad de llevar a cabo las funciones de la universidad recae sobre todos los agentes que se constituyen en actores importantes dentro y fuera de ella. Aunque existen organismos de apoyo directo a la academia como los entes territoriales, los consejos académicos, las facultades y los docentes, no son éstos los únicos participantes a cargo. La construcción del currículo, por citar un ejemplo, no es responsabilidad única ni está aislada de otros agentes como las comunidades a las cuales se quiere llegar a impactar; de igual forma, las prácticas pedagógicas no son unidireccionales, construidas y ejecutadas desde la universidad y hacia el estudiantado, sino que se complementan mutuamente en un proceso flexible que reconozca como válido el discurso y la realidad del otro.

La investigación y la proyección social no difieren de lo anterior. Más aún, no sólo deben enfocarse hacia la respuesta a las problemáticas sociales y a una construcción o mantenimiento de la cultura, sino que su aplicación en el contexto debe servir de punto de apoyo para el mejoramiento de los procesos investigativos, culturales y académicos dentro de la universidad, lo cual constituye, en sí, mutualismo en esencia.

1.3 ¿A QUÉ SE ENFRENTA LA UNIVERSIDAD HOY?

Partiendo de la idea de Malagón⁶ sobre la universidad como institución social dentro de un contexto de formación determinada de manera histórica, es transparente y entendible que ella se enfrente en cada región y época a una serie de retos que ponen a prueba su capacidad de cambio y de impacto en el contexto

⁵ MALAGÓN, Op. Cit., p. 99.

⁶ Ibíd., p. 55.

social y cultural. No obstante, los retos que se suscitan en el mundo actual no son quizá los más fáciles ni los más beneficiosos para la construcción de un modelo universitario incluyente, democrático y responsable con su entorno. Para no extender de forma innecesaria la elaboración de esta sección, desarrollaré brevemente dos de las perspectivas de pertinencia que a mi parecer ejercen gran presión en la universidad de hoy, y que podrían estar ocasionando más daño que ganancias.

La primera, y según lo plantea Malagón en su libro *Universidad y Sociedad*, se denomina *Perspectiva política*. Lo que caracteriza esta perspectiva o ideal es una serie de políticas, como su nombre lo indica, que actúan en forma de derrotero y de ente conciliador de diversas posiciones. Según la UNESCO, en su *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* de 1995:

*La pertinencia debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior [...], los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes [...].*⁷

En total acuerdo con Malagón⁸, lo anterior sí hace referencia a lo que la sociedad espera de la universidad, pero no establece, aún siendo política de la UNESCO, aquello que la sociedad puede y debe aportar a la universidad ni cómo la cultura formaría parte del contexto. Así, la universidad sólo funciona como un proveedor de servicios docentes para la sociedad, y así es como lo está haciendo.

Dentro de esta perspectiva también se maneja el discurso de adecuación de la universidad para definir la pertinencia, según la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia*⁹. Lo triste no es el establecimiento de políticas u orientaciones globales para la educación superior, sino el hecho de que estas políticas estén más inclinadas hacia la adaptación de la universidad a la sociedad, entendida esta como el sector productivo, del estado, y quizá poco de los sectores populares, de ahí el poco compromiso que han asumido los diversos sectores sociales con la(s) Universidad(es) con la(s) que entra(n) en contacto. Incluso, se considera a la

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior, 1995, p. 37. En: MALAGÓN, Luis. *Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior*. Bogotá : Magisterio, 2005. P. 87.

⁸ MALAGÓN, Op. Cit., p. 89.

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación , la Ciencia y La Cultura. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, 1998.

Educación Superior como la solución a los grandes problemas que aquejan a la sociedad, y se deja en manos de ella la responsabilidad de apuntar hacia estos cambios, como si las situaciones y las problemáticas actuales fueran responsabilidades individuales.

La segunda perspectiva, denominada *Perspectiva económica de la vinculación Universidad-Sociedad*, concibe la universidad como una empresa del conocimiento, susceptible de y sujeta a las leyes, los mecanismos y movimientos propios del mercado de bienes y servicios¹⁰. Ello va en detrimento de todo proceso de pensamiento crítico puesto que este modelo pone a la universidad en búsqueda de fuentes alternas de financiación para su funcionamiento, lo que arriesga la tan defendida y anhelada autonomía universitaria. Ello hace que la institución se alinee con los objetivos y modos de acción de los sectores económicos predominantes, y que los procesos de globalización se queden en el nivel básico de globalización económica, sin contar con otros factores como la cultura, la academia y la iniciativa de resolución de problemas sociales globales.

La universidad como fenómeno, tristemente, da cara a estos retos casi totalmente de forma acrítica y adaptando virtualmente todo lo que se le imputa o como eje central de acción – sean políticas globales de pensamiento, o corrientes económicas para financiamiento de la actividad académica – de forma que las responsabilidades sobre la educación superior se distribuyen entre quienes posean mayores recursos para financiar su funcionamiento. Esto, por supuesto, saca a la luz la relación básica de costo-beneficio, en donde las misiones de impacto social, de democratización y de mantenimiento de la cultura se ven ciegamente envueltas en una maraña de fenómenos económicos que muy seguramente las dejarán de lado por su poca tasa de retorno o de ganancia.

Hace falta reflexionar sobre lo que la sociedad espera de la universidad, sobre lo que la universidad espera de la sociedad, y lo que determinan las corrientes políticas y económicas. Si bien es cierto que existen fuerzas difícilmente abatibles, la posición crítica e independiente de una institución histórica no puede ni debe ser negociable, más aún cuando enfrentamos corrientes de globalización fundamentadas en los poderes económicos y de mercantilización del conocimiento para bien de un modelo empresarial del mundo. En este sentido es importante recordar lo que plantea Hernández en relación a que

la universidad construye imágenes de la vida social que configuran las de las personas como miembros de una colectividad que están en libertad de tomar decisiones y que deben, por tanto, asumir responsabilidades. La universidad tiene la tarea, fundamental para la sociedad moderna de apropiarse, construir y aplicar herramientas que conducen a un desarrollo de

¹⁰ MALAGÓN, Op. Cit., p. 89.

*la autonomía y, en relación con ella, de la responsabilidad individual y social.*¹¹

1.4 ¿CÓMO ARTICULAR LAS FUNCIONES Y LOS RETOS?

La universidad es un espacio de crítica, democracia, autonomía y conciencia social. Los constantes retos a los que se enfrenta esta institución hacen que las funciones inherentes a ella cobren mayor validez en la medida que los problemas sociales en sí, el desarrollo insostenible, las políticas gubernamentales o estatales y las propuestas-mandato de los sectores económicos cada vez ahondan más profundo en la nación y en la sociedad. Si la universidad no responde oportuna y directamente a las problemáticas, está más que desfasada del momento actual, y cae peligrosamente en un letargo conducente a su desaparición.

Es preciso saber usar las herramientas con las cuales se cuenta, y el potencial máximo que ellas puedan brindar. Si se pretende generar cambio y causar impacto dentro de una sociedad en un contexto determinado, es apenas entendible, o se espera al menos, que exista un diálogo constante entre las partes involucradas, de quienes se espera la generación de cambio y quienes de alguna manera lo están exigiendo. A través de los procesos de construcción curricular, la universidad entra, o debe entrar en contacto directo y en procesos de intercambio de experiencias y conocimientos con su población objetivo (*target population*) de forma que se construya un proyecto educativo, económico y social que responda de forma adecuada a las necesidades vigentes. Si entendemos el currículo como el eje central de articulación universidad-sociedad, éste en sí podría definirse como un proyecto social, de dimensiones diversas tanto académicas y pedagógicas, como de cambio. Un proyecto social busca, según Titmuss, citado por Martínez,

*...provocar un impacto sobre los individuos o grupos que conforman la población objetivo, el grupo meta o el conjunto de beneficiarios. Como componentes de las políticas públicas, aspiran a provocar algún cambio de situaciones, tendencias, sistemas, prácticas o conductas.*¹²

¹¹ HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Universidad y Excelencia. En: HENAO, Myriam y Otros. Educación Superior. Sociedad e Investigación. Bogotá : Servigrafics-COLCIENCIAS. 2002. 129 p.

¹² MARTÍNEZ, Roberto. Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. En CORTÁZAR VELARDE, Juan Carlos (Editor). Entre el Diseño y la Evaluación: El Papel Crucial de la Implementación de los Programas Sociales. Washington, DC, USA : Inter-American Development Bank, 2007. P. 65. <http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10201115>

Esta concepción de proyecto social es complementada por Martínez al apuntar que “Sus objetivos son superar emergencias, satisfacer necesidades básicas, generar oportunidades, modificar las condiciones de vida o introducir transformaciones en comportamientos, valores, aptitudes o actitudes, etc.”¹³

Visto de esta manera, la Universidad no puede estar desarticulada de su entorno social, y es a través del currículo que debe cubrir la zanja que normalmente existe entre *ellos* (el contexto) y *nosotros* (las instituciones). Entonces, el currículo se convierte en una herramienta flexible y bidireccional que lo hace susceptible y abierto al cambio tanto en la estructuración de los procesos de formación disciplinar, de los procesos pedagógicos y administrativos dentro de una institución, como en la implementación de las teorías y el ejercicio de la práctica.

Es de esta manera como se concibe la pertinencia de la Universidad. La vida en sociedad no se concibe como una línea de eventos desarticulados. No se espera, igualmente, menos de la escuela, que hoy día abarca una dimensión más global de la vida misma, la cotidianidad y el quehacer diario¹⁴. Por lo tanto, su currículo debe responder activamente a los fenómenos que gobiernan las prácticas, los modos de pensar y los problemas a los que diariamente se enfrenta nuestro contexto; este currículo entonces debe apuntar a impactar con aires de cambio y de progreso, y debe estar basado en los principios universitarios de autonomía, de criticismo y de orientación a la construcción social de la sociedad humana que enuncia Malagón.

1.5 ¿Y CÓMO SER PERTINENTES?

Sí es posible articular los procesos de manera tal que todas las partes involucradas participen de la construcción de un currículo que responda oportuna, flexible y acertadamente a sus necesidades y que, por lo tanto, otorgue pertinencia a la Universidad. No se debe olvidar que la Educación Superior alberga el conocimiento, las teorías, prácticas y los pensamientos de nivel superior, y que la Universidad abraza el compromiso histórico de ser pieza fundamental del pensamiento social. En otras palabras, estos niveles superiores de pensamiento, de compromiso y de **liderazgo** son condiciones *sine qua non* de la Universidad. Tomando por ejemplo la reforma del sistema educativo Hondureño desde la década de los noventa, según lo expuesto por De Bográn y Carletón:

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ MALAGÓN, Op. Cit., p. 109.

*Lo más importante es definir el diálogo como el instrumento de carácter técnico donde pueden expresarse los intereses sociales en conflicto desprendidos de preferencias partidarias o ideológicas. Es una negociación política de opciones técnicas y no de posiciones ideológicas. Una de las mejores lecciones aprendidas fue justamente que el proceso benefició a todas las partes: el gobierno ganó legitimidad para definir sus políticas educativas; la sociedad civil adquirió “poder” para influir en la toma de decisiones en los ámbitos señalados para el diálogo; y el Estado y la sociedad definieron políticas educativas producto de un diálogo que garantizó el contrapeso de los diversos intereses sociales.*¹⁵

Y este diálogo surge de una necesidad visible para todos los actores sociales, según lo exponen más adelante:

*Para que se inicie un proceso de diálogo social es condición necesaria que exista un problema social sobre el que haya un amplio acuerdo de todas las partes. Este es el caso de la educación en Honduras, ya que hay una insatisfacción generalizada en cuanto a su calidad y relevancia.*¹⁶

Así, es posible ver que los diversos actores sociales - las gentes, los educadores, el gobierno, los sectores productivos y por qué no la iglesia - abanderados por la Universidad en un proceso de revolución educativa, tienen cabida dentro de un currículo que cumpla con un objetivo **integrador**, que represente un modelo de pensamiento **incluyente** y que, al mismo tiempo, sea pertinente con una nación en pleno y no sólo con el pensamiento economicista y de desarrollo productivo no sostenible.

El currículo integra pensamientos, contenidos, formas pedagógicas y apunta a resolver problemas o a mejorar situaciones; el currículo incluye todos los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje; el currículo se constituye en un mapa de navegación para maestros y estudiantes. Para cumplir su tarea debe ser construido en consenso y ser estructurado de manera al menos bidireccional para ser analizado, desintegrado y sintetizado de forma permanente.

¹⁵ DE BOGRÁN, M. y CARLETÓN, J. La construcción de consensos en torno a la reforma educativa en Honduras. En: PIAZZE, Ada (Editor) y FLAÑO CALDERÓN, N. (Editor). Diálogo Social en América Latina: Un Camino Hacia la Democracia Ciudadana. Washington, D.C, USA: Inter-American Development Bank, 2006 p. 62.

¹⁶ Ibid.

1.6 ¿QUÉ IMPLICA EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO?

Ser profesor universitario es haber establecido un compromiso indirecto con la sociedad. Como miembro activo y académico de una Universidad se es responsable de la creación, puesta en marcha y articulación de los programas y del currículo, al mismo tiempo que se es responsable de la forma y de la medida en la cual se desarrolla el proceso de contacto Universidad-Sociedad.

La universidad no es crítica en sus muros, ni es autónoma en sus sillas o en sus equipos o espacios físicos. A la misión de la universidad – la formación de seres humanos con una alta responsabilidad profesional, ética, moral y social, y que desarrollen pensamiento crítico en pro del mejoramiento de las condiciones de vida y de convivencia entre los miembros de una comunidad – no se llega por generación espontánea ni por planteamientos ideológicos. Como profesores de una institución de servicio público, estatal o privada, nos comprometemos a llevar a cabo nuestra labor de forma crítica y no siguiendo mejor argumento que el de la razón orientada al bienestar común y al desarrollo sostenible. La tarea del profesor universitario ha de estar siempre encauzada dentro un marco de tolerancia, respeto, reconocimiento del otro y de su dignidad como persona, de forma que la misión universitaria no sea una utopía sino un modo de vida aplicado a la academia. Citado por Malagón¹⁷, Barnett plantea:

El camino futuro no radica en ninguna clase de intento por recuperar el pasado, ni como una forma de cultura cognitiva ni como un orden más amplio del academicismo. Más bien consiste en una forma enteramente nueva de desarrollo humano que configura nuestros objetivos curriculares. (2001,20)

Tristemente, la utopía lo es porque los retos que la Universidad enfrenta en su diario vivir son producto del pensamiento acrítico e indolente que ella misma de una u otra forma ha permitido establecer. Si la Universidad enfrenta procesos de globalización que a todas luces afectan a todos de formas diversas y no siempre balanceadas, y que hoy determinan el cómo y tristemente en ocasiones el qué de la educación, es porque desde la Universidad no se ha tomado la iniciativa de promover pensamiento político que analice los cambios que se gestan desde las naciones que tienen mayor dominancia y que imponen un modelo económico, y que desde allí proponga alternativas. Malagón recalca:

¹⁷ MALAGÓN, Op. Cit., p. 174.

... las condiciones del entorno se han modificado y se hace necesario partir de las posiciones contestatarias, ideológicas a la intervención social, política, constructiva y de alguna manera pragmática. La sociedad está exigiendo compromiso social, responsabilidad política y alternativas sociales y técnicas para romper el círculo vicioso de reproducción de las condiciones de atraso generalizadas.¹⁸

Y si desde la Universidad logramos romper este círculo vicioso, estaríamos siendo pertinentes en la medida que nuestras acciones tendrían impacto, serían válidas para reprogramar el pensamiento colectivo y así mismo lograrían resolver, en principio, algunas de las situaciones agobiantes de la sociedad como la desigualdad política y ciudadana que tanta mella ha hecho en contra del establecimiento de una sociedad más justa.

Claro, hay que ser críticos y armarse de ideas para enfrentar los desafíos, pero también desde la Universidad hemos de tomar parte y acción dentro del proceso de cambio que queremos gestar.

1.7 ¿ACTUAR O SOÑAR DESPIERTOS?

“Su función social (de la universidad), no se agota en la adecuación y adaptación, sino que debe ir más allá: no solamente en términos sociales desbordar los sectores formales de la economía, sino en términos políticos construir alternativas que involucren el conjunto de la sociedad.” (Malagón, 2005, 191)

Construir esas alternativas le corresponde a la Universidad, en cabeza de cada uno de sus miembros. Los profesores, por su parte, cuentan con la docencia, su herramienta más poderosa, de mayor alcance e impacto, y con la cual se puede lograr cambios sustanciales de llevarse a cabo con un objetivo claro e integrador, con la investigación, a través de la cual pueden articularse con el medio y realimentar los procesos de docencia, y con la extensión como herramienta de alcance y servicio a la sociedad de forma más inmediata.

En la docencia se facilita el tránsito del conocimiento que no sólo es cognitivo o académico, desde una fuente que no siempre es el docente y hacia los aprendices que no siempre son los estudiantes. El diálogo en las aulas se torna fundamental e

¹⁸ Ibid., p. 175.

ineludible, lo que permite a los actores interrelacionarse teniendo como premisa fundamental el reconocimiento del discurso del otro. El diálogo permite que el pensamiento crítico y la solución concertada a los problemas sean una realidad y no una simple ilusión. Desde la docencia se puede hacer comunidad al actuar en y proyectar un modo de vida en donde la igualdad, la libertad, los derechos y el inconformismo fundamentado en la razón para el beneficio común sean una realidad vivida en el aula que se pueda llevar a la vida diaria. Desde la docencia, entonces, se puede gestar un pensamiento político que sueñe una sociedad diferente, que discuta los bienes y males que aquejan a la comunidad, y que busque brindar soluciones y movimientos de cambio incubados en un contexto académico y dialógico y de respeto entre seres humanos. Delors¹⁹, en sus planteamientos dese la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI propone dentro de los cuatro pilares de la educación estos aspectos de desarrollo cognitivo y de desarrollo humano – aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser – que han de tener asiento permanente en cualquier aula de clase. Con base en ello podemos soñar una docencia diferente. Osorio, en su introducción a la reflexión en torno a la docencia como tarea sustantiva de la Universidad nos dice:

Aquí cobra sentido el papel de la imaginación, en la medida en que la función central de esta última es ayudar a repensar desde la utopía, el futuro de la docencia. Quizá, nos podemos encontrar en ese utopos del quehacer universitario, y desde allí reflexionar juntos, con imaginación, un futuro creativo o, por el contrario, decadente para esta función sustantiva del ente universitario. [...] al igual que Bacon imaginó en su Nueva Atlántida un Estado tecnificado, con un centro de investigación como su núcleo fundamental [...]. Y a partir de allí sueña cosas raras para su tiempo: por ejemplo, que puede inventarse un submarino, un microscopio, un telescopio y máquinas de los tipos más diversos; pero, más fundamentalmente que la racionalidad científica puede constituirse en el arquetipo y principio de todo lo humano.

Lo mismo podría suceder al repensar la universidad; imaginar cosas tan extrañas, como por ejemplo que Colombia puede llegar a tener una verdadera universidad y [...] que la docencia puede ser realmente importante y de alta calidad para evitar su decadencia.²⁰

¹⁹ DELORS, Jacques. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. París, 1996. p. 95.

²⁰ OSORIO, Luis E. El destino de la docencia hacia la imaginación o la decadencia. Reinención de la Universidad: Prospectiva para soñadores. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá : 1994 p. 84.

En el mismo sentido que la docencia permite sembrar semillas de curiosidad y generar un sentido de incomodidad en los estudiantes, la investigación y la extensión pueden encaminarse hacia el mejoramiento de la calidad de vida del común, hacia el progreso sostenible de una nación. Así pues, los proyectos que parten del aula nacen de un proceso de análisis académico serio del conocimiento y del entorno, para después de su ejecución e impacto realimentar los procesos de docencia. La investigación y la extensión se enriquecen con el análisis crítico de la comunidad de profesores universitarios que permita proveer a la sociedad proyectos e iniciativas de cambio que sí hagan frente a los retos de globalización y mercantilismo académico que enfrentamos hoy. Aquí dos ideas:

- La universidad y la investigación pensada por los profesores para el mejoramiento permanente y la influencia sobre la elaboración de políticas educativas en los niveles de educación básica y media, con el propósito de no dejar únicamente en manos de la universidad la tan renombrada Formación Integral. No se propone con esto que dichos niveles se hayan dedicado a ver pasar generaciones sin ningún tipo de ejercicio de reflexión, sino que desde la universidad, desde la investigación aplicada, desde la reflexión docente y de formación de docentes, se busque apoyar en mayor medida un proceso tan crítico y de base como es la educación básica y media. Los *siete saberes necesarios para la educación del futuro*²¹, cobran vigencia aquí, en especial los que hacen referencia a la construcción de la identidad humana – *la enseñanza de la condición humana, la enseñanza de la identidad terrenal, la preparación para enfrentar las incertidumbres, y la ética del género humano* – pues sobre esta construcción de principios se pueden basar los tres saberes restantes relacionados con la academia y con el conocimiento de las disciplinas.
- La investigación y la extensión orientadas hacia la construcción de la responsabilidad individual y social. Todos los individuos, ciudadanos de una sociedad, tenemos una cuota por la cual responder para sí y para la sociedad. Es primordial que a través de las relaciones que se establecen a diario desde la universidad se enfatice en cuán importante es el compromiso individual y social de todos, y así poder soñar con la construcción de un sistema social, educativo y económico integrador, que tenga en cuenta la participación responsable, consecuente, concienzuda y por lo tanto igualitaria de todos los que hacemos comunidad.

Es de notar que todo proceso de cambio precisa compromiso; presenta exigencias que hacen difícil la materialización de los pensamientos. Es necesario que el cambio de pensamiento ocurra al menos dentro del colectivo universitario de

²¹ MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999, p 1. En: MALAGÓN, Luis. Universidad y sociedad: Pertinencia y educación superior. Bogotá : Magisterio, 2005, p. 181.

profesores, que se tome conciencia real de la responsabilidad de la universidad en la sociedad y de que el proceso en sí no es sencillo. No se trata de fácilmente cambiar la estructura de un edificio, de demoler y reconstruir con ladrillo, sino de reformar estructuras mentales solidificadas por el paso de generaciones.

En conclusión, la Universidad en el contexto actual se ve afectada por una serie de factores nuevos y de retos que hacen que su labor requiera de un compromiso altamente responsable de parte de quienes forman parte de ella, de forma que desde las construcciones curriculares y desde las acciones propias de la aplicación del currículo se logre llegar a soluciones para los problemas actuales a través de pensamiento crítico y reformador. No es imposible generar una mejor sociedad, si desde la Universidad hacemos todo cuanto está a nuestro alcance para generar desarrollo académico, económico, productivo y social.

2. LA EDUCACIÓN Y SU COMPROMISO REAL CON LA SOCIEDAD: LA FORMACIÓN INTEGRAL MÁS ALLÁ DE LAS AULAS

Para alcanzar un mundo mejor se pueden contemplar dos caminos: uno, trabajar por él y asumir un compromiso real en relación con lo que la sociedad espera de un individuo desde la academia, o dos, esperar que éste de alguna forma se transforme en un ambiente que nos permita vivir en armonía. Sin embargo, una de estas opciones es plenamente utópica, mientras que la otra tiene posibilidades reales de éxito, el cual depende de cuán firme sea el paso desde la academia, y cómo desde allí se propenda por lo que aquí se discutirá sobre Formación Integral.

2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL

Los procesos educativos formales se caracterizan por ser sistemáticos y organizados, con objetivos claros y pertinentes. Sin embargo, esta sistematicidad y claridad en ocasiones sobrevaloran aspectos y áreas específicas del desarrollo del ser humano, al tiempo que la atención brindada a algunos otros aspectos de él es mínima o casi nula. Esta situación, sin embargo, no forma parte explícita del discurso que se profesa para la educación, que hoy día cuenta (el discurso) con un elemento central que ha sido definido como *Formación Integral*.

No sugiero, desde el comienzo de este texto, que la Formación Integral, en adelante FI, sea sólo un aspecto que adorna el discurso educativo. Por el contrario, apunto a señalar, acorde con el discurso, la Formación Integral como eje central de los procesos educativos, vista ésta de forma consciente y analítica. La Formación Integral se enmarca como el objetivo central de la educación, al considerar al estudiante como un ente no sólo cognoscitivo, sino también afectivo, espiritual, y a todas luces humano. Ésta, entonces, consiste en contribuir al desarrollo de las potencialidades y de los aspectos inherentes del hombre como persona humana, sin sobrevalorar unos ni despreciar otros. En las *Características de la Educación*, citados por el documento de ACODESI: La Formación Integral y sus Dimensiones²², la educación se concibe

²² ACODESI. La Formación Integral y sus dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá : ACODESI. 2005 p. 11.

...con el propósito de formar integralmente a sus estudiantes con el fin de hacerlos hombres y mujeres competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea. En este sentido [...] se trata de que los currículos siempre apunten a dar una formación que abarque la totalidad de la persona y sus aspectos fundamentales para contribuir a su realización plena. (2005,11)

y dentro de esa concepción de la educación, la FI se define como

el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las Dimensiones del ser humano [...] a fin de lograr su realización plena en sociedad. (2005,13)

Y ese es precisamente el objeto de la educación: articular sus procesos en torno al desarrollo pleno del ser humano como persona, como individuo con capacidad de conocer, y como ente activo y partícipe de una sociedad en constante cambio y evolución.

La FI es inherente al hombre por tanto abarca todos los campos y facetas propias del ser humano. Su identidad se obtiene de la misma esencia del hombre como ser compuesto por diversas dimensiones y que al mismo tiempo coexisten dentro de una sola unidad. En este sentido el objetivo de formar individuos de manera integral se alcanza cuando se logre la armonización de estas diversas dimensiones, de manera que los momentos de vida individual, en comunidad, como seres pensantes, cognoscentes y éticos se interrelacionen y se desarrollen aproximadamente en la misma medida.

Así mismo, la educación se debe pensar siempre con un interés constructivo. La verdadera labor de los educadores, y los principios que la subyacen son los ejes que hacen de la educación lo que es: un proceso de crecimiento, de fomento de la cultura, del conocimiento, de la capacidad para convivir en armonía con todos y aquellos cuyas percepciones de la vida son distintas y a veces contradictorias. No existe construcción desde la labor educativa al brindar atención y al sobrevalorar una única dimensión - usualmente la cognición, el conocimiento - sin tener en cuenta que el ser humano se compone de diversas facetas y potencialidades. Por ejemplo, sería como si un excelente chef se dedicara a preparar un plato sólo consistente de arroz, porque éste es económico, nutritivo y se digiere bien, y olvidara que el éxito viene de combinar los sabores. Un fenómeno similar ocurre en la educación; la necesidad de dar validez teórica y práctica a la FI surge de la misma esencia de la educación como labor de construcción y articulación de potencialidades y no sólo como una acumulación inútil de conocimientos teóricos y prácticos y se convierte el *sine qua non* de la educación; en eso sin lo cual ésta

simplemente no tendría sentido, no traspasaría las aulas y los procesos de construcción de conocimiento.

San Ignacio de Loyola fundador de la Compañía de Jesús, en sus consideraciones sobre la educación contemplaba:

*...la posibilidad de “hacer el bien más universal” por medio de la educación formal, (y) accedió a que la Compañía fundase o se hiciese cargo de colegios en donde se educara no sólo a aquellos que en el futuro iban a ingresar al instituto sino también a los particulares, pues ello aprovechaba, a ambos, una sólida formación no sólo en la filosofía y la teología, sino también en las humanidades y en las demás ramas del saber.*²³

De esta forma, se vislumbraba desde hace ya siglos la necesidad de formar seres humanos en su salud corporal, espiritual, en sus comportamientos además del intelecto y de la formación para la academia. Ésta es una de las aproximaciones a la definición o concreción del término al que este artículo concierne mas no sostiene que ésta haya sido la fuente del ideal de FI, si se entiende ésta como un proceso inherente a la naturaleza del ser humano.

La FI se basa en la atención centrada a las diversas dimensiones del estudiante como ser humano, y como persona valiosa para su entorno y comunidad. Así las cosas, el proceso se centra en el desarrollo de unas dimensiones que se definen como *las potencialidades del ser humano con las cuales se articula su desarrollo integral*²⁴. Para ACODESI, ellas son:

- Dimensión ética: se entiende como la capacidad personal y libre de tomar decisiones desde los principios que rigen la vida en sociedad.
- Dimensión espiritual: se entiende como la posibilidad de trascender la vida terrenal y establecer conexión con la vida espiritual, las creencias, y demás, que den importancia a la vida como experiencia misma.
- Dimensión cognitiva: se entiende como la capacidad de conocer, de saber y de aprehender el mundo y aprender de él a través de la interacción con el propio yo y con los otros.
- Dimensión afectiva: se entiende como el conjunto de potencialidades que abarca las emociones, las experiencias de vida y de afectos inherentes a la naturaleza del ser humano como miembro de una sociedad.

²³ *Ibíd.*, p. 10.

²⁴ Glosario acordado por los Directores Académicos de ACODESI. Bogotá, 1998. En: ACODESI, Op. Cit., p. 15.

- Dimensión comunicativa: similar a la dimensión afectiva, esta dimensión contempla la posibilidad del hombre de construir y reconstruirse a sí mismo y al entorno a través de la comunicación activa con este último.
- Dimensión estética: desde la sensibilidad, la posibilidad de interactuar consigo mismo y con el mundo de forma que se establezcan relaciones en un nivel diferente al de los discursos conceptuales.
- Dimensión corporal: la posibilidad de representarse como un ser válido físicamente y de generar y participar en procesos de formación y desarrollo físico y motriz.
- Dimensión socio-política: capacidad del ser humano de vivir en comunidad y hacerse partícipe de los procesos de transformación del entorno sociocultural que lo circunda.

Tal como se expresa anteriormente, la FI es el fin central de la educación. Construir conocimientos, o formar profesionales no satisface en mínima medida las necesidades del hombre, sino más bien lo sub-utiliza, otorgándole una naturaleza meramente reproductiva y pragmática. Construir personas, construir jóvenes, es construir mundo y el mundo por naturaleza es y debe ser pluralista. Muchos de los problemas que las sociedades enfrentan hoy como la intolerancia, la falta de valores, la carencia del respeto por la dignidad del otro, son evidentes síntomas de una brecha gigante entre los procesos que hemos decidido llamar educación y el mundo en que vivimos a diario.

Ello conlleva a la toma acciones concretas, a que al menos desde el discurso y desde la proyección personal a través del lenguaje se reconozca que el ser humano es único, irreplicable, pero que al mismo tiempo comparte igual cantidad de características, de capacidades, de ideas, de deseos, de afectos. Acciones concretas que se basen en realidades, en un trabajo conjunto entre los educadores de profesión, las familias - educadoras por naturaleza, y quienes han decidido participar en la educación desde la administración tanto institucional como local y política. Sería ilusorio siquiera pensar en función de la FI si los participantes del proceso educativo no logran esta integralidad entre sí. Acciones que permitan al individuo en formación ver en práctica aquello que se espera de él a final de cuentas: a la familia como un modelo de vida basado en principios de ética y moral, en el respeto, en el afecto; a la academia como un lugar en el cual la discusión argumentada lleva a la construcción de conocimiento y de cultura siempre a través del diálogo entre personas y no a través de las imposiciones o los manejos de poder; y a la administración como un modelo de servicio que se interese por algo más allá de los beneficios particulares, que intente proveer soluciones a los problemas, casi siempre económicos entre otros, que enfrentan los sistemas educativos en general. Visto de esa manera, a la FI se llega desde el trabajo integrado favoreciendo así la pluralidad y la representación equitativa de los diversos actores sociales.

Precisamente por ello, la FI se torna conveniente y necesaria para la vida. Aún cuando la FI ha sido objeto de búsqueda durante siglos por parte de comunidades y generaciones enteras, quizá nunca como hasta ahora este concepto se había tornado tan válido y esperanzador.

2.2 UNA VISIÓN DESDE LA ÉTICA Y LA ESPIRITUALIDAD

Los seres humanos, como seres pertenecientes a una comunidad, se encuentran envueltos dentro de un sinnúmero de interacciones con los otros. Es decir, cada una de las actividades que conforman la experiencia de vida se relaciona de forma directa e indirecta con las experiencias de vida de otros seres humanos. Estas experiencias conllevan a que las percepciones sobre la existencia, del reconocimiento de sí y de los demás se vayan modificando de forma permanente, lo que podría concebirse como un proceso continuo y nunca finalizado de formación del hombre como ser humano individual y social. De esta forma, la única raza o especie capaz de reconocerse a sí misma en su naturaleza y a sus semejantes como actores y partícipes de una comunidad es la raza humana.

La existencia, pues, se enmarca dentro de unos principios que, según ACODESI²⁵, deben sustentar la toma de decisiones con base en la **conciencia moral**, la cual busca lograr que el ser humano sea capaz de tomar decisiones que tengan carácter de éticas, que sean sustentadas racionalmente y asumidas con responsabilidad y que le permita al hombre actuar por principios o máximas que se superponen a cualquier imposición externa. Entendido de esta forma, la dimensión ética la define ACODESI como

*...la posibilidad del ser humano para tomar decisiones a partir del uso de su **libertad**, la cual se rige por principios que sustenta, justifica y significa desde de los fines que orientan su vida, provenientes de su ambiente socio-cultural.*²⁶

Desde la definición de la dimensión ética se pueden vislumbrar aquellos elementos de los cuales no se puede prescindir si de formar en esta dimensión se trata: la conciencia, la justicia, la acción moral, la libertad, los principios, la responsabilidad y la voluntad. Entre ellos es importante rescatar la conciencia, la acción moral, la responsabilidad y la libertad.

²⁵ *Ibíd.*, pp. 34 – 35.

²⁶ *Ibíd.*, p. 40.

- La conciencia: se concibe como la capacidad del ser humano para confrontarse a sí mismo y con los demás en sus acciones y modos de pensar. De este proceso de confrontación surge el auto-cuestionamiento que genera inquietudes sobre la acción moral, que lleven a actuaciones en pro de la evolución del ser humano como persona en sociedad.
- La acción moral: contenida desde las intenciones, los medios, y las consecuencias²⁷ - de forma conjunta-, debe estar orientada a dar concreción en el ser humano a las acciones que puedan llevarlo a niveles superiores de desarrollo tanto psicológico como social. Desde el Kantianismo, este desarrollo ha de ser uniforme y consecuente; por citar un ejemplo, haciendo referencia al juicio de si es aceptable robar en determinadas circunstancias, se plantea desde la moral Kantiana que:

*La aceptación sincera de un juicio moral conlleva a actuar consecuentemente con él y no simplemente darle aceptación lógica. Si las personas realmente aceptan el juicio que plantea que robar es moralmente inaceptable, entonces simplemente no deberían robar. Si aún así roban, entonces ya no pueden afirmar que están aceptando la regla de forma sincera.*²⁸ (Traducido del inglés)

No obstante, la vida real es mucho más complicada. No se puede pretender que los juicios morales se acepten de forma ciega y establecida como imperativos categóricos, y que las acciones morales no obedezcan a raciocinios desde la conciencia individual y la conciencia social. Aquí entra en juego el siguiente elemento.

- La responsabilidad: si se asume que el desarrollo de la dimensión ética es posibilitar al hombre para que tome decisiones, es por lo tanto entendible y se espera de él, que pueda asumir las decisiones que se tomen de una manera responsable y crítica. Cada hombre y mujer tienen la capacidad de construir, reconstruir y destruir el mundo individual y circundante. Por eso, los juicios y las acciones morales deben estar sustentados en un proceso de conciencia y de asunción de responsabilidades.
- La libertad: finalmente, y para que un individuo pueda considerarse responsable de una decisión, o emisor de un juicio moral, es imprescindible

²⁷ *Ibíd.*, p. 38

²⁸ MacNIVEN, Don. *Creative Morality : An introduction to theoretical and practical ethics*. Florence, KY, USA: Routledge. 1993. p. 39. <http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10017820>

que la conciencia y la responsabilidad se basen en el ejercicio de la libertad. En conexión con la acción moral:

Ser libre exige entonces saber detectar qué humaniza y qué no, como también aprender a incorporarlo en la vida cotidiana²⁹. (2005, 39)

Estos cuatro elementos otorgan a la dimensión ética su esencia particular, sin con ello proponer que la justicia y demás otros conceptos claves no jueguen un papel fundamental dentro del desarrollo de esta dimensión ética. Además, la articulación de esta dimensión con la *espiritualidad*, hacen juego para alcanzar una FI fundamentada en la naturaleza humana del hombre.

En relación con la naturaleza del hombre, es posible afirmar que el hombre es un ser terrenal y como tal interactúa con su entorno a través de los sentidos. Esta cualidad, no obstante, no cierra las posibilidades a otras experiencias no vividas a través de los cinco sentidos corporales, sino que es sólo una de las facetas – en este caso biológicas – del ser humano. Los hombres son capaces de expresar situaciones y sentimientos que no son propios de los sentidos, además de motivarse a dar respuesta a sus preguntas por el sentido de la existencia humana, lo que le permite integrarse consigo mismo y con los demás³⁰.

Así mismo, la dimensión espiritual del ser humano – definida como *la posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la vida, y desde ella al mundo, la historia y la cultura³¹* – puede alcanzarse desde diversas perspectivas según el enfoque al que se dé prioridad en la búsqueda del sentido del hombre como ser terrenal. El ser humano es capaz de cuestionarse sobre su existencia en el mundo, con base en análisis de razón sobre sus experiencias de vida. ACODESI plantea la inconveniencia del enfoque cognoscitivo al correr éste el riesgo de dejar de lado el componente afectivo y emotivo del hombre³², al mismo tiempo que establece el desconocimiento de los procesos de razón si sólo se aborda la trascendencia del hombre desde un enfoque emotivista.

ACODESI propone entonces en su libro un enfoque *trascendental* que guíe los cuestionamientos propios del hombre, y que surgen de su naturaleza misma como

²⁹ ACODESI, Op. Cit., p. 39.

³⁰ *Ibid.*, p. 53.

³¹ *Ibid.*, p. 59.

³² *Ibid.*, p. 54.

humano³³. Es cierto, pues, que la raza humana es razón y es emoción, y desde estas dos perspectivas se puede llegar a trascender, a alcanzar niveles más altos de comprensión sobre el origen, la naturaleza, y el destino del hombre en el universo.

La búsqueda de la espiritualidad se plantea en esencia desde Dios, la comunidad, lo espiritual, la espiritualidad, la fe, la trascendencia y el Trascendente. El punto de vista de este artículo, sin embargo, se basa en una mirada no confesional a la dimensión espiritual. Es decir, la búsqueda de un alcance superior del entendimiento del ser humano se plantea sin recurrir específicamente a una religión o un credo particular. No se niega en ningún momento la existencia ni la importancia de Dios, sino que se propone que la dimensión espiritual no se limite a la propuesta divina o religiosa exclusivamente. Así, la comunidad, la espiritualidad y la trascendencia se tornan fundamentales para el desarrollo de esta dimensión.

El hombre es ser en una comunidad y existe dualidad en todos los momentos de su vida. No existe el individuo sin existir comunidad, de la misma forma que el bien no existiría sin el mal. El hombre se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros y desde su comunidad busca conocer aquello que desde sus sentidos no puede entender. La comunidad, entonces, es el lugar en el que el hombre se puede proyectar a sí mismo y verse en perspectiva para complementar sus análisis interiores.

Por otro lado, la espiritualidad como lo propone ACODESI

*es el ejercicio de los afectos con el fin de integrar lo que se evidencia como dado por la dimensión cognitiva, por la dimensión ética y por las demás dimensiones del ser humano en un proyecto de sentido para éste.*³⁴

Se entiende entonces la espiritualidad como esa particularidad del hombre para dar cuenta de todo aquello que ocurre a su alrededor y que él mismo experimenta, a través de diversas formas: su razón, sus afectos, sus credos, y demás.

Finalmente, la trascendencia, se concibe como la capacidad de los seres humanos de salir de sí, de ponerse en contacto con otros³⁵. Existe aquí un argumento fuerte y absolutamente comprensible sobre este factor, y es la continuidad del proceso de personalización de los seres humanos construido a medida que el hombre se desarraiga del egocentrismo y se reconoce a sí mismo en sus semejantes.

³³ *Ibíd.*, p. 56.

³⁴ *Ibíd.*, p. 57.

³⁵ *Ibíd.*, p. 58.

Si educar en FI implica tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano, las dimensiones ética y espiritual son el punto de partida de una formación orientada al hombre, al individuo como sujeto único y como miembro irreplicable de una comunidad. La FI abordada desde las diversas dimensiones sólo puede considerarse como tal si se enfoca hacia el hombre como ser humano ético, racional y espiritual.

En otras palabras, no se puede pretender formar dimensiones cognitivas, comunicativas, sociopolíticas y demás, si el ser humano no se concibe a sí mismo como un miembro comprometido ética y moralmente con sí mismo y con su entorno. Igualmente, una atención excesiva sobre aquellas otras dimensiones sin tener en cuenta la espiritualidad del ser humano estaría desconociendo una cualidad inherente al hombre que es la búsqueda interna y permanente de su yo interior y de su yo reflejado en el otro como su semejante.

En los procesos educativos, por lo tanto, estas dos dimensiones cobran valor pues es desde los primeros años de la educación en las aulas y en las familias que los seres humanos comienzan a elaborar las bases que determinarán su papel en la sociedad. Si los principios éticos encontrados en un discurso son coherentes con lo que el individuo experimenta en la vida real, como lo plantea el modelo Kantiano, este individuo podrá pivotar sus reflexiones en principios éticos que sustenten sus decisiones.

Igualmente, y desde la espiritualidad, el ser humano se forma como un yo, y como contraparte válida de otro que también es válido, y que representa todo aquello que nos dignifica como seres humanos. Entender desde la espiritualidad que podemos trascender más allá de la cognición y de los credos es un paso gigante para reconocer la humanización de nuestra existencia.

Finalmente, la educación se beneficiaría de forma directa en una medida inimaginable si estas dos dimensiones se desarrollan como ejes centrales de la FI desde la familia, que presenten al ser humano y lo confronten a sí mismo como un ser que tiene poder de decisión, pero por el cual tiene la obligación de responder de forma argumentada, y que tiene a su vez un poder de cuestionamiento que lo obliga a hacer de su existencia un proceso constante de construcción y reconstrucción de su propia realidad no sólo para beneficio propio sino para el alcance de un mayor nivel de entendimiento de nuestra naturaleza como seres humanos.

2.3 UNA MIRADA A LA FI DESDE EL INTELECTO

Dentro de los elementos que componen la propuesta de ACODESI de FI figura el desarrollo de la dimensión cognitiva como proceso natural del ser humano como individuo cognoscente. Este pequeño apartado trata sobre esta dimensión como tal en su definición y sus componentes, en su esencia como dimensión para articularse con la educación en FI. Igualmente, se tratará la conveniencia y la relevancia de esta dimensión como eje central para la formación académica y del intelecto en el individuo de la sociedad actual.

2.1.1 La dimensión cognitiva como una potencialidad humana. ACODESI define la dimensión cognitiva como

*el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten entender, aprehender, construir y hacer uso de las comprensiones que sobre la realidad de los objetos y la realidad social ha generado el hombre en su interacción consigo mismo y con su entorno, y que le posibilitan transformaciones constantes.*³⁶

Esta potencialidad, en otras palabras, permite al ser humano interrelacionarse con todo aquello que forma parte de su realidad y que compone su vivencia en el mundo. Los procesos académicos, sociales, culturales y demás elementos constitutivos del conocimiento se abordan desde esta dimensión. Es importante, entonces rescatar que el ser humano se acerca a la realidad del mundo desde una perspectiva subjetiva, que le ayudará a construir para sí una representación del mundo en el que vive. No obstante, la realidad también existe y es *per se*. Es esencia y los objetos y los conocimientos existen en su naturaleza. La dimensión cognitiva por consiguiente posibilita al hombre para que desde su propia perspectiva apropie el mundo como él lo percibe pero que también modifique su percepción de éste, o que desde su reflexión particular modifique el mundo.

Como esta dimensión está definida como la potencialidad para entender y aprehender el mundo, para su posterior modificación, también es pertinente hacer mención de los enfoques desde los cuales se puede buscar resultados en esta dimensión.

- Enfoque mecanicista-asociacionista: Se entiende desde este enfoque al ser humano como un sujeto pasivo durante el proceso de adquisición de conocimiento. El saber, la cultura, la sociedad vienen al individuo como una acumulación de conocimientos e información que van a modelar el modelo de pensamiento del ser humano. El conductismo sustenta este enfoque, al considerar al hombre como un ser que responde a estímulos y al no considerarlo como un sujeto con estructuras mentales y de pensamiento

³⁶ ACODESI. Op. Cit., p. 75.

estructuradas que le permiten aprehender y cuestionar su experiencia cognoscitiva.

- Enfoque naturalista: Desde este enfoque los seres humanos apropian el conocimiento y el mundo a través de dos roles o procesos: observación e interacción. Estos dos momentos le permiten al aprendiz tanto conocer el mundo en el que vive, visto desde su perspectiva particular como interactuar con lo que considera pertinente para explicar aquello que compone el mundo que lo rodea.
- Enfoque racionalista: Se aborda el conocimiento de los objetos como aquello que el hombre les otorga a partir de la reflexión. El mundo se construye desde adentro por medio de procesos de raciocinio sobre la naturaleza y el sentido del mundo. En otras palabras, el ser humano construye el mundo desde una singularidad particular, lo que abre las puertas a diversas realidades.
- Enfoque epistemológico-constructivista: El conocimiento y la visión del mundo se construye y reconstruye a partir de la interacción constante entre el sujeto cognoscente y el objeto que se ha de conocer. Pero el objeto que se ha de conocer no se limita al objeto académico o intelectual sino que juega un papel fundamental la interacción social y cultural en este proceso de formalización de conceptos³⁷. ACODESI de forma acertada plantea este como el enfoque más apropiado para hacer frente a las exigencias del mundo post-moderno, en donde la incertidumbre y la naturaleza inacabada del conocimiento es lo único que se da por sentado. Este enfoque contempla como sus conceptos claves la *abstracción reflexiva*, la *adaptación*, el *proceso cognitivo*, la *equilibración*, la *estructura mental*, la *relación* y la *zona de desarrollo próximo (ZDP)* propuesta por Vygotsky. De estos, por constituirse como elementos fundamentales de construcción y reconstrucción de conocimiento, así como de alcance de niveles superiores de cognición, es importante resaltar los procesos de adaptación, de equilibración, de relación y la ZDP.

2.1.2 La dimensión cognitiva como parte de la FI. Si se entiende la FI como un proceso de construcción y de formación del ser humano de forma armónica, en el cual todas las dimensiones que lo conforman juegan un papel fundamental, la dimensión cognitiva permite al ser humano apropiarse del mundo de diversas maneras. A través de sus diversos enfoques, la dimensión cognitiva empodera al individuo para entender su realidad, (aquello que le tocó vivir), reflexionar sobre ella, entenderla desde sí mismo y desde la esencia misma de la realidad, y también modificar tanto sus modelos de pensamiento como la realidad misma

³⁷ *Ibíd.*, p. 71.

según el contexto histórico en el cual se sitúa. Ello va en concordancia con los planteamientos de Delors sobre el *aprender a conocer...*

*...que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. [...] El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.*³⁸

Visto desde este punto, la dimensión cognitiva le permite al hombre articularse como paciente, parte de esta realidad, pero al mismo tiempo como agente y generador de cambio del mundo que lo rodea. Esta interacción entre el yo y el exterior contribuye de manera directa e insustituible a la FI debido a que es la interrelación armónica entre las dimensiones lo que le otorga la integralidad a los procesos de FI.

Si se sitúa la educación sobre la base que educar es construir y reconstruir seres humanos, es conveniente que la dimensión cognitiva se constituya como eje articulador de pensamiento y de construcción y reconstrucción del mundo, y que los procesos educativos y de FI la incluyan así dentro de una de las potencialidades más marcadas del ser humano. Un proceso educativo que brinda la suficiente atención a la dimensión cognitiva está beneficiando la naturaleza del ser humano de conocerse y conocer al mundo que lo rodea a través de la reflexión y la interacción de él en la sociedad. Si formar al hombre de forma ética y espiritual hace de él el molde humano sobre el cual construir conocimiento, la cognición se constituye en el material usado en esta construcción.

Las aulas de clase son el espacio propicio para desarrollar esta dimensión en los seres humanos. Se trata de mostrar al niño, al joven, o al adulto las posibilidades que hay de cambio a través de una reflexión seria y un manejo adecuado del conocimiento. Conocer es, de una u otra manera, tener poder, y más que tenerlo, saber cómo administrarlo para bien común; saber qué uso darle con un fin bondadoso y humanístico. El saber en el mundo de hoy no se limita a un conocimiento estático e inútil de datos sin sentido. Es importante que como docentes se haga énfasis en la injusticia del privilegio de conocer, pues es irónico

³⁸ DELORS, Op. Cit. pp. 96-97.

que incluso quienes más conocen, o conocemos, tendiésemos a ocultar aquello que sabemos y a mantener un *status quo* que a todas luces es injusto. “*Veritas liberabit vos**”, escribe Juan en la Biblia. Aún sin hacer gala de su moral cristiana, esta locución cobra más sentido hoy que nunca.

2.4 LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE LA AFECTIVIDAD Y LA COMUNICACIÓN

Así como los planteamientos éticos, espirituales y los cognitivos juegan un rol determinante en la FI, siendo dimensiones que permiten al ser humano entenderse como un ser en sociedad, como un ser que puede trascender su materia y entenderse como un individuo pensante, y como un ser que puede conocer y a partir de allí reconstruir su mundo, la afectividad y la comunicación, en su turno, permiten al hombre reconocerse como un ser que vive, siente, se comunica y reconstruye sus realidades.

Siguiendo en la misma dirección, es preciso también reconocer en el ser humano una dimensión afectiva. Si bien es cierto que un terreno tan abstracto es difícil de definir, aun habiendo sido estudiado durante largo tiempo, es también fácil de sentir. Es curioso, de cierta forma, que el lenguaje y los signos que el ser humano utiliza para comunicarse y transmitir sus formas de pensar y percibir el mundo no sean suficientes para definir de una forma concreta lo que la dimensión afectiva plantea como un componente del ser humano. Sin embargo, es un hecho que el hombre siente, vive, se emociona y se entristece, y que esto define los momentos de vida del ser humano.

ACODESI define la dimensión afectiva como *el conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive*³⁹.

Esta corta definición abarca, sin embargo, una gran cantidad de facetas del ser humano que incluyen *el autoconcepto, el autoestima, la cultura, la emoción y los sentimientos, la identidad, la sexualidad y la socialización*⁴⁰. De un modo general, a partir de allí se entiende al hombre como una persona capaz de **reconocerse** como un individuo que **siente**, capaz de **valorarse**, de **afectarse**, de **sentir**

* La verdad os hará libres. Juan 8, 32.

³⁹ ACODESI. Op. Cit., p. 95.

⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 92-95.

emociones, guardar **sentimientos** y **comportamientos emocionales** y **sexuales propios de la raza humana**, además de ser capaz de ver y **aceptar** estas particularidades en aquellos otros individuos que conforman su comunidad y el mundo y que al mismo tiempo le permiten **pertenecer** a su entorno.

Ello permite al ser humano reconocerse, de la mano con las propuestas desde la dimensión ética, como un agente individual y colectivo en la construcción de la comunidad y de su naturaleza humana. Para no sonar repetitivo, es posible afirmar que esta dimensión adquiere identidad en el momento que plantea permitir al hombre reconocerse como un ser más elaborado que no sólo es cognoscente, éticamente responsable y espiritual, sino que también siente y se afecta por el contexto circundante. En otras palabras, permite al ser humano reconocer su humanidad, su sensibilidad, para que desde estas premisas tome decisiones responsables y en conexión con la naturaleza humana de los demás.

Este reconocimiento se hace conveniente y necesario en el mundo acelerado de hoy, en el cual los sentimientos y las emociones pareciera hubieran sido declaradas enfermedades mentales o debilidades propias de la psiquis. La emoción, los sentimientos, y en general aquellas experiencias que el hombre vive a diario han tendido a perder valor, reduciendo al ser humano a una amalgama de conocimientos y de destrezas sin mediación alguna desde la naturaleza de lo humano. Por ponerlo de otro modo, desde este punto de vista sólo aquello que genere conocimiento, que produzca recursos y beneficios merece ser tratado con dignidad; por el contrario, aquello que filtre las acciones y las destrezas desde la perspectiva humana sólo traerá como consecuencia lentitud y pérdida de tiempo y dinero.

Es común ver que esta situación se valide una y otra vez desde la sociedad, desde el medio laboral e incluso desde la academia; no es raro encontrar el sentimiento y la emoción dibujados como una debilidad que hay que erradicar. Y es obvio, aquello que medie nuestras acciones y modos de pensar desde una perspectiva humanizadora del individuo simplemente riñe con los parámetros actuales y las expectativas de los grupos sociales, laborales y académicos. ¿Cuántas veces no se ha un jefe cegado a la naturaleza emotiva del hombre cuando impide que entre sus empleados existan relaciones de afecto? ¿Cuántas veces se ha desde la academia negado la emoción del estudiante al no reconocer que su estado de ánimo afecta su rendimiento, y se ha penalizado a discreción? ¿Cuántas veces se ha desde la sociedad negado la naturaleza afectiva del hombre al desdeñar de la familia como núcleo fundamental de la sociedad; al proponer que sólo aquellos que triunfan en los negocios y hacen dinero rápido son exitosos, subestimando a aquellos que siguieron sus afectos y decidieron casarse y formar una familia, y a partir de allí elaborar un proyecto de vida?

El reconocimiento de la afectividad, así, recobra importancia desde la escuela misma. Desde la academia se hace imperioso que el niño se reconozca como un

ser mediado por los afectos, por las emociones, y que aunque no se debe dejar controlar por ellas totalmente, sí pueda entender que sus comportamientos, sus pensamientos y su formas de ver la vida tienen un fundamento emocional que los determina en parte, y que pueden y deben ser mediados también por la cognición y la ética del hombre en sociedad. No se consigue nada con negar quiénes somos, si sabemos a ciencia cierta que en la vida real somos diferentes.

Por otro lado está la comunicación. Esa capacidad innata de la raza humana de transmitir mensajes, significados y experiencias y de plasmarlas en la vida de otros. Sus procesos están anclados fuertemente al desarrollo del ser humano como ser individual y social y como especie en el planeta.

ACODESI define, dentro de su propuesta de FI, la dimensión comunicativa como *el conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros*⁴¹. Al mismo tiempo resaltan la importancia de esta dimensión como un vehículo a través del cual el patrimonio lingüístico, cognitivo y sociocultural se traspa de generación en generación.

Se propone desde los planteamientos de ACODESI que la dimensión comunicativa se aborde desde un enfoque tripartito, en donde la comunicación como fenómeno cultural del ser humano y la relación lenguaje-pensamiento aporten al desarrollo de esta dimensión. Su esencia radica en la intención de desarrollar en el individuo una serie de cualidades que le permitan entender su realidad, modificarla y al mismo tiempo contribuir en la construcción de otras realidades individuales y grupales a través de procesos de interacción. En otras palabras, es la interacción activa entre los individuos de una sociedad lo que finalmente influenciará la construcción y reconstrucción de un entorno social determinado, y al mismo tiempo este entorno influenciará los procesos de interacción.

Dentro de esta perspectiva aparece la inclusión de unos conceptos claves en el desarrollo de la dimensión comunicativa: la argumentación, la comunicación, la cultura, el lenguaje, y la semiótica. De ellos se resaltan dos que desde muestran una íntima relación: la cultura y el lenguaje.

El lenguaje es una herramienta por medio de la cual los seres humanos organizan su pensamiento, en otras palabras, piensan, y al mismo tiempo éste se reestructura con base en la modificación de las estructuras de pensamiento. Corson propone que: (la traducción es propia):

⁴¹ *Ibíd.*, p. 109.

*Nuestra habilidad para usar signos de todo tipo yace en el núcleo de una explicación discursiva de la mente y del mundo social. Estos símbolos brindan todas las herramientas importantes para formar y refinar el pensamiento, basados en significados que se derivan de su uso en los discursos.*⁴²

Él mismo, citando a Harre y Gillett, plantea que:

*El papel de las palabras en la formación y el refinamiento del pensamiento se confirma cada vez más en un rango diverso de disciplinas. Quienes usan su pensamiento son administradores competentes de unos sistemas de signos, y nuestros signos más eficientes, en muchos contextos, son las palabras de un idioma: "Ser capaz de pensar es ser un usuario entrenado en el uso de estos sistemas de signos; es decir, tener la destreza de manejarlos correctamente". Esto no plantea que las palabras y demás signos realmente estructuren la cognición sino que el discurso en sí es el medio en el que toma forma a la actividad cognitiva.*⁴³

Si el lenguaje o un conjunto de signos no lingüísticos son herramientas que se usan de acuerdo a un discurso específico, entonces la cultura debe ejercer una gran influencia en su desarrollo. Sólo existe significado si desde la cultura éste se da, y estos signos únicamente adquieren validez si hay una cultura subyacente que medie los procesos de asignación de significado. Hecho esto, la comunicación es posible: será posible la interacción y el intercambio de ideas de forma que los otros entiendan un mensaje particular, mediado por una cultura también particular. No obstante, es factible y en efecto existe la comunicación intercultural, lo que sitúa a la cultura como un aspecto más que influencia al sistema de signos y no como un único aspecto determinante en los procesos de comunicación.

La dimensión comunicativa toma validez en el momento mismo en el que el ser humano siente la necesidad de transmitir ideas, sentimientos, necesidades y experiencias culturales en una sociedad. En otras palabras, todo aquello que hace comunidad está filtrado por procesos de interacción y comunicación que hacen que lo que se entiende por sociedad se reconozca, se analice, y se reconstruya. El desarrollo de las habilidades comunicativas del hombre permite hacerle reconocerse a sí mismo como miembro de una comunidad que debe construir en consenso con los demás miembros que la componen.

⁴² CORSON, David. Language Diversity and Education. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2000. p 23.

⁴³ *Ibíd.*

Los procesos de comunicación, entonces, se hacen importantes en la medida que como seres humanos debemos reconocernos como individuos sociales, miembros y agentes activos de una sociedad determinada. En la familia y la escuela, por ejemplo, la comunicación se convierte en un proceso imprescindible, puesto que es sólo cuando el individuo reconoce la existencia e importancia de la verdad del otro y la necesidad de entender cómo él percibe la realidad, que tiene validez la verdad particular.

A través de la comunicación se posibilita el conocimiento y la apropiación de otras realidades además de posibilitarse la expresión de las nuestras. Esta situación se convierte, por lo tanto, en un punto de partida para la construcción de una comunidad en donde las realidades diferentes no sean vistas como correctas o incorrectas. Visto de esta forma, no es desacertado afirmar que todos los individuos hacen interpretaciones particulares del mismo mundo, y que pretender desconocer este fenómeno sería como querer tapar el sol con un dedo. Situados en un escenario que propicie la comunicación se puede soñar con construir comunidades tolerantes, en donde de los miembros de una colectividad se sientan plenamente libres de expresarse y de comunicar sus ideas y pensamientos sin miedo al rechazo o a la violencia, y en donde la riqueza más grande no sea una unificación a fuerza de los modos de pensar y sentir sino un reconocimiento real de las realidades humanas, con sus semejanzas y sus diferencias.

No debería ser tan difícil, entonces, que el colectivo docente se diera cuenta de que la comunicación es un elemento fundamental en cualquier proceso educativo. Si bien, éste es un principio fundamental, las aulas de clase se han constituido en un espacio en donde una sola persona ha tomado control absoluto de las ideas y de las opiniones de otros, y aquello que vaya en contravía de aquel pseudo-emperador o emperatriz es catalogado inmediatamente como erróneo o digno de burla. No puede haber comunicación ni tolerancia cuando se olvida que al conocimiento se puede llegar de diversas maneras, ni cuando se pasa por alto que nadie tiene, ni tendrá jamás la última palabra en ningún respecto. Un docente rural de mente abierta y con inclinación hacia la conciliación sin duda hace más por el individuo que lo que podría llegar a hacer un sabio egocéntrico de talla mundial.

2.5 UNA MIRADA A LA DIMENSIÓN ESTÉTICA

ACODESI⁴⁴ define la dimensión estética como *la capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos*

⁴⁴ ACODESI. Op. Cit., p. 129.

conceptuales. Esto plantea la posibilidad de pensar el mundo desde una perspectiva aparte, que no se relacione de forma exclusiva a un solo análisis del mundo desde la cognición o la afectividad, sino que más bien permita otro nivel de pensamiento y de reflexión a partir de la sensación

Desde la propuesta de sus enfoques planteada por ACODESI, la dimensión estética concibe al hombre como un individuo capaz de percibir, de sentir, de reflexionar y de comunicar. *La estética del gusto*⁴⁵, por una parte, señala la facultad del hombre de emitir juicios sobre lo que es placentero y lo que no, sin necesidad de relacionarla de forma directa con la razón ni disertar sobre lo que motiva al gusto en sí mismo. *La producción estética y la experiencia estética*, por otra parte, proponen que el hombre puede concebir un mundo diferente a aquél en el cual le tocó vivir, posicionando la reflexión estética como una herramienta poderosa de cambio pues la dirección del arte no siempre será entorno-persona sino también puede ser persona-entorno. La imaginación y la creatividad juegan un papel central en este enfoque. Y tercero, el enfoque de *la existencia de la vida o la vida como obra de arte*, que sitúa al proceso de la vida como un proceso de construcción, de constante aprendizaje y cambio a partir de la interacción con las personas, y de las experiencias de la vida misma.

En este sentido, la dimensión estética adquiere su identidad en la medida que le permite al ser humano percibir el mundo desde diversos puntos de vista, no sólo el cognitivo, y al mismo tiempo abre la posibilidad de comunicarse a través de diversos lenguajes, como por ejemplo el lenguaje del arte. El hombre entonces, al desarrollar esta dimensión, se posibilita para la percepción del mundo, su belleza, sus imperfecciones, y su valor. Así, esta potencialidad es importante en la medida que aporta al proceso de FI desde una perspectiva no cognitiva, ni tampoco de comunicación estricta a través de un lenguaje estructurado. Permite al hombre, al tiempo que percibe sus propias ideas y pensamientos, comunicarlos al mundo de una forma diferente y libre a través de la percepción de bello, lo armonioso, lo disonante.

Desarrollar la dimensión estética permite al hombre reconocerse como un ser más complejo que un conjunto de datos y que un ser perteneciente a una sociedad. Permite al hombre recocerse como un ser completo, capaz de percibir y entender el mundo que lo rodea y de proponer alternativas para un posible cambio. La imaginación, por ejemplo, ha generado cambios sociales pues alguien que logró pensar diferente y ver el mundo de otra forma, pudo contagiar a otros este modo diferente de pensar. La dimensión estética posibilita la comunicación de las ideas y las sensaciones más allá de las limitaciones del lenguaje, libera al pensamiento y por lo tanto libera al hombre de las determinaciones y coerciones propias de la cultura en la que se encuentra involucrado.

⁴⁵ *Ibíd.*, pp. 120-124.

2.6 EL SER HUMANO CORPORAL Y SOCIOPOLÍTICO

La dimensión corporal, como todas las dimensiones propuestas por ACODESI, es inseparable en el ser humano, al estar éste físicamente ligado a su cuerpo y a su mente. Todos los procesos de pensamiento y de reflexión, la presencia que como seres humanos se ejerce sobre un lugar, sobre los demás, al igual que el concepto del ser humano en sí, están completamente vinculados a la corporalidad. Es imposible concebir al ser humano incorpóreo, desprovisto de un cuerpo físico en el cual habitar y desde el cual hacerse ver y proyectarse en el mundo.

ACODESI⁴⁶ define la dimensión corporal como *la posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia "material" para éste a partir de su cuerpo; incluye también la posibilidad de generar y participar en procesos de formación y desarrollo físico y motriz.* Su definición, al tiempo, está sustentada desde unos enfoques filosóficos y antropológicos que buscan entender al hombre y a su alma. A partir de estos análisis se logra definir al hombre como una dualidad de alma y cuerpo, como unidad de cuerpo y alma, y como ser humano realmente corpóreo.

Desde el primer análisis se concibe al hombre dividido en dos: alma y cuerpo vinculados en la corporalidad física, en donde el alma busca, siguiendo su naturaleza divina, separarse de un cuerpo limitante y cegador a la verdad⁴⁷. Por otra parte, desde el segundo análisis, el ser humano se entiende como un ser unificado de alma y cuerpo, cuyas expresiones humanas se viven a través de la experiencia corpórea de un ser singular en su ser y en su naturaleza⁴⁸. Finalmente, y con base en el tercer análisis, el hombre se entiende como un ser de cuerpo, que se identifica, se proyecta, y se hace dentro de los parámetros de la experiencia corporal, en una máquina bio-mecánica que no se posee sino más bien se es. De esta forma, el cuerpo no siente, no ve, no hace, sino que es **el hombre** quien toma parte en estas experiencias.

La propuesta de ACODESI concibe al ser humano dentro del tercer enfoque mencionado anteriormente, lo que da al hombre la naturaleza individual e integral en donde no hay sub-unidades que distingan la corporalidad de la mentalidad del hombre como elementos aislados entre sí. Desde esta perspectiva, entonces, la dimensión corporal adquiere esencia porque permite al hombre como ser singular la posibilidad de manifestarse desde su cuerpo, es decir, de manifestarse a sí mismo como persona humana, sin que su cuerpo sea un instrumento sino más bien su persona misma. Además, porque permite que el hombre reconozca a sus semejantes como sujetos también encarnados en cuerpos que son personas en sí

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 143.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 138.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 140.

mismos; igualmente, este reconocimiento empodera al hombre para una construcción de sentido de comunidad en donde la presencia de los otros es proyectada a través de la corporalidad. En otras palabras, la dimensión se torna esencial en tanto plantea la construcción de comunidad a partir de la presencia de otras personas concrecionadas en sus cuerpos.

Dentro de este discurso, para evitar el riesgo de sobrematerializar al ser humano, es preciso que se distinga entre corporalidad y corporeidad, en donde la primera resulta como la posibilidad de las relaciones del ser humano físico en un entorno dado y que al mismo tiempo lo determina y por otro lado, la corporeidad, que propone al ser humano el entendimiento de sí mismo como cuerpo, presencia y manifestación de lo humano⁴⁹.

La dimensión corporal desde estos puntos de vista adquiere importancia cuando muestra al individuo cuán necesario es reconocerse a sí mismo como cuerpo, asumirse como unidad, y entender que el cuidado del cuerpo es el cuidado de su persona. Sin embargo, ocurre que el cuidado del cuerpo hoy día se lee como un 'ajuste' del mismo, en el que el individuo no se reconoce como es, y pretende ser otra persona a través de un cuerpo diferente, sin que con esto solucione los vacíos de identidad que puedan existir dentro de sí. De ahí entonces la necesidad de formar al hombre como ser singular, no encerrado dentro de una celda biológica sino asumido como persona encarnada en una presencia material.

Dentro de este contexto la educación toma responsabilidad en el desarrollo de esta dimensión. Es preciso que la formación incluya el reconocimiento de sí y del otro a partir del cuerpo, y no se vea el cuerpo como un reflejo desacertado de la persona. Este desarrollo permite al individuo entender que el rechazo a una persona por su cuerpo, por la raza, por su género, y hoy día por su talla rinde tributo al **desconocimiento** de éstos como personas totalmente válidas, merecedoras de un trato equitativo y digno del género humano, como cualquiera esperaría hacia sí mismo.

De manera similar, el desarrollo de una dimensión que sitúe al hombre como persona corporal y corpórea toma relevancia individual y social cuando se promulga el amor por el cuerpo, por la preservación y el mantenimiento del cuerpo sano. Los vicios, los estilos de vida poco saludables, y los excesos hacen que el cuerpo se deteriore de manera tal que la calidad de vida de la persona disminuye dramáticamente con el tiempo. Los estilos de vida del hombre en la tierra, igualmente, en gran medida irrespetan la corporalidad y la corporeidad del otro al olvidar que los recursos de vida (ej. el agua) son para todos, y que cada momento de desperdicio redundo negativamente en la corporalidad de las demás comunidades; no difiere de ello la excesiva y constante producción de elementos contaminantes, que en efecto permiten una comodidad individual y pasajera pero

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 142.

que no muestran ningún tipo de contemplación con la vida de los demás seres humanos con los cuales se comparte esta tierra.

Y esta visión comunitaria de la vida en la tierra se debe basar en un concepto global del ser humano siendo éste un ser capaz de formar sociedades y convivir dentro de ellas. La dimensión socio-política elaborada dentro de la propuesta de ACODESI apunta al desarrollo del hombre y de sus potencialidades como ser de comunidad.

Los humanos son seres capaces de conformar comunidades de todo tipo: religioso, familiar, laboral, de esparcimiento, etc. Esta cualidad particular del hombre como ser vivo es susceptible de desarrollarse de manera que las percepciones del individuo sobre sí como miembro del grupo y sus percepciones sobre los demás individuos miembros estén siempre dentro de unos parámetros de tolerancia, respeto, entendimiento y responsabilidad. Visto de esta forma, el desarrollo de la dimensión socio-política definida por ACODESI se torna esencial. Su propuesta define esta dimensión como la *capacidad del ser humano para vivir “entre” y “con” los otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno sociocultural en el que está inmerso*⁵⁰.

Desde este punto de vista, el ser humano debería estar en capacidad de fomentar una participación conjunta que garantice el cubrimiento de las necesidades sociales primarias, que garantice la libertad, la tolerancia, la equidad y la responsabilidad social dentro de un concepto de sociedad justa y democrática construida por el conjunto total de personas. Para ello se propone el desarrollo de estas potencialidades basado en tres ejes: la formación de un sujeto socio-político, la formación de una idea de justicia, y de una idea de responsabilidad social⁵¹.

Estos tres ejes se dejan entrever como parte fundamental y otorgadora de identidad al desarrollo de la potencialidad socio-política en el ser humano. Pensar al individuo como un sujeto activo, pensante y capaz de comprender las sociedades es esencial si se apunta hacia una sociedad diferente, tolerante, estructurada por y para humanos dignos, y que cuyos miembros compartan esta característica esencial. Conformar una idea de justicia, de forma subsiguiente, permite que las comunidades se piensen en torno a la igualdad de los individuos, y de su derecho a la igualdad de oportunidades y de dignidad sin discriminación. Finalmente, la formación de la idea de responsabilidad social se sustenta en la necesidad actual de transformar las sociedades, ya cambiantes por sí solas, para ajustarlas a los nuevos órdenes sociales y políticos sin hacer ojos ciegos a los dilemas éticos y bio-éticos que se suscitan dentro de estos cambios. Para resumir, estos tres ejes se articulan de forma tal que sin ellas no se concibe el desarrollo de

⁵⁰ ⁵¹ *Ibíd.*, pp. 163-164.

las potencialidades socio-políticas ni mucho menos en últimas la formación integral del ser humano.

Como se mencionó anteriormente, el mundo constantemente sufre cambios en sus estructuras geopolíticas: los conflictos entre pueblos, las guerras por los territorios en Oriente Medio, los cambios de política e ideología en América Latina y más, son vivos ejemplos del ambiente convulsionado que se experimenta día tras día. Los movimientos económicos y culturales como la globalización hacen que la protección de las culturas se haga cada vez más imprescindible de manera que las identidades locales no se desvanezcan en un intento de homogeneización económica (más que cultural) del mundo. El orden político mundial al que hemos estado acostumbrados durante décadas no ha brindado condiciones que hagan que el mundo se sienta representado o siquiera tenido en cuenta, sino que por el contrario se ha sentido, y con razón, pisoteado y relegado a lugares secundarios incluso en la nominalización de los pueblos - ¿O quién no conoce el discurso de la distinción del 'primer mundo' de las demás 'clases' de mundo?

Los seres humanos son individuos socio-políticos; son capaces de desarrollar sus potencialidades de comunidad para beneficio grupal que redundará eventualmente en bienestar individual. Afortunadamente, es esperanzador saber que si es posible pensar en un mundo diferente, en donde cada ser humano asuma su responsabilidad como sujeto político, trabajador con criterios justos y de responsabilidad social, es indudablemente posible la creación de un mundo diferente, y lo mejor de todo, **real**.

Desde las aulas es posible llevar a cabo acciones que den vida a estas ideas de un mundo diferente. La aceptación del ser humano como cuerpo y su auto-reconocimiento no serían tan difíciles si desde la escuela se promueve el autocuidado, se sigue haciendo énfasis en la importancia de mantener una buena salud, y se habla abiertamente de los problemas que las diversas afecciones y adicciones tanto físicas como mentales pueden ocasionar en el cuerpo de un ser humano. No es imposible pensar en una juventud que entienda que la existencia humana tiene una dignidad irrefutable, y que se ha de hacer prevalecer por encima de las apariencias físicas y de los placeres. Igualmente, en la escuela se tiene el poder de sembrar en la juventud la semilla de la responsabilidad social, del respeto mutuo y de la convivencia; no desde los libros sino desde las acciones. El ser humano joven es receptivo, para quien es más efectivo un buen y corto ejemplo que horas de cátedra con lecciones de vida.

A manera de conclusión, la propuesta de Formación Integral de ACODESI está pensada desde las potencialidades del hombre como ser individual, hacia la construcción armónica de un mundo incluyente, compuesto de muchas culturas e individuos, cada uno con pensamientos, formas, conocimientos y culturas diferentes. Si se piensa con detenimiento en los posibles alcances de un proceso de FI, las conclusiones se enmarcan dentro de una visión de mundo que

contemple al ser humano como un ser único, irreplicable, pero al mismo tiempo pluridimensional, y se acerca positivamente a los postulados sustentados sobre los cuatro pilares de la educación. Hacia mucho más que conocer, mucho más que saber, la FI apunta, hacia la formación del individuo como el ser humano que **es**, y que inexorablemente **pertenece** a un colectivo. Por lo tanto, y en consecuencia con el principio fundamental de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Y con ello

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...⁵²

En consonancia con el objetivo de formar seres humanos completos y en permanente desarrollo, se concluye que sólo uno de los dos caminos planteados al inicio de este artículo realmente lleva a la educación por el camino del éxito. La Universidad, por su parte, no puede darse el lujo de voltear la espalda a la realidad que el mundo enfrenta día tras día, pues sólo tomando las riendas del desarrollo propio y con consciencia de desarrollo social habrá la educación dado pasos significativos hacia la Formación Integral.

⁵² DELORS, Op. Cit., pp. 106-109.

3. ¿CÓMO RESPONDER AL RETO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?

La construcción curricular de un determinado programa refleja la manera en la cual sus participantes se interrelacionan para alcanzar unos objetivos de formación personal, profesional y académica. La escogencia del modelo sobre el cual se sustentan las bases del proyecto curricular cobra vigencia en tanto el modelo permite llevar a cabo el proyecto oficial de forma real. En los siguientes párrafos se describen, de forma algo general, algunas de las características propias del modelo de Formación Basada en Competencias, así como la pertinencia del modelo para la educación superior en Colombia.

3.1 ANTECEDENTES

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Jacques Delors propone cuatro pilares fundamentales sobre los cuales se debe basar la formación de los seres humanos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser⁵³. Si bien estos planteamientos son lanzados a mitad de la década de los noventa, y tienen como perspectiva la educación del siglo XXI, hoy, pasada ya casi la primera década de dicho siglo, pareciera que el documento sigue intacto en su aplicación. La falta de tolerancia y de respeto, la baja autoestima en los individuos, y la ignorancia de los pueblos con respecto a sus potencialidades, derechos y deberes, hacen que la propuesta de Delors y la Comisión no haya perdido vigencia, sino por el contrario, haya aumentado en pertinencia.

En este sentido, es buena idea darle una mirada rápida a los registros históricos de la educación en Colombia con el fin de tener una imagen más informada sobre los pasos que ha dado el país hacia el mejoramiento de la educación de nuestras juventudes. Es entonces cuando se hace visible que en Colombia se han gestado varios procesos de reforma que se han aplicado a lo que hoy se conoce como niveles de formación básica (primaria y secundaria) y media. Entre los años de 1976 y 1978 se llevan a cabo procesos de reforma curricular cuyos objetivos clave incluyen:

⁵³ DELORS, Op. Cit. p 34.

- Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos.
- Estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de la persona y el uso racional del tiempo.
- Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad.
- Fomentar el desarrollo de actitudes y hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.
- Fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento y respecto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos.
- Formar una persona moral y cívicamente responsable⁵⁴.

A partir de estos objetivos se puede ver que la intencionalidad de las reformas no se aleja del todo de la posterior propuesta de Delors, ni mucho menos de la actual ideología de la Formación Basada en Competencias, FBC. Incluso, se formulan unas características del nuevo currículo que en ese entonces debe estar encaminado hacia el alcance de lo siguiente:

- El proceso educativo debe estar centrado en el alumno, para que éste se desarrolle armónica e integralmente como persona y como miembro de la comunidad.
- Los programas educativos deben mantener el equilibrio entre conceptualización teórica y aplicación práctica del conocimiento.
- La programación curricular debe constituir un sistema dinámico que concurra a la formación personal y a la integración social.
- El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional⁵⁵.

Sin embargo, es evidente que poco se ha avanzado hacia el alcance de esos objetivos, en particular de aquellos que promulgaban una formación moral, cívica y

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Finalidades y Alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 – Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Enlace Editores, Bogotá D.C., julio de 2002 pp. 9-21.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 21.

de respeto por la igualdad y la dignidad de los otros; se abogaba por la formación integral pero al parecer se lanzaban palos a ciegas. Es a partir de la aparición del Decreto 1002 de 1984 que se culmina el proceso de experimentación curricular y se crean de forma definitiva los niveles de formación básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Según la propuesta ministerial, la finalidad de la educación básica sería entonces el *desarrollo armónico de las potencialidades físicas, intelectuales, y emocionales del alumno; en el reconocimiento y valoración de los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país, y en la participación crítica y creativa en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad*⁵⁶.

En posteriores reformas entra en vigencia la actual ley 115 de 1994 que reglamenta los procesos para los niveles de educación básica y media. Para la educación superior, por otra parte, aplica la ley 30 de 1992⁵⁷ que se encuentra vigente y que define, entre sus objetivos:

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- c) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
- d) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- e) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- f) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Si se analizan los objetivos, es evidente que el alcance de la universidad llega incluso a ser penoso en una situación como la que actualmente vive Colombia. Sí, se habla nuevamente de formación integral, pero no se emplean herramientas que permitan el alcance de este objetivo crucial. Se encomienda a la educación superior la tarea de ser factor de desarrollo en varios ámbitos, la responsabilidad de contribuir con la educación básica y media, y la tarea de conservar y fomentar el patrimonio cultural del país. Sin embargo, éste es el caso de la nación que se

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 23.

⁵⁷ Congreso de Colombia. Ley 30 de diciembre 28 de 1992.

propone ir a la luna pero no piensa siquiera en crear un departamento de astronomía y estudios aeroespaciales. ¿Qué hace falta? ¿Qué ha causado el evidente estancamiento de la educación en la mera elaboración de un discurso que difícilmente se lleva a la práctica?

Las respuestas a esas preguntas no son difíciles de hallar. En la Universidad se ha limitado el trabajo al solo desarrollo de las potencialidades cognitivas del ser humano, olvidando casi por completo la validez y diversidad de cualidades que constituyen al individuo y que lo hacen un ser social. No se propone desde este texto que la situación educativa nacional sea un escenario de desesperanza total en un país ya desahuciado. Por el contrario, se trata desde este documento de mostrar que, si bien se han empleado métodos particulares para alcanzar los objetivos de la educación superior en Colombia, éstos no han mostrado ser efectivos, o al menos no han sido aplicados de forma adecuada.

El modelo de formación por objetivos, preponderante en la Universidad colombiana es ejemplo del favorecimiento de las potencialidades cognitivas del ser humano sobre todas las demás potencialidades que éste muestra tener. Desde allí se sobrevalora la capacidad de racionamiento académico de un estudiante, subestimando y quizá desdeñando de todo aquello que lo haga “menos profesional” o más sensible y por lo tanto menos eficiente en términos económicos. Si la formación por objetivos hubiera tenido una clara visión de lo que se esperaba de su aplicación, muy seguramente este documento no debería haber sido escrito.

Entonces surge una idea que brinda algo de luz al final del túnel. El modelo de FBC plantea una salida a la triste situación en la que se encuentra el sistema educativo colombiano a través de una propuesta de formación integral. Arbeláez, Corredor y Pérez⁵⁸, en sus reflexiones sobre la FBC establecen que (el subrayado es propio):

“La formación por competencias exige ofrecer el espacio para que cada estudiante imagine, diseñe y construya un proyecto de vida basado en el conocimiento transformador del saber, del hacer, del ser y del convivir. Donde cada actor entienda que es protagonista de su propio proceso educativo y que su éxito personal depende de la sintonía y el equilibrio que logre entre sus metas y las propuestas por la escuela y la sociedad. (2009, 19)”

⁵⁸ ARBELÁEZ, Ruby, CORREDOR, Martha y PÉREZ, Martha. Concepciones sobre Competencias. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2009 p. 19.

Esta tendencia de la FBC según plantean las autoras⁵⁹, sobrepasa los beneficios que se puedan llegar a obtener a partir de un modelo basado en logros y objetivos, puesto que el concepto de competencias se ajusta de mejor manera a la formación de seres humanos al abrir la posibilidad de formar personas libres, y no sujetos susceptibles de manipulación.

En este documento se desarrollarán algunos conceptos relacionados con la FBC, sus principios, la favorabilidad y limitaciones de su aplicación, y unas consideraciones finales encaminadas a abrir salidas a la encrucijada en que se encuentra la educación en el país.

3.2 CONCEPTO Y PRINCIPIOS DE LAS COMPETENCIAS

En lo pertinente a la educación y al desempeño de un individuo, hablar de competencias no es más que reconocer la pluralidad existente dentro de un ser humano. A diferencia de otros modelos de formación, los objetivos, por ejemplo, el concepto de competencias no es delimitador sino más bien integrador. En este sentido, existen diversas definiciones de lo que se puede entender como competencia, pero todas apuntan hacia la misma dirección: integración.

Sladogna (2000), c.p. Arbeláez, Corredor y Pérez (2009)⁶⁰, define la competencia como *“las **capacidades complejas**, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. [...] Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.”*

Esto se traduce en que las competencias no son susceptibles de unificación. En otras palabras, cuando se es competente, a través del desempeño se pone de manifiesto no sólo los conocimientos sino la forma de percibir el mundo y las actitudes hacia éste. Soporta esta concepción Rodríguez, citado por el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional CINTERFOR / OIT⁶¹, que contempla otras definiciones con un sentido similar. En sus páginas recurre a autores como Rodríguez y Feliú (1996) quienes proponen las competencias como *“un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una*

⁵⁹ Ibid., p. 26.

⁶⁰ Ibid., p. 36.

⁶¹ Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional CINTERFOR - Organización Internacional del Trabajo OIT. Consultado 29/10/2009. Actualizado 11/03/2009. Nelson Rodríguez Trujillo.

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm

actividad.” Es evidente que el eje articulador de esta definición es la integración, y que se entiende competente aquel que logra integrar sus diversas dimensiones. Igualmente, se soporta en Boyatzis al definir las competencias como un “*conjunto de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones.*”

Establece su definición afirmando que las competencias:

- *Son características permanentes de la persona.*
- *Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo*
- *Están relacionadas con la realización exitosa de una actividad, sea laboral o de otra índole.*
- *Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.*
- *Pueden ser generalizables a más de una actividad.*

A la luz de estas características particulares, se entiende que un individuo competente lo es y seguirá siéndolo, debido a que dentro de su competencia se concibe la capacidad constante de cambio y adaptación a las nuevas situaciones y demandas que se susciten en su medio. Igualmente, es notable que cada vez que el individuo se desempeñe pondrá en evidencia tanto sus conocimientos como sus valores personales y sociales, sus actitudes y su forma particular de percibir el mundo. En su discusión sobre la integración de estos factores se hace válida la afirmación que la separación artificial de los constructos es errónea pues asume que los seres humanos se hallan en un estado de aislamiento y en total desconexión de su contexto particular.

Se sostiene con ello que esta integración de factores posibilitará el alcance del éxito en cualquier actividad en que el individuo **competente** se involucre. Si llegase a fallar en el cumplimiento de sus tareas académicas, laborales o sociales, se entenderá que no hubo tal competencia, puesto que alguno de los factores que se requieren no existe o no está desarrollado de forma tal que permita su uso efectivo en contexto.

En Arbeláez, Corredor y Pérez (2009), se configura una definición que comprende el sentido integrador que se ha propuesto. Se podría afirmar de esta manera, teniendo en cuenta lo anterior, que la competencia es una característica particular del ser humano que involucra el desarrollo de potencialidades enmarcadas dentro del contexto particular de aptitudes, actitudes, valores, habilidades, destrezas y conocimientos⁶².

⁶² ARBELÁEZ, Op. Cit., p. 37.

Si se asume que la educación debe enfocarse hacia un desarrollo más complejo que no sólo favorezca el conocimiento sino también la formación en valores individuales y sociales, las competencias posibilitarían la puesta en práctica real de la propuesta de Delors sobre los cuatro pilares de la educación. Este sería entonces un panorama realmente positivo y que se estaría configurando como un camino apropiado hacia la formación integral.

Es por esto que se debe tomar conciencia del hecho que las competencias no se forman por sí solas. En esta medida, es preciso elaborar un proceso estructurado en donde se favorezcan de forma real todas las dimensiones del ser humano, conscientes de que para alcanzar la integralidad habría que dejar de sobrevalorar unos aspectos y de subvalorar otros. Los modelos de formación basados en competencias deben planearse, ejecutarse y evaluarse de forma tal que sus actividades tengan coherencia con los objetivos. Es por ello que la FBC propone la implementación de cambios y nuevas dinámicas dentro de los procesos educativos; nuevas acciones que sacudan las plataformas pre-establecidas y los roles inamovibles y comuniquen que los aprendices son (y tienen que ser) corresponsables de su propia formación, y que transformen el imaginario del colectivo docente que aún concibe la tarea pedagógica como un proceso unidireccional.

En este sentido, se requiere que la labor pedagógica no se centre en una sola dimensión. Son seres humanos quienes están a cargo de la educación, y también lo son a quienes ella va dirigida. Afirmar que los procesos educativos apuntan exclusivamente a desarrollar habilidades para el trabajo, o que la incorporación de conocimientos es el fin último y fundamental de un proceso pedagógico sería negar de plano que los seres humanos saben, aprenden, son y sienten. Por el contrario, brindar más o menos igual atención tanto a la conformación de los conocimientos como a las actitudes, las percepciones del mundo, los valores y los sentimientos del estudiante abriría la posibilidad de capacitarlo para asumir la responsabilidad de su propio desarrollo, de enfrentar con éxito los retos académicos, del mundo laboral y de convivencia que se suscitan en el diario vivir y de reconstruir su entorno.

3.3 PERTINENCIA Y APLICACIONES

Es preciso tener en claro la evidente relación entre la FBC y la Formación Integral, FI. Anteriormente, se ha propuesto que el principio integrador de la FBC es un insumo vital en cuanto a lo concerniente a la FI. Hablar de FI es proponer el desarrollo armónico y más o menos igual de las potencialidades inherentes al ser humano, que lo hacen un ser plural, compuesto no sólo de conocimientos sino de habilidades sociales, potencialidades éticas, estéticas, afectivas, sociopolíticas y

demás. La FBC, por su parte, se propone formar una persona en sus capacidades cognitivas, actitudinales y axiológicas.

Si se entiende que la FBC le apuesta al desarrollo integrado de más de una sola dimensión del ser humano dentro de un proceso de formación académica, es acertado afirmar que ella es un vehículo efectivo hacia la FI. Por lo tanto, y como se acepta que la FI no puede tener lugar sólo en los niveles 'avanzados' de escolaridad, es lógico que la FBC disfrute de un campo de aplicación bastante amplio, con miras al desarrollo integral de las potencialidades de un individuo en constante formación.

Como se ilustró en la primera sección de este documento, los tres grandes niveles de formación dentro del sistema educativo colombiano están, por principios, orientados hacia el desarrollo armónico del individuo y hacia la preservación del patrimonio histórico y cultural del país. Esto quiere decir que la aplicación de un modelo como el de la FBC tiene grandes posibilidades en una nación que adolece de una educación de calidad tanto en cuestiones académicas, de conocimientos en sí, como en asuntos de actitudes y valores.

La formación básica y media, en términos generales, harían un uso muy efectivo del modelo de FBC. Si bien es cierto que actualmente el proceso que allí se lleva a cabo es más orientado hacia la construcción de unas bases de conocimiento sobre las cuales se fundamentará la labor universitaria, la FBC abre las puertas a la retoma de atención sobre la formación en valores personales y ciudadanos, y actitudes que durante tanto tiempo se ha profesado pero a la cual realmente se ha brindado poca atención.

Los jóvenes del país se forman, en primera instancia, dentro del contexto educativo de la educación básica y media, y es allí en donde establecen relaciones más elaboradas con otros miembros de la sociedad que las que hasta ahora habían establecido dentro de la familia. Al implementar un modelo de formación que favorezca la FI, en el momento que los estudiantes culminen estos niveles, podría decirse con cierta confianza que realmente se habrá avanzado en el proceso constante de formación tanto en conocimientos como en valores en una juventud que entiende su compromiso con el futuro social y de desarrollo de un país.

La educación superior, en su momento, hace uso del modelo de FBC de forma más aplicada hacia el jalonamiento económico del país y hacia la continuación de la construcción de valores ciudadanos. Sin olvidar que el modelo apunta hacia la FI, a partir del estudio del contexto en el que se verán envueltos, se puede formar profesionales que posean las características que los diversos medios (académico, laboral, social, familiar) exigen de ellos. Es de resaltar que en un país en donde la educación superior es privilegio de pocos, la FBC se posiciona como una manera de promover en el profesional una mentalidad que lo lleve a entenderse como un

copartícipe del desarrollo no sólo de sí mismo sino de la comunidad que le sucede en su formación. En otras palabras, la FBC aparece como una posibilidad para que el profesional tome conciencia de que su formación ha de tener objetivos de desarrollo claros, y que dentro de ellos, su sociedad tiene que ocupar un puesto de privilegio.

3.4 LA CONVENIENCIA DEL MODELO DE FBC EN LA UNIVERSIDAD

Se ha hablado de unos procesos educativos que hagan real la posibilidad de formar un individuo de manera integral, preparado para los diversos retos y realidades que componen su mundo. Dentro de este discurso, al tiempo, es necesario precisar que los procesos de formación siempre son y serán inacabados y que no es realista pretender dar culminación a un proceso que por su naturaleza es interminable. Los niveles del sistema educativo colombiano están pensados hacia el alcance de una Formación Integral real, pero las estrategias aplicadas para la persecución de estos objetivos simplemente no han ido acorde.

Es por ello que la FBC se hace válida dentro del sistema de educación superior en Colombia, pues por principios, se propone un modelo distinto al tradicional, que no sobrevalore unas dimensiones humanas y relegue otras, sino que dentro de sus objetivos entienda la esencia plural del ser humano y su naturaleza inacabada.

Es urgente dar una mirada crítica al contexto colombiano: las tasas de desempleo superan todas las expectativas en un país en donde aproximadamente el diez por ciento de la población se encuentra sin empleo ni ingresos fijos. Los ciudadanos que sí tienen la fortuna de estar laborando no pueden dar cuenta de un panorama mucho mejor que su contraparte desempleada. La gran mayoría de los empleados del sistema laboral colombiano reciben una remuneración baja, con la cual sus necesidades, en vez de satisfacerse, se ahondan. Sin embargo, es también cierto que la calidad de los egresados quizá no es la mejor, puesto que ésta está determinada casi únicamente por aquello que se aprendió en la formación universitaria.

Los problemas de desempleo, malos salarios y baja calidad no están tan desligados de la educación como algunos idealistas quisieran proponer. Si bien es totalmente cierto que las políticas económicas y las políticas de estado (o de gobierno) establecen el panorama y las reglas de juego en cualquier mercado, es labor de la educación proponer alternativas reales de salida a esta encrucijada. Los mercados, como todo en el mundo, no se dan por generación espontánea e inmutable sino que son susceptibles de cambio.

A través del modelo de FBC, la Universidad puede proponer a su sociedad una clase diferente de egresados: una clase de personas realmente comprometidas con su desarrollo individual, con el fin de ponerlo al servicio de su familia, su sociedad y su nación. Un profesional que ha desarrollado sus potencialidades de forma armoniosa y más o menos balanceada ha de tener una visión más amplia del mundo y será capaz de hallar soluciones a los desafíos que tiene que enfrentar día tras día. La FBC, entonces, propone desde la Universidad, formar un profesional de criterios amplios, siempre listo para aprender, desaprender, innovar y generar cambios tanto académicos como laborales y sociales.

El profesional formado a partir de un modelo de FBC tendrá la posibilidad de tomar las riendas de un proceso de desarrollo y a partir de su conocimiento y experiencia, proponer alternativas de jalonamiento económico. Tendrá la capacidad real de flexibilizar su conocimiento y de utilizar lo que sabe para adquirir aquello que no sabe, y con ello hacer de los problemas más complejos un constante aprendizaje que hará que perfeccione sus capacidades cada vez más. Por último, sentirá, más que la capacidad, el compromiso real con su sociedad. Sentirá que puede y debe manifestarse en contra de las realidades que van en contravía del desarrollo de un pueblo, que van en detrimento de sus condiciones de vida, y que pretenden alejar la vista de los principios y la dignidad humana.

Entendido esto, la Universidad y su cuerpo docente deben comprometerse de forma proactiva y responsable con la formación de las personas que llegan a sus aulas. Es de resaltar que la materia prima de una Universidad no son artículos de compra y venta, sino personas; seres humanos que gozan de una dignidad que ningún otro individuo puede negar o irrespetar, y la cual deben aprender a apreciar y a hacer prevalecer sobre cualquier otro aspecto de la vida humana. Desde las aulas se debe hacer gala del respeto a la dignidad humana al entender que la vida se compone de muchas facetas, y que no sólo a través de la formación académico-cognitiva se logra el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida.

El respeto entonces adquiere un valor fundamental dentro de la FBC en las aulas. En la FBC, el colectivo docente se compromete a aceptar y valorar la diversidad de pensamientos y de actitudes, de manera que la convivencia se experimente a diario y el aprender a vivir con otros no sea un discurso sino una realidad vivida. En este sentido, la Universidad no se desarticula de la familia y de la sociedad, puesto que es desde y hacia ellas que debe orientar su trabajo, con un ahínco tal que las personas que pasan por ella adquieran el compromiso de replicar las buenas experiencias y de contribuir con sus comunidades. Tal vez a partir de este compromiso necesario se pueda reconstruir una sociedad carente de valores, que parece adentrarse cada vez más en un aparente y grande callejón sin salida.

En conclusión, el modelo de FBC se perfila como un modelo pertinente y de bases sólidas sobre las cuales sustentar la formación de nuestros profesionales. No es un modelo milagroso, ni tampoco una re-redacción de viejos modelos y

perspectivas abandonadas. Se trata de una visión diferente y compleja de la complejidad misma del ser humano y su naturaleza. Darle un espacio en el currículo real a la formación integral no es una idea utópica, si se asume la tarea docente desde una mirada crítica, y como una verdadera opción y filosofía de vida.

4. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO COLABORATIVO: HACIA UN MAYOR ENTENDIMIENTO MUTUO

En la Universidad, como en cualquier otro centro educativo, el aprendizaje debería ser el centro de toda labor. Cualquier acción que se lleve a cabo en la Universidad tiene que estar orientada hacia el mejor aprovechamiento de los recursos y hacia el alcance de los objetivos educativos propuestos. En este corto texto se aportarán algunos argumentos en torno a cómo juegan un papel fundamental en la educación las concepciones tanto de docentes como estudiantes sobre el aprendizaje; también se discutirá qué papel juegan las concepciones sobre el origen y naturaleza del conocimiento, y las estrategias que se escojan para acceder a él; e igualmente el impacto de las prácticas pedagógicas como labor de mediación y como factor primordial en la calidad del proceso educativo. Se plantearán algunas ideas a modo de tesis, las cuales se desarrollarán a lo largo de los párrafos siguientes.

4.1 TESIS 1

En un contexto educativo, el abordaje y la calidad del proceso de aprendizaje están determinados por las concepciones que maestros y estudiantes tengan del aprendizaje en sí.

Cuando se indaga sobre la naturaleza de un concepto, de una abstracción, no es raro hallar que diversas personas tengan conceptos semejantes, diferentes, e incluso contradictorios. Si preguntamos a la gente lo que es la felicidad, no alcanzaría el papel para relacionar todas aquellas percepciones individuales sobre lo que las personas consideran es, o debe ser, la felicidad, y así mismo, las acciones que llevarán a cabo girarán en torno al alcance de lo que cada uno considera es el mejor camino para el alcance de la felicidad.

El aprendizaje no es un fenómeno tan distinto. Cada uno de los actores que toman parte en el proceso de aprendizaje tiene un concepto particular, lo que automáticamente dicta los modos de pensamiento y determina las acciones que se llevan a cabo cuando de llegar a generar aprendizaje se trata. Es así que un factor de percepción, un simple modo de visualizar un proceso tan complejo como lo es el aprendizaje, es radicalmente influyente en sus resultados como se discute a continuación.

El aprendizaje tiene como sujeto fundamental al aprendiz, sin cuya participación simplemente cualquier concepción de aprendizaje se queda sin sustento, pues es sobre algún sujeto que el aprendizaje, como quiera que éste se conciba, tiene lugar. Sin embargo, entre los estudiantes, las concepciones sobre tal muestran tamañas variaciones que reflejan la diversidad de pensamiento en el ser humano. Para este texto, se proponen estas perspectivas en tres grandes categorías.

Para una mayoría el aprendizaje consiste en recibir, de alguna fuente (casi siempre un profesor) un conocimiento determinado que tiene como propósito hacer más extensos los registros mentales de información, o coloquialmente 'saber más'; igualmente, se concibe el conocimiento como un algo terminado y que es preciso estudiar para darle algún uso útil. Con el conocimiento se logran cosas, se construyen puentes, se sanan enfermedades y se enseña a las futuras generaciones para que 'sepan más'. Nuevamente, desde esta perspectiva debe existir un ser que alimente este conocimiento para su posterior replicación.

Dicha visión se correspondería con las concepciones *directas* del aprendizaje propuestas por Saljö⁶³:

- a) *un incremento del conocimiento,*
- b) *memorización, y*
- c) *adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.*

En estas categorías, el conocimiento adquiere una naturaleza reproductiva, a través de la cual se mantiene una estrecha relación entre el mundo real y la imagen que un ser humano debe – o debería – hacerse de él a partir de un ejercicio más o menos extenuante de repetición. No obstante, existen otros quienes van más allá en sus indagaciones y defienden la posición del aprendizaje como un proceso de modificación en mayor o menor medida de sus modos de pensamiento. Desde este punto el conocimiento es medio y fin al mismo tiempo, permitiendo al individuo conocer aquello que no sabía, pero simultáneamente permitiéndose reconstruirse a partir de la experiencia e interacción del sujeto. Se podría terminar de usar la clasificación de Saljö, e incorporar en ella la sexta concepción propuesta por Marton, Dall'Alba y Beaty⁶⁴ para así conformar una serie de concepciones *constructivas* del aprendizaje:

⁶³ ⁶⁴ PÉREZ E., María del Puy, POZO, Juan Ignacio, RODRÍGUEZ, Belén. Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: PÉREZ ANGULO, Martha Ilce (Compiladora). Principios de aprendizaje. Colección Docencia Universitaria. CEDEUIS Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga : 2010. P. 12.

- d) *abstracción de significado,*
- e) *un proceso de reinterpretación o visión diferente de las cosas, y*
- f) *cambio o desarrollo personal*

Sólo en estas tres últimas concepciones se podría situar al aprendiz como un sujeto activo. Sí, es claro que el dar un uso práctico al conocimiento requiere de una actividad en el aprendiz, pero no necesariamente una actividad de aprendizaje significativo. Situar al estudiante en el centro único del sistema es reconocer que puede no haber maestro, y puede no haber aplicación de un conocimiento establecido, y aún así, puede darse aprendizaje. ¿No es claro que incluso con la misma experiencia de personas cercanas se ahonda en el conocimiento sobre algún tema? No existe acá un profesor establecido, ni mucho menos una aplicación de primera mano que ponga a prueba la validez de un conocimiento. Sin embargo, ¿quién no ha evitado quizá cometer algunos errores en trámites legales, o en simples procedimientos manuales, con sólo prestar atención al entorno circundante?

Por otra parte, en tanto el aprendizaje como proceso de modificación y adaptación no requiere de un maestro, se podría prescindir de él sin mayores contratiempos. Sin embargo, en el entorno académico estricto (la universidad, por ejemplo) se ha pre-establecido que el aprendizaje se da en las aulas, en el laboratorio, en el campo de práctica, etc. Estos ambientes y el conocimiento que habita en ellos están mediados en su mayoría por seres humanos que tienen como labor principal facilitar el proceso de aprendizaje en el estudiante; es lo que comúnmente se denomina “enseñanza”, cuyas labores y métodos son ampliamente determinados por las concepciones de los maestros sobre el mismo proceso de aprendizaje.

Es preocupante, siendo el aprendizaje un proceso que debe desarrollarse en torno al estudiante, que sea el maestro quien determina casi totalmente las pautas en los ambientes de aprendizaje. El lector desprevenido pensaría que es normal que quien conoce sobre los temas y quien maneja el conocimiento mantuviera el control sobre lo que se aprende y cómo se aprende; he ahí el pensamiento de la mayoría. Generalmente, si un maestro cae dentro de la primera categoría que arriba se establece para el aprendizaje, es probable que su labor docente no vaya más allá de ser un medio para el traspaso de su conocimiento estático, inerte y muy posiblemente inútil, al tiempo que esperaría de sus estudiantes una actitud acorde, que mantenga a raya los cuestionamientos y asuma que el conocimiento ya está, y como tal debe ser adquirido con tal de ‘saber más’.

Si se llega a dar una combinación maestro-estudiante, en la cual ambos compartan la anterior visión del aprendizaje, se conjura la fórmula del fracaso. Nada puede ser más perjudicial que la asunción del maestro que el conocimiento es estático y unidireccional, combinada con la percepción del aprendiz que él debe

ser alimentado con datos válidos, sólidos e inmutables. Debido a que el rigor académico han atado a estos dos agentes (maestro-estudiante) dentro del proceso, se requiere que ambos funcionen como una máquina de precisión, si se quiere obtener buenos resultados.

Las concepciones sobre el aprendizaje se ven reflejadas en las expectativas que el docente y el estudiante tienen el uno del otro. En las discrepancias de puntos de vista sobre lo que debe ser el aprendizaje escolar se sustentan los fracasos que a simple vista son inexplicables. Pero se ignora, u olvida en algunos casos, que las excesivas expectativas de un docente para que un estudiante trascienda el conocimiento y lo incorpore en una visión distinta de su mundo, aunadas con una visión transmisionista del aprendizaje en el estudiante no llevarán el proceso muy lejos. Igual ocurre en el sentido inverso. No se puede esperar mucho de un proceso en el cual el estudiante se reconoce como agente activo y flexible, y se enfrenta a un docente poseedor de una visión medieval del aprendizaje.

Si bien se ha argumentado que el cambio entre una visión *directa* y otra *constructiva* del aprendizaje no se da de la noche a la mañana ni tampoco de forma radical, proponiendo entonces un punto intermedio del desarrollo de estas concepciones, en lo que atañe a esta discusión, la visión *interpretativa*⁶⁵ del aprendizaje haría más por el alcance del aprendizaje por construcción, pues como lo plantean los mismos autores,

...Strauss y Shilony (1994) encontraron que si bien esos profesores [de secundaria] tienen representaciones bastante ricas del aprendizaje, ya que incorporan a ellas muchas variables mediadoras, tanto internas del alumno (en forma de procesos que afectan al aprendizaje, como el nivel de desarrollo cognitivo, la atención o las ideas previas de los alumnos) como externas (demandas de la situación, tiempo disponible, práctica, etc.), pero siguen aceptando que el aprender consiste básicamente en reproducir un conocimiento externamente proporcionado.

Aunque se muestran las dos caras de la misma moneda, esta visión interpretativa sería un paso adelante en la transición del aprendizaje directo al aprendizaje constructivo. No se puede pretender tapar el sol con un dedo, pero tampoco hacer ojos ciegos a los pasos que se dan hacia una mejor y más productiva visión del proceso de aprendizaje.

Como se ha visto, la forma en que el aprendizaje se aborda desde el aula de clase, y los resultados que de éste se obtengan van de la mano con lo que los actores del proceso tengan a bien reconocer como aprendizaje. Se esperaría, por

⁶⁵ *Íbid.* P. 14.

lo tanto, que tanto maestro como alumno se reconocieran como protagonistas de un proceso que requiere de los actores el mismo idioma. Si para el estudiante y para el maestro el aprendizaje es algo totalmente distinto (e incluso opuesto), cada quien velará porque sus acciones estén enmarcadas dentro de su propio concepto, de forma tal que esperar resultados satisfactorios no sería más que un simple sueño.

4.2 TESIS 2

La efectividad de los procesos de aprendizaje en la Universidad está directamente relacionada con las concepciones sobre el origen y la naturaleza del conocimiento de los profesores y estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario modificar estas últimas si se quiere alcanzar un nivel de aprendizaje que no se quede inmóvil dentro del paradigma de aprendizaje por asociación, sino que trascienda y apunte a la reestructuración de los esquemas de pensamiento.

Dentro de los esquemas de aprendizaje propuestos por Saljö⁶⁶, y posteriormente ampliados por Marton, Dall’Alba y Beaty⁶⁷, es plausible clasificar los procesos de aprendizaje en dos grandes grupos: **aprendizaje por asociación** y **aprendizaje por reconstrucción**. A partir de allí se infiere que lo que se entiende como aprendizaje debe, por consiguiente, diferir al menos en un aspecto: las concepciones sobre el *origen y la naturaleza del conocimiento*.

La razón de esta afirmación se sostiene en la premisa que el aprendizaje se basa en el alcance de un objetivo particular; así, si se piensa en dos objetivos a alcanzar, pues hay según esto dos tipos de conocimiento, a ellos se podría llegar de, por lo menos, dos maneras diferentes.

Skinner, uno de los máximos exponentes del conductismo, a partir de lo que él denomina “condicionamiento operante” intenta reducir todo comportamiento humano o animal a una secuencia de estímulo-respuesta, cuya fijación o descarte está determinada por un refuerzo negativo o positivo⁶⁸. Al mismo tiempo, sostiene que el refuerzo sigue al comportamiento en un proceso de causa-efecto, tal como

⁶⁶ ⁶⁷ PÉREZ E., María del Puy, POZO, Juan Ignacio, RODRÍGUEZ, Belén. Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: PÉREZ ANGULO, Martha Ilce (Compiladora). Principios de aprendizaje. Colección Docencia Universitaria. CEDEUIS Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga : 2010. P. 12.

⁶⁸ HUTCHEON, Pat D.. Leaving the Cave : Evolutionary Naturalism in Social-Scientific Thought. Waterloo, ON, Canada: Wilfrid Laurier University Press, 1996. p 419.
<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/Doc?id=10147190&ppg=419>

Darwin argumenta el proceso de mutación, y afirma que los comportamientos deseados, o buenos, podrían ser mantenidos a partir del uso de refuerzos positivos⁶⁹.

Su teoría, aplicada a la educación se sostiene en que (traducción propia):

El aprendizaje, en el modelo de Skinner, es una reclasificación de las respuestas en una situación compleja. Hay una demanda continua del ambiente físico y social sobre el individuo para que establezca diferencias de forma más precisa entre las contingencias de refuerzo. El bebé aprende a distinguir entre el calor de su madre y el de su cuna; entre el cuerpo de su madre, que le brinda alimento, y el de su padre; y este proceso se convierte en un efecto dominó a medida que pasa el tiempo. La naturaleza misma es la fuente de una miríada de refuerzos, y las contingencias ampliamente no planeadas que operan en y a través del ambiente social proveen el resto de los refuerzos.”⁷⁰

Entonces, desde la perspectiva Skinneriana (traducido), “*la labor del docente es preparar al aprendiz para situaciones que no han surgido, trayendo operantes discriminativos bajo el control de los estímulos que se espera ocurran en aquellas situaciones.*” En otras palabras, el aprendizaje para Skinner es nada más que provocar los estímulos que deberían ocurrir en un ambiente determinado, y haciendo uso de ellos generar un comportamiento deseado. El estímulo-respuesta es el modelo que generaría un resultado de aprendizaje. Al mismo tiempo considera que, si el material de enseñanza que se presenta a un estudiante se organiza y presenta de forma adecuada, se puede prescindir de refuerzos artificiales como los intereses de los estudiantes, el sentido de la competencia y la aprobación del docente. Además, sostiene se deben cumplir tres condiciones mínimas para que los estudiantes aprendan rápidamente: *refuerzo inmediato; libertad para avanzar a su propio ritmo; y una situación de aprendizaje en la cual los errores se minimicen y corrijan tan pronto surjan*⁷¹.

Aunque los planteamientos de Skinner generan bastante controversia entre sus opositores, acusados de reducir la naturaleza del ser humano a un ser mecánico (Según él mismo a raíz del temor que engendraba en la misma comunidad saber que su teoría sí daba resultados, en comparación con otras teorías de la educación, que él consideraba prácticamente inútiles), sería falso afirmar que los postulados Skinnerianos no tuvieron ninguna repercusión en la enseñanza. El modelo de estímulo-respuesta recibe bastante atención desde algunas prácticas

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 424.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 429.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 430.

docentes, pues se sustenta sobre la base que los comportamientos pueden ser provocados, e incluso modificados por estímulos bien administrados.

Desde este punto de vista, puede sostenerse el aprendizaje siempre estará condicionado a unas contingencias particulares, y por lo tanto, las respuestas (el aprendizaje) estarán determinadas por los estímulos de los que se dependa. Si bien desde el conductismo los comportamientos son susceptibles de modificación, el aprendizaje tiene lugar, como se ilustró anteriormente, a partir de una labor de un maestro que estructure y organice el material de forma sistemática y que esté presto a reforzar, a permitir el avance al ritmo particular, y a corregir los errores de forma inmediata; ello sin dar lugar a introspecciones, que el conductismo considera un proceso sesgado. El conocimiento a alcanzarse, de esta manera, se concibe como algo estático, inmutable, si se analiza desde la visión de causalidad de los postulados conductistas.

Por otra parte, se puede considerar el alcance del aprendizaje no como un proceso causal iniciado por un maestro, sino como el resultado de diversos procesos que redunden en la construcción del conocimiento que se quiere adquirir. Tal es la posición de Jean Piaget, quien en su teoría percibe el conocimiento como un hecho inacabado, y como tal concibe al aprendizaje como un proceso complejo y alcanzable sólo a través de procesos más complejos de elaboración.

Desde la perspectiva del constructivismo, de la cual Piaget es un gran exponente, el conocimiento no se considera una consecuencia directa y simple de un estímulo externo sino más bien el resultado del paso del aprendiz a través de unas etapas complejas de interacción sujeto-entorno. Como se lee en Pozo⁷², Piaget considera una distinción entre

...aprendizaje en sentido estricto, por el que se adquiere del medio información específica, y aprendizaje en sentido amplio, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. PIAGET considera que el primer tipo de aprendizaje, representado principalmente por el condicionamiento clásico y operante (PIAGET, 1970) está subordinado al segundo o, dicho de otra manera, que el aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo del desarrollo de estructuras cognitivas generales, que él formaliza en términos lógicos.

⁷² POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid : Ediciones Morata, 1989. p. 177-191. En: PÉREZ ANGULO, Martha Ilce (Compiladora). Principios de aprendizaje. Colección Docencia Universitaria. CEDEDUIS Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga : 2010. P. 73.

Es de resaltar que para Piaget el progreso cognitivo halla su éxito cuando ha lugar un proceso de equilibración, lo que requiere necesariamente cualquier tipo de desequilibrio cognitivo. Sin embargo, para lograr ese desequilibrio se ha de atravesar procesos de *asimilación y acomodación*⁷³.

La asimilación, para Piaget, es el proceso mediante el cual elementos exteriores se integran a estructuras cognitivas en proceso de evolución, o ya acabadas⁷⁴. Dicho de otra manera, cada vez que el ser humano entra en contacto con su entorno y vive experiencias nuevas, el primer paso a darse es un paso de asimilación que incorpore este nuevo conocimiento del mundo a la estructura de pensamiento consolidada o en formación.

Sin embargo, el proceso de asimilación es incompleto e insuficiente en la medida que permite al ser humano hacer de este conocimiento nuevo cualquier cosa que se ajuste a sus estructuras mentales. Esto podría llegar a generar algo así como una “anarquía” de conocimientos, si consideramos que cada quien tiene derecho a reconocer en el mundo una proyección de sí mismo. Para solucionar este inconveniente, Piaget propone que el individuo que aprende hace pasar esta nueva experiencia, este nuevo material a través de un filtro de acomodación⁷⁵.

La acomodación cumpliría básicamente dos tareas: una, establecer una relación más o menos apropiada entre el nuevo material que ingresa al cerebro, las estructuras mentales pre-existentes, y el mundo real. De esta forma el aprendiz sensato evita que esta relación sea errónea y que no refleje el mundo como tal. Por otra parte, permite al aprendiz que pueda carecer de estructuras mentales suficientes para relacionar este nuevo conocimiento, reestructurar sus esquemas para ajustar éste dentro de sus nuevos esquemas de pensamiento. Finalmente se busca que, a partir de estos dos procesos el desequilibrio se resuelva en pro de una respuesta realmente adaptativa; de un verdadero progreso en el conocimiento. Según plantea Pozo, para Piaget “*existe una relación compleja entre el conjunto de esquemas de asimilación y la realidad asimilada. De esa interacción surge la reestructuración.*”⁷⁶

Piaget postula así tres tipos de análisis: *análisis intraobjetal*, *análisis interobjetal*, y *análisis transobjetal*, cuya realización permitiría al aprendiz alcanzar una toma de conciencia conceptual imprescindible para pasar de tener éxito en un problema a comprender las razones del resultado⁷⁷.

⁷³ *Ibíd.*, p. 74.

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 76.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 80.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 81.

Si se quieren trasladar estas dos posturas sobre el aprendizaje a las aulas de clase establecidas dentro de una universidad, se ha de aceptar que ambas buscarán caminos diferentes y ello evidentemente redundará en la medida del alcance de los propósitos perseguidos. En una Universidad se espera que quienes pasan por sus aulas desarrollen la capacidad de reconocer, entender y reinventar el conocimiento con miras de ir más allá de una simple reproducción de la realidad o del conocimiento validado.

Es por ello que desde la labor docente, la concepción que se tenga sobre el origen y la naturaleza del conocimiento tendrá serias repercusiones en lo que se espera de un proceso de aprendizaje, y por lo tanto las estrategias de mediación – si es que éstas hallan lugar – estarán vinculadas a esta concepción particular.

Un proceso en el que se considera que el aprendizaje – el alcance de un conocimiento particular – es alcanzado por medio de la relación estrecha entre el estímulo y la respuesta, se queda corto para la misión de una institución de educación superior, y mucho más para una Universidad. Es demasiado obtuso en el mundo de hoy asumir que el aprendizaje de tipo superior (conceptos, abstracciones) es resultado de la manipulación de los estímulos que se presentarían en una situación determinada, elaborada ésta como una obra teatral. Puesto de otra forma, si se considera que el modelo conductista es suficiente para explicar el aprendizaje de cualquier comportamiento humano, toda sesión de clase debería replicar los estímulos que se darían en la situación real en la que tal aprendizaje tuviese lugar.

En la práctica se conoce que esto no es posible, bien porque replicar una situación determinada elimina su autenticidad, o porque sería asumir que el conocimiento es invariable y que dichas situaciones se dan *siempre* de la misma forma. Ahí radica una gran debilidad del modelo conductista.

Por otra parte, se puede argumentar que una visión del aprendizaje como un hecho inacabado (y quizá algo subjetivo) permite que la labor del docente se centre en la mediación entre lo que se sabe y lo que se busca aprender. Se libera al docente de la gran carga de ‘saber todo lo que se pretende enseñar’, y se abre paso al estudiante para que reelabore su conocimiento y reestructure sus modelos de pensamiento tomando como punto de partida aquello que conoce.

Como la Universidad es un espacio más de reflexión, de construcción que de transmisión, las estrategias docentes que están limitadas al conocimiento como producto de un modelo estímulo-respuesta subutilizan al estudiante, considerándolo un simple recipiente en donde los contenidos se pueden guardar para una posterior replicación.

Para concluir, se sostiene que, si bien los procesos de aprendizaje que se basan en una labor asociativa no cumplen con los mínimos que se espera de la labor de

la comunidad académica en una universidad, tampoco pueden ser descartados, pues como el mismo Piaget planteaba, la “asociación sería un corte arbitrario entre el proceso de asimilación de la realidad a los propios esquemas⁷⁸”. Sin embargo, asumir que todo ya está dicho es creer firmemente en que el mundo como lo vemos hoy es el mismo que existía desde hace siglos, y que posiblemente permanezca igual con el paso de los años.

4.3 TESIS 3

Asumiendo que el aprendizaje es un proceso centrado en el estudiante, la labor docente debe enfocarse como un proceso de mediación que aproveche las estructuras mentales pre-existentes en el estudiante, de forma tal que lo que se pretende enseñar tenga un valor significativo en él, y se pueda transformar en aprendizaje real.

“Presta atención al profesor que sólo así vas a aprender”; “Guarda silencio, escucha y toma nota, para que luego sepas qué te van a preguntar en el examen”. Pocos podrían decir que no han escuchado aquellas frases de boca de alguien, generalmente de quien se encarga de acompañar a un individuo durante un proceso de aprendizaje fuera del aula. Esto, sin duda, denota una inclinación hacia la posición dominante del sujeto docente sobre el colectivo de personas a quienes se supone debe enseñar.

Sin embargo, estas frases – visible reflejo de un pensamiento retrógrado – asumen que el aprendiz y el aprendizaje por cierto son consecuencia de un método de enseñanza infalible; pero en el mundo de hoy, quienquiera que se jacte de ver más allá de su propia nariz, habrá de entender que en la educación no todo es efecto de causalidad de un agente externo sobre un individuo. Por lo tanto se busca, desde este escrito, dejar claro que es un proceso de mediación apropiado el que marca la diferencia entre lo que podríamos considerar exitoso o no de un proceso de aprendizaje.

Si quisiéramos soñar con una institución educativa, léase escuela, colegio o universidad, podríamos hacer casi cualquier cosa. Si decidimos eliminar las aulas y los muros que las delimitan, podríamos encontrarnos en un ambiente bastante enriquecedor de interacción con el entorno. Si quisiéramos eliminar los recursos tecnológicos quizá encontraríamos bastante dificultad para acceder a las innovaciones, a las herramientas que hacen del proceso una tarea algo más llevadera y fructífera. Podríamos soñar, incluso, con pensar en una escuela sin

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 87.

profesores, en donde sólo los estudiantes tuviesen acceso al conocimiento a partir de los libros y de su propia experiencia vivida. Tardaríamos quizá algo más en alcanzar lo que buscamos aprender, pero sin duda el proceso eventualmente tendría éxito. Si decidimos, por otra parte, eliminar los aprendices, enfrentaríamos un panorama de desolación en el cual no habría nada que hacer. En otras palabras, un proceso escolar tiene como objetivo primordial, esencial, lograr cambios en quienes se sientan a escucharnos cada día, y es alrededor de ellos que el proceso de mediación debe ir orientado.

Como el aprendizaje debe ir centrado en una comunidad que efectivamente no está vacía, por tanto no se puede negar la existencia de una memoria personal y una memoria socio-cultural, la labor del docente entonces debe ir orientada hacia el aprovechamiento de estos invaluable recursos. Si bien lo planteaba Vygotsky (Citado en Daniels⁷⁹ en inglés; la traducción al español es propia):

“Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Esto vale también para la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad; [...] sobraría decir que la internalización transforma el proceso mismo y cambia sus estructuras y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre personas subyacen genéticamente todas las funciones superiores y sus relaciones”

Esto sugiere que la interacción juega un papel más que importante dentro del desarrollo social y cognitivo del individuo, si a juzgar por lo que el mismo Vygotsky consideró era esencial para entender el desarrollo de un sujeto, que sigue un proceso de maduración de sus funciones. Así, definida la Zona de Desarrollo Próximo como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁸⁰

⁷⁹ DANIELS, Harry. Introduction to Vygotsky. Londres, Inglaterra. Routledge, 1996 p. 55. Dirección web: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/Doc?id=10057539&ppg=68>

⁸⁰ VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Traducido por Silvia Furió. Barcelona, España: Editorial Crítica S.A., 1979 pp. 87-94 123-140. En: PÉREZ ANGULO, Martha Ilce

No sería descabellado asumir que existe, en el individuo, todo un acervo de experiencias, conocimientos y capacidades que pueden ser utilizadas para llevarle a un nivel de pensamiento superior. Más hace por nuestros estudiantes un proceso de mediación en el que demos uso a todo aquello con lo que ellos están familiarizados y con lo cual podrían anclar estas nuevas experiencias de aprendizaje, que lo que haría una charla infalible presentada por un experto a cientos de personas que toman nota de las “fórmulas mágicas” para llegar a alcanzar un objetivo determinado. La enseñanza directa no puede ser desestimada, pero sí es susceptible de duras críticas si sólo a partir de ella se pretende generar un cambio de pensamiento y la generación de pensamiento superior.

Por ello la mediación se torna tan necesaria. Si planteamos una situación en la que nuestros aprendices se enfrenten a un problema, habría diferentes escalas de éxito dependiendo del método que se use para abordarlo. Por un lado, si bien es cierto que existen diversas formas de enfrentar un mismo problema, también es cierto que el proceso marca la diferencia.

Por ejemplo, podría darse el caso del profesor que lleva paso por paso al estudiante a hallarle solución a la situación, y en la que el individuo sólo debe seguir unas instrucciones determinadas. Muy seguramente, el producto del método sería bastante efectivo, lo que crearía un sentido de satisfacción en el estudiante. Mas éste sería una sensación vacía e ilusoria, pues lo que se ha demostrado allí es que el profesor es quien sabe hacer las cosas.

Pero habría también otra solución; un método a través del cual el docente, a partir de sus instrucciones generara cierto ámbito de incertidumbre que llevase al estudiante a preguntarse siquiera por qué está siguiendo las instrucciones que el docente le plantea. En este caso, el aprendiz siente la necesidad de hallar la razón que subyace su propio aprendizaje; el aprendiz se preocupa por el alcance de la *metacognición*.

En el primer caso, posiblemente a partir de la memorización del juego de instrucciones, el individuo podría repetir con éxito el producto del trabajo de su profesor. Sin embargo, en caso de preguntársele qué es lo que hace que el producto sea lo que es, su respuesta se basaría en la asunción que la suma de los pasos hace un producto determinado. Las estructuras mentales del estudiante permanecen intactas pues no puede dar cuenta de lo que él mismo está haciendo. Por otra parte, en el segundo caso, el proceso mismo ha dejado huella, de manera tal que el bagaje socio-cultural y cognitivo de un individuo se usa como soporte

para descubrir e incorporar conocimiento nuevo. En este último se puede hablar de aprendizaje *real*, o *significativo*, que el individuo podrá usar, recrear y muy seguramente reconstruir.

A modo de conclusión podría afirmarse que, en la medida que un profesor entienda que su labor va más allá de entregar conocimiento, de esperar de los estudiantes una mera repetición y seguimiento de unos pasos, se podrá esperar buenos resultados en una labor educativa. Los estudiantes a menudo ignoran su papel dentro del proceso, pues consideran (no sin razón) que el aprendizaje es dictado por una persona que conoce, que ha recolectado experiencia a través de los estudios y los años. La transición de un énfasis en el docente a un énfasis en el estudiante es primordial para que la materia prima del proceso, el aprendiz, entienda que su papel es fundamental, y que su participación activa es más que deseada. Finalmente, afirmar que esta transición se puede dar simplemente por generación espontánea es sentarse a esperar que el sol se enfríe; por lo tanto, es labor del docente tomar las acciones necesarias, hacer uso de las estrategias adecuadas para ir modificando las concepciones del aprendiz y al mismo tiempo irse convenciendo a sí mismo que él es sólo un agente a modo de actor de reparto; su participación es fundamental apoyando al protagonista del programa, al estudiante, quien es el objetivo central de cualquier proceso de aprendizaje.

4.4 TESIS 4*

“Las prácticas evaluativas en educación superior, que enfatizan preguntas sobre informaciones disciplinares, pueden en alguna medida ser responsables del enfoque superficial del aprendizaje que suelen adoptar los estudiantes universitarios.”

Partiendo de la propuesta de Marton⁸¹, quien clasifica a los estudiantes según el enfoque que ellos utilizan para el aprendizaje y según la cual todos los aprendices se pudiesen situar en dos grandes categorías – profundo y superficial – nos disponemos a argumentar la tesis presentada al inicio del texto.

Considerar a un estudiante dentro de la categoría del aprendiz superficial es asumir que él elabora su conocimiento a partir del uso irrestricto de la memoria; como consecuencia, el proceso de aprendizaje que él atraviesa sólo va a dejar huella en la memoria de corto – o largo plazo – sin que el conocimiento modifique

⁸¹ BROCKBANK, Anne, MCGILL, Ian. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Traducido por Pablo Manzano. Madrid : Ediciones Morata, S.L., 2002. pp. 50-63. En: PÉREZ, Martha. Principios de Aprendizaje. Cededuis. Colección Docencia Universitaria. Universidad Industrial de Santander Bucaramanga, 2010. p. 174.

de alguna forma sus estructuras de pensamiento. Es, en otras palabras, algo de lo que se aprendió, pero no que no tuvo trascendencia. En la vida real el sistema educativo, al menos el colombiano, ha históricamente elaborado su discurso y su práctica a partir de las exigencias propias para un estudiante superficial. Datos factuales, elaboración de un discurso pre-establecido por el docente y poca exigencia cognitiva hacen el pan de cada día de una labor que debería ser más constructiva por naturaleza.

No se puede sacralizar ningún tipo de aprendizaje, ni satanizar otros, pero sí es preciso que se establezcan parámetros claros sobre lo que se espera de un proceso y el mejor método posible para alcanzar unos resultados que satisfagan la necesidad social de individuos pensantes y colaboradores con el desarrollo de una comunidad. Así, el aprendizaje memorístico y factual no da lugar al avance cognitivo del estudiante, y es directamente responsable de las acciones puntuales que ejecuta el estudiante durante su proceso.

Por otra parte, podríamos considerar el otro nivel de aprendizaje según la clasificación seleccionada, en la cual un estudiante hace uso de una posición activa hacia el aprendizaje, lo que hace de él un aprendiz profundo. En este sentido, considerar a un individuo como aprendiz profundo es situarlo como un sujeto capaz de comprender el punto principal de un tema particular, establecer conexiones entre sus partes y extraer conclusiones⁸². Es, según los autores, un individuo capaz de interiorizar su aprendizaje haciéndolo suyo y relacionándolo con la vida real.

En cuanto a las ideas planteadas en la tesis de este texto, es acertado decir que éstas se sustentan sobre la base de una asunción de un enfoque que podría denominarse **estratégico**, que se da cuando el estudiante ve la necesidad de adaptarse al estilo particular del proceso de enseñanza y evaluación del profesor a cargo del curso, con el fin de obtener una mejor calificación y una falsa (aunque quizá inconsciente) sensación de logro.

De allí se extrae que las prácticas evaluativas del docente no deberían enfocarse únicamente hacia la medición de datos puntuales, factuales e invariables sino más bien hacia la verificación de la capacidad del estudiante de volcarse en torno a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje mismo, lo que supondría un Nivel III de aprendizaje según la escala de niveles de Bateson⁸³ a diferencia de los niveles I y II que se corresponderían al enfoque superficial y estratégico de manera no respectiva o lineal en cuanto:

- a) *el aprendizaje de primer orden es una enseñanza confinada, en donde los datos o las destrezas están definidos por el contexto, p. ej., el aula.*

⁸² *Ibíd.*, p. 175.

⁸³ ⁸⁴ *Ibíd.*, p. 182.

b) el nivel de segundo orden saca al aprendiz del marco confinador, permitiéndole establecer comparaciones y conexiones, de manera que las decisiones se tomen basándose en datos más ricos, que envuelvan tanto factores subjetivos como materiales objetivos. El aprendizaje mediante la acción da lugar a efectuar aprendizajes de segundo orden.⁸⁴

Si se quiere comparar los enfoques y los niveles de aprendizaje con la teoría de aprendizaje de Hawkins⁸⁵, podría asumirse que hay una intersección entre los tres niveles de Bateson y el paso del Bucle sencillo al Bucle Doble como se ilustra a continuación:

	MARTON (1975)	BATESON (1973)	HAWKINS (1997)
APRENDIZAJE	Superficial	Nivel I	Bucle Sencillo
	Estratégico	Nivel II	
	Profundo	Nivel III	Doble Bucle

En la realidad podemos evidenciar la aplicación de esta tesis cuando el profesor realiza sus evaluaciones solamente con preguntas de datos puntuales sin requerir de una interpretación adecuada por parte del estudiante; como por ejemplo en las clases de pedagogía y didáctica en las cuales el docente se limita a brindar una serie de principios y técnicas que facilitan el aprendizaje sin siquiera preocuparse por generar una sensación de incertidumbre sobre el porqué subyacente de dichos principios y técnicas. Como resultado de esto, el estudiante termina por pensar que la docencia es una labor técnica que se puede llevar a cabo a partir de la suma de pasos individuales; en otras palabras se podría hacer de ella un juego de instrucciones.

Como se ilustró en las líneas anteriores, la labor del docente es crucial en cuanto determina, por cuestiones de poder, qué se aprende y cómo se aprende; es una relación directamente proporcional. Por lo tanto, que un profesor no exija más allá de datos factuales de una disciplina no puede esperar un rendimiento superior de sus estudiantes. Un mejor aprendizaje no es imposible de alcanzar, pero sí existe un vasto camino por recorrer.

⁸⁵ Ibid., p. 188.

En vista de que el aprendizaje es un proceso bastante complejo y en el cual ejercen influencia diversos factores, según lo planteado en este documento, es preciso que se ejecuten acciones que trabajen en pro del alcance de los cambios que le hacen demasiada falta a la labor educativa. Un entendimiento más uniforme sobre la naturaleza permite que los dos sujetos activos en el proceso se entiendan; que hablen el mismo idioma. Un mejor aprovechamiento de las estrategias de mediación redundará de forma positiva en los resultados que se espera alcanzar en una comunidad de estudiantes. Finalmente, el hecho que el docente sea consciente de su participación, al igual que el estudiante, pueden lograr que ambos vayan por el mismo camino, sin esperar menos ni más de lo que realmente se pretende conseguir.

5. PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DEL TRABAJO INDEPENDIENTE A TRAVÉS DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE LECTURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Tomando como punto de partida el uso del Trabajo Independiente (TI) en las aulas universitarias como una herramienta que permite la consolidación de los contenidos, los conocimientos y todo aquello que se socializa dentro de las aulas, es pertinente pensar que en la medida que éste esté bien planeado, tenga coherencia con los contenidos curriculares, un buen seguimiento y una evaluación seria y responsable, se dará alcance a los objetivos del proceso de aprendizaje y los resultados del mismo serán mejores y más productivos.

En la Universidad, el TI se ha utilizado como una forma de mantener al estudiante conectado con las actividades propias de la academia durante su tiempo libre; a través de él los docentes hemos delegado una porción del trabajo de forma tal que los estudiantes desarrollen algo de él por su propia cuenta. Sin embargo, es raro encontrar un ambiente de aprendizaje cuyo manejo del TI tenga los componentes necesarios de cualquier proceso de aprendizaje como lo son la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación, sino que tristemente la labor del docente se ha limitado a un momento de planeación (cuando mucho) y a uno de evaluación sumativa, a través de la cual quien enseña emite un juicio valorativo que da por terminado un proceso de trabajo truncado.

Por lo anterior se busca, desde esta propuesta, articular de una forma intencional, estructurada, coherente el trabajo realizado dentro del aula con el TI, de manera que sea posible un seguimiento orientado a la formación y no a la medición, una evaluación objetiva que contribuya con el desarrollo de las competencias del profesional establecidas dentro del currículo. Estos propósitos pueden lograrse con el uso de la estrategia de comprensión y composición de textos escritos, cuya pertinencia me dispongo a explicar.

5.1 CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS Y PERTINENCIA DE LA ESTRATEGIA

Castelló⁸⁶ considera como requisito de la comprensión de un escrito “*el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el sentido de un texto*”. Visto de ese modo, el uso apropiado de la comprensión de un texto escrito dentro de un

⁸⁶ CASTELLÓ, Montserrat. Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En: CORREDOR, Martha, PÉREZ, Martha, y ARBELÁEZ, Ruby. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucaramanga: CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. 2009. p. 113.

proceso de aprendizaje significa que debe existir un nivel de intencionalidad sobre el cual basarse y sobre el cual construir conocimientos. Dentro de este esquema, la comprensión del texto escrito se hace válida, entre otros, porque permite al estudiante descubrir los rasgos particulares de un texto o un estilo de escritura. Aebli plantea esta comprensión como un proceso activo en el que el lector ha “*de reconstruir siempre el sentido del texto a partir de los elementos de su propio saber y su vivencia*”⁸⁷, lo que a todas luces evidencia un diálogo entre quien escribe y quien lee; diálogo que redundará en la fijación de unas bases de conocimiento necesarias para la posterior aplicación de la estrategia a nivel de composición textual escrita.

A nivel de comprensión, Castelló propone unos requisitos fundamentales que el texto escrito debe cumplir para poder ser utilizado como elemento dialéctico. Según la autora, el texto escogido debe ser cohesionado, coherente, y estar estructurado dentro de alguna de las tipologías textuales conocidas; además, el lector debe poseer un conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales y del mundo⁸⁸.

De la misma forma que la comprensión del texto debe ser dialógica y debe estar basada en el cumplimiento de unos requisitos, tanto o más debe estarlo la composición de un texto escrito, dado que en cuanto se cumplan los requisitos de comprensión y se haya desarrollado plena conciencia sobre su relevancia, se podrá pensar en producir un texto que pretenda ser comprendido también por su audiencia. Así se podrá evitar la muy frecuente construcción de un texto como un cúmulo de ideas desarticuladas, con un deficiente nivel de unidad, y sin ningún tipo de formato o estilo particular.

Lo anterior halla sustento sobre los postulados de Castelló, quien define la escritura como el equivalente a “*resolver un problema complejo*” que “*supone diferentes operaciones mentales: la planificación, la traducción y la revisión*”⁸⁹. De forma similar a la comprensión de un texto, cuyo éxito dialéctico está determinado por la calidad del mismo, la construcción de un escrito debe estar mediada por los mismos principios, teniendo en cuenta que éste pasará a ser comprendido por alguien una vez hayan sido superadas estas tres operaciones. Esto sugiere que el proceso de metalectura contribuiría de forma positiva y directa con el proceso de composición textual, en el cual quien escribe sea su primer y propio metalector.

Y es precisamente la aplicación de la metalectura lo que permitirá que la construcción del texto tenga éxito. Para Alonso, aprender a escribir pasa por cinco fases así: la fase **asociativa** entendida como la simple transmisión de ideas sin

⁸⁷ AEBLI, Hans. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. 2ª Edición. Madrid: Narcea, 1995, p. 106. En: CORREDOR, Op. Cit. p. 113.

⁸⁸ CASTELLÓ, Op. Cit. En: CORREDOR, Op. Cit p. 113.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 114.

ningún orden o conciencia de aquello que se sabe; la fase ***ejecutiva***, en la cual el escritor aún no es consciente de aquello que sabe ni organiza sus ideas de forma coherente, pero puede transmitirlos de forma más efectiva a partir del uso apropiado de las herramientas del lenguaje; la fase ***comunicativa***, en donde el autor, durante la construcción del texto, considera las posibles interpretaciones del mismo por quienes lo tendrán en sus manos posteriormente; la fase ***unificadora***, que hace del escritor un lector crítico y; la fase ***epistémica*** en la que la escritura se constituye como medio de construcción de conocimientos de una forma metodológica⁹⁰.

Dentro de la presente propuesta, el uso de esta estrategia brinda la posibilidad de empoderar al futuro profesional para que elabore textos escritos que le permitan mejorar su capacidad lingüística, la cual es esencial en cualquier mediador. Además, y debido a la naturaleza intencional y sistemática tanto de los procesos de lectura como los de escritura, el uso de esta estrategia representa un avance hacia el alcance del aprendizaje autónomo en los estudiantes. Ello indudablemente redundará en un mayor poder para hacer frente a los retos académicos y profesionales que se suscitarán a diario durante su carrera.

Teniendo en cuenta que la población con quien se aplicará la presente propuesta pertenece al área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, es preciso resaltar que el uso de esta estrategia es medio y fin al mismo tiempo. Como tal se espera que el docente diseñe las actividades y elabore una planeación que le permita seleccionar los contenidos sobre los cuales leer y escribir, y establecer relaciones *pertinentes* entre éstos, los presaberes de los estudiantes y las competencias establecidas dentro del currículo. Dentro de esta planeación también se incluye la previsión de los inconvenientes que se podrían presentar y la forma de lidiar con ellos para reducir su impacto negativo. De la misma manera, y como cualquier proceso de enseñanza, es de esperarse que quien media en el proceso tenga siempre en mente que el seguimiento constante es determinante en el alcance de los objetivos; para ello debe estar en permanente contacto con su grupo de estudiantes y orientar su trabajo de forma constructiva. Finalmente, y como actividad clave del mediador, se espera que el docente establezca la evaluación también en retrospectiva como una base sobre la cual emitir juicios sobre la eficacia o no de la estrategia para el mejoramiento constante de la aplicación de la misma.

En resumen, la estrategia de comprensión y composición de textos escritos es adecuada en tanto permite al docente articular de forma real el TI de sus estudiantes con los procesos de aula. De forma similar, favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes, lo que es de especial importancia en la población con la que se aplicará esta propuesta, y más importante aún, favorece el

⁹⁰ ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana, 1991. pp. 211-257. En: CORREDOR, Op. Cit. p. 114.

aprendizaje autónomo, que se constituye en uno de los fines primordiales del aprendizaje significativo.

La asignatura Inglés Avanzado, para la cual está proyectada la aplicación de esta estrategia, pertenece al plan de estudios del programa de Licenciatura en Inglés en la UIS, y se encuentra ubicada en el cuarto nivel. Supone la finalización del ciclo básico de formación en inglés como lengua extranjera para los futuros licenciados. Siempre se caracteriza por estar conformada por grupos bastante heterogéneos, e incluso de diferentes niveles –aunque no tan dispersos - en el manejo de las herramientas del lenguaje. Inglés Avanzado es una de las asignaturas más importantes del plan de estudios pues es en este momento que se hace una primera medición semi-estandarizada con la cual identificar las competencias lingüísticas y comunicativas en inglés, como lengua extranjera, que ha logrado desarrollar el estudiante durante sus primeros dos años en el programa de licenciatura. Al ser una asignatura enfocada hacia el desarrollo de competencias del lenguaje, las actividades varían según el objetivo de cada sesión, aunque la mayoría se basa en procesos de interacción, como los que se relacionan a continuación:

Al comienzo de la asignatura, la clase se reúne para compartir el plan de estudios y para dar a conocer las reglas de juego durante todo el semestre. Se llega a acuerdos entre las partes sobre la hora de llegada, de salida, los materiales a utilizar, las herramientas que se usarán, las condiciones generales de la clase, y los objetivos que se persiguen. Igualmente, se busca que los estudiantes conozcan el papel que juega la asignatura dentro del plan de estudios en general y su relevancia para su futura profesión como profesores de inglés. Algunos puntos, como la evaluación, se negocian en método pero no en valoración, pues en esta asignatura en particular se realiza un examen modelo estandarizado que establece un corte y permite determinar si se han desarrollado ciertas competencias del lenguaje.

Al inicio de las clases, la interacción es iniciada por el docente y tiene como propósito generar empatía entre los miembros del grupo. La interacción básicamente se da entre el docente y los estudiantes, aunque en ocasiones toma lugar alguna discusión e intercambio de ideas entre los estudiantes. No existe un tema particular más allá del propio intercambio de ideas personales o de algún tema de discusión sin una conexión necesaria con los contenidos a estudiar. A partir de esta interacción se busca que, sin la presión de un contenido particular, se establezca un vínculo afectivo entre los miembros de la clase al igual que la activación de la disposición hacia el uso de la lengua durante la sesión.

Esta interacción busca desarrollar habilidades interpersonales y de grupo; sin embargo, existen casos en los cuales factores externos como el estrés y las preocupaciones por otras asignaturas o asuntos personales dificultan esta mediación y de cierta forma obstaculizan la conexión entre el estudiante y el tema

a discutir. Si la mediación es realizada correctamente, y con intenciones reales de traspasar los filtros afectivos, los resultados obtenidos son excelentes y el estudiante en conflicto siente que de una u otra forma la asignatura no trata sólo con contenidos sino con personas que aprenden en un contexto de igualdad y de entendimiento.

Durante el desarrollo de la clase, la interacción varía de acuerdo con la actividad en cuestión. Debido a la variedad de objetivos que se pueden perseguir en cada clase, se podría analizar la interacción según la habilidad que se encuentra en desarrollo:

- **Comprensión**

- **Auditiva:** Interacción docente-estudiante. El profesor contextualiza, usando ayudas visuales, auditivas, con el uso de *realia* y con el mismo conocimiento previo del estudiante, el tema que se va a discutir en el texto oral que se ha de comprender. Se procede a esclarecer la tarea a realizar y el objetivo que se persigue. Durante el proceso de escucha, la labor es totalmente individual y depende tanto del proceso de discriminación auditiva del estudiante, como del establecimiento de conexiones entre lo que se oye y lo que se sabe de la situación en discusión. La evaluación de esta comprensión se hace en primera instancia de forma individual pero se puede llevar a nivel de grupo, en donde las ideas resultantes se intercambian entre estudiantes, se escucha nuevamente el texto escrito para la posterior confirmación de la comprensión con el docente.

Generalmente, el proceso de comprensión auditiva va conectado a uno de producción, en el que se establecen las conexiones con lo que se escuchó y lo que se piensa sobre el tema particular. Este vínculo favorece la comprensión y la expresión verbal tanto en fluidez como en pronunciación.

- **Escrita:** Al igual que el proceso de contextualización en la comprensión auditiva, el profesor usa como punto de partida aquello que el estudiante conoce sobre la situación particular y trata de generar disposición en los estudiantes para apropiarse del tema particular. Se establecen los objetivos a alcanzar, las tareas a realizar y el proceso a seguir. En esta habilidad la labor es colaborativa puesto que se permite el intercambio de ideas y la aclaración de las dudas dentro de los grupos que se conforman para llevar a cabo la tarea. La comprensión se confirma a partir de la socialización de los resultados, generalmente en plenaria, si el tiempo lo permite, o en forma escrita si el tiempo no es un factor del que se disponga.

De forma similar a la comprensión auditiva, la comprensión escrita busca anclarse a un proceso de producción, en la cual se relacionen los contenidos recién adquiridos, el vocabulario y las estructuras, al conocimiento e ideas previas del estudiante. Con ello se busca la significatividad del tema en cuestión y así promover la fijación del vocabulario, las estructuras y los patrones del lenguaje.

- **Expresión:**

- **Oral:** La interacción se da primordialmente entre el docente y los estudiantes, a modo de contextualización del tema. El estímulo para la expresión puede tomar diversas formas: audio, video, texto, o las mismas ideas que los estudiantes tienen, mediadas por el docente. Se establecen los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar y los métodos a seguir. Durante los ejercicios de expresión oral, que pueden tomar diversas formas, la actividad es tanto individual como colaborativa. El estudiante contribuye con su aporte personal, pero es el grupo quien termina mediando lo que se usará como producto final para compartir posteriormente en plenaria, si el tiempo lo permite. La expresión escrita puede darse también como resultado de la actividad de expresión oral, de manera que los productos sean plenamente consensuados entre los miembros del grupo.

- **Escrita:** Generalmente se da como producto de la interacción entre los estudiantes para plasmar de forma metódica los resultados de la misma. No obstante, también puede darse como un proceso en sí mismo; en este caso, se establecen los objetivos a alcanzar, los temas a discutir y las ideas que se van a utilizar. Puede darse el caso que el texto se construya de forma colaborativa o cooperativa, según la complejidad del texto que se busque construir. En cualquier caso se establecen los objetivos, se esclarece la tarea y se media el procedimiento.

- **Uso de la lengua (Gramática):** Si bien en el sentido estricto, ésta no se considera una habilidad propia, porque se hace evidente en el uso de las demás habilidades, en la asignatura en mención sí se hace énfasis tanto en el uso apropiado de la lengua como en la capacidad de dar cuenta del mismo. Por ello, cada unidad temática cuenta con un enfoque gramatical que se cubre con el fin de garantizar el uso apropiado de la lengua en términos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Generalmente estos temas son mediados directamente por el docente, aunque pueden, y es bastante productivo, cuando son los estudiantes los que realizan esta mediación. Al hacer esto, ellos se ponen en contacto con los contenidos, se apropian por medio de la guía del docente, y se replican en el aula de clase con el apoyo constante y la evaluación del docente.

Como la mayoría de estas actividades de clase incorporan actividades tanto individuales como grupales, se presentan dificultades en cuanto al nivel de rendimiento de los estudiantes. Es evidente que existen jóvenes con más alto rendimiento, lo que de cierta forma les lleva a pensar que no están aprendiendo nada con aquellos que necesitan de su ayuda. En este sentido, es responsabilidad del docente crear el ambiente de forma que cada quien en la clase entienda que su aporte es fundamental y que si bien no está incorporando nuevo conocimiento, al contribuir con el desarrollo de sus compañeros está fijando aquello que acaba de presentársele. Igualmente, que entienda que su aporte es fundamental según los principios de interdependencia y de responsabilidad individual y personal. Adicionalmente, y como la población está inmersa en un programa de licenciatura, se pretende generar aquellas habilidades interpersonales y de grupo que todo docente debe poseer para llevar a cabo su labor de forma efectiva y tolerante.

Por otra parte, durante el cierre de las clases, la actividad docente, si el tiempo lo permite, consiste en hacer a los estudiantes retomar los contenidos y los conocimientos adquiridos y **resumirlos** de forma declarativa para finalizar desarrollando conciencia de qué es lo que se aprendió, cómo se hizo y qué dificultades se presentaron; esto va acorde con el principio de Procesamiento Grupal del aprendizaje colaborativo. Contribuye a brindar consciencia al estudiante de lo que se le va a evaluar a través de las herramientas de medición.

El trabajo independiente del estudiante permite al docente extender su alcance más allá del aula. Se media, en el caso de esta asignatura, de dos formas que pueden ser complementarias; una, a partir de la presentación de avances no calificables en sí, pero que se requieren para la elaboración de un producto final; y otra, a partir del uso de TIC, como el correo electrónico, el chat o la llamada por internet, servicios que pueden encontrar en un sitio web diseñado para el acompañamiento de la asignatura. Todos los estudiantes tienen acceso a tales herramientas, al igual que a la interacción entre pares a través de las TIC.

Sin embargo, es el trabajo independiente (TI) quizá el componente del proceso de esta asignatura que requeriría más urgentemente un plan de mejoramiento. Si bien los canales de comunicación que se dan son eficientes y permiten la comunicación tanto sincrónica como asincrónica, no constituyen garantía de éxito. En este sentido, y aunque toda actividad dentro del aprendizaje es susceptible de mejoramiento, en caso particular de esta asignatura y como objetivo de este proyecto de especialización, se planea la aplicación de la estrategia de lectura y composición de textos escritos para mejorar los resultados obtenidos en la asignatura a través del seguimiento al trabajo independiente de los estudiantes. El TI se constituye en un componente esencial del aprendizaje de lenguas y, como complemento a una buena mediación dentro de la clase, puede marcar la diferencia entre el éxito y el potencial fracaso.

En cuanto a los procesos de comunicación en el aula, como se expresó más arriba las estrategias y las actividades a realizar van de la mano con la habilidad del lenguaje que se pretenda desarrollar. Se propone, en este texto, brindar una mayor atención al componente de comunicación relacionado con el TI del estudiante. La asignatura de Inglés Avanzado, como tal, es presencial durante 10 horas a la semana, dos horas al día, y exige del estudiante una dedicación independiente de **15 horas a la semana**, a razón de 1.5 horas por cada hora presencial. El TI se maneja principalmente a nivel de “tareas” o *assignments* en las cuales el estudiante se enfrenta a alguna de las siguientes situaciones, entre otras:

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las clases, y reforzar sus conocimientos a través de ejercicios de escucha, escritura, gramática o expresiones idiomáticas (modismos).
- Incrementar su léxico a través de ejercicios de comprensión de textos que le permitan relacionarse con el lenguaje y discutirlos con sus ideas propias.
- Prepararse para las sesiones de clase siguientes, en las cuales se trabajarán los contenidos previamente estudiados de forma independiente.

Partiendo del entendimiento del TI como una herramienta poderosa y efectiva para acompañar los procesos de aula, por cuanto permite al estudiante mantenerse en contacto activo con la lengua objeto de estudio, y por tanto permite al docente extender su rango de influencia más allá del aula, se ha hecho uso de básicamente dos procesos de comunicación: tutorías presenciales con el docente, y comunicación sincrónica/asincrónica entre todos los actores del proceso por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación - TIC. En cuanto a la naturaleza de las actividades de TI, éstas son en su mayoría algún tipo de tarea como las que se describen en la lista anterior. Sin embargo, el lenguaje no es un sistema aislado de tareas independientes, sino una construcción basada en un proceso de andamiaje o *scaffolding* sobre el cual el estudiante pueda apoyarse para desarrollar con éxito las habilidades que se hallan en juego.

Nunan, en su descripción del aprendizaje por tareas, establece la *continuidad* como un factor característico en el aprendizaje en esta modalidad. El autor hace referencia al encadenamiento de actividades para formar una secuencia, en la cual el cumplimiento de una tarea previa es pre-requisito para las tareas subsiguientes⁹¹. Del mismo modo funciona el lenguaje: como un proceso de construcción en cadena.

⁹¹ NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge, England, 1989. p. 119.

5.2 PROPUESTA DE APLICACIÓN

Se propone hacer uso de la estrategia de **comprensión y composición de textos** para dar un mejor, más completo y más efectivo acompañamiento al TI del estudiante. No se pretende, sin embargo, eliminar las otras actividades del TI, sino complementar el trabajo a partir del uso de esta mencionada estrategia. Con el uso de ésta se persiguen los siguientes propósitos:

- Dar uso *real* a las estructuras del lenguaje, a las funciones, nociones y modismos adquiridos durante las sesiones de clase, de una forma organizada, sistemática y significativa.
- Fomentar la autonomía: involucrar a cada estudiante como actor de su propio proceso de aprendizaje, y como co-actor en el proceso de sus compañeros de clase.
- Contribuir al desarrollo de procesos de estructuración de pensamiento, lo que beneficiaría no sólo al aprendizaje de lenguas sino al aprendizaje en general.

Si estos propósitos se cumplen, se puede pensar en una posibilidad real de desarrollar competencias⁹² para un futuro docente que:

Es competente en el uso del idioma inglés, competencia entendida como el dominio gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico de dicho idioma.

Y que lo evidencia cuando:

- Mantiene, de forma consistente, un alto nivel de precisión gramatical, en donde los errores son raros y difíciles de detectar.
- Produce discurso claro, fluido y bien estructurado, manifestando un uso controlado de patrones organizacionales, conectores y de elementos de cohesión.
- Lee rápidamente textos extensos y complejos, ubicando sus detalles más relevantes.
- Comprende en detalle un amplio abanico de textos extensos y complejos, que tienen posibilidad de hallarse en la vida social, profesional o académica, identificando puntos de detalle específicos, incluidas las actitudes y las opiniones, sean éstas implícitas o explícitas.
- Hace uso de pistas contextuales, gramaticales y léxicas para inferir actitudes, modos e intenciones, y para anticipar las ideas subsiguientes.

⁹² Tomado y traducido del plan de la asignatura Inglés Avanzado, programa de Licenciatura en Inglés, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2009.

- Compone descripciones claras, detalladas, bien estructuradas y desarrolladas, al igual que textos creativos en un estilo personal y natural que es apropiado para el lector que tiene en mente.
- Compone exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos, subrayando los temas más relevantes.
- Expande y respalda sus puntos de vista con ideas secundarias, argumentos y ejemplos pertinentes.
- Planea aquello que se propone escribir y las formas de decirlo, considerando los posibles efectos en el destinatario.
- Hace uso de la circunlocución y el parafraseo para suplir sus falencias de vocabulario y de estructuras.
- Contribuye con el progreso del trabajo invitando a otros a unirse, a decir lo que piensan, etc.
- Relaciona hábilmente sus propios aportes a los de sus interlocutores.

Los propósitos del uso de esta estrategia y las competencias a desarrollar no pueden alcanzarse a través del estudio de unos contenidos especiales. Como se describió anteriormente, Inglés Avanzado es la cuarta asignatura del ciclo básico de inglés, en donde las tres asignaturas precedentes han contado con un número amplio de horas presenciales, que totalizan 480 horas de estudio del inglés como lengua extranjera, dentro del aula. De igual manera, estas competencias no se corresponden con ningún contenido específico sino más bien con la interrelación de todos los conocimientos del lenguaje que abarcan contenidos, funciones, nociones y aspectos culturales. Por lo tanto, no se establece ningún contenido específico más que el propuesto por el libro de texto Cutting Edge Advanced, que se usa como material central del curso, pero que se parcelará para un mejor abordaje y aprovechamiento de esta estrategia.

Debido a que se propone la comprensión y composición de textos como herramienta para el seguimiento y mejor abordaje del trabajo independiente del estudiante, en el aula de clase se propone realizar las siguientes actividades como base para la ejecución exitosa del TI.

En comprensión de textos:

- Actividades de contextualización que se sustenten sobre los principios de la teoría del esquema, *schema theory*, que plantea que todo proceso de lectura es un proceso interactivo entre lo que el aprendiz conoce de un tema y aquello que el escritor plasma en sus textos⁹³. Según Nunan, la teoría del esquema es bastante significativa para los aprendices de

⁹³ NUNAN. Op. Cit., p. 33.

segundas lenguas y lenguas extranjeras debido a que muchos textos sólo se comprenden cuando el lector posee un contenido cultural relevante. El autor, igualmente, encontró que más que la complejidad gramatical del lenguaje, es el conocimiento del contexto un factor más importante en la comprensión del texto.

- Según Nunan, es importante hacer una selección de técnicas diferentes para propósitos diferentes como *skimming* para comprender el texto de forma superficial y *scanning* para hallar detalles específicos dentro del escrito⁹⁴. Dentro del aula, en este caso, habría de enfocar la atención sobre la primera técnica, de modo que se contribuya a la elaboración/relación de un esquema con el contenido del texto. Ésta y la actividad del ítem anterior se pueden dar al tiempo durante la sesión en la cual se asigne el trabajo independiente al estudiante.
- Durante el proceso de retroalimentación/corrección de los resultados, se propone organizar a los estudiantes en grupos de manera que, sin conocer las respuestas correctas a las preguntas, ellos pongan en común sus propuestas de solución a los interrogantes planteados por la actividad. Ello contribuiría a una mayor comprensión por parte del estudiante que ha encontrado dificultad, pues ésta sería facilitada por otro sujeto al mismo nivel, reduciendo factores de ansiedad con relación a la calificación asignada por el docente, y contribuiría a una confirmación o revaluación de las respuestas en el estudiante “más avanzado”. Igualmente, contribuye con el desarrollo de habilidades lingüísticas orales al igual que al fomento de la tolerancia.
- Seleccionar los textos y parcelarlos por unidades, según los contenidos y las funciones propuestas por el material central. Así, el semestre contendría un máximo de 6 textos a estudiarse, uno cada dos semanas del semestre, descontando las semanas de exámenes. El material adicional de trabajo de Cutting Edge Advanced contiene material útil y calibrado que se puede usar para esos propósitos. Sin embargo, y dependiendo de las necesidades y preferencias del curso, se puede recurrir a otras series que propongan otros temas o contenidos, siempre guardando la complejidad lingüística del nivel B2 en transición hacia el C1 del Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas.

En composición de textos, es importante resaltar un principio bastante conocido, citado por Nunan, que reza que la **complejidad del proceso de escritura es independiente del idioma en que se escriba**; según esto, todos los niños en condiciones físicas y mentales normales aprenden a hablar y a comprender su lengua materna, pero no todos aprenden a leerlo; menos aún aprenden a escribirlo fluida y legiblemente⁹⁵. Entonces, es preciso desarrollar actividades que sitúen la escritura como un objetivo de aprendizaje y como un proceso de aprendizaje en sí,

⁹⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁹⁵ *Ibid.*

de forma que se trabaje en la construcción de una disciplina de escritura para lograr transmitir mensajes estructurados a partir de textos escritos. Se propone:

- Trabajar de la mano con la asignatura Escritura Académica I (antigua Sistemas de Escritura I) y relacionar los contenidos de ésta con las estructuras, funciones, nociones y los aspectos culturales trabajados en Inglés Avanzado. De esta forma se puede articular el proceso de construcción de un texto escrito – abordado desde Escritura Académica – con los componentes de aprendizaje de lengua vistos en Inglés Avanzado.
- Parcelar, según lo propuesto por la actividad anterior, los temas sobre los cuales se escribirá de acuerdo con la articulación de éstos en ambas asignaturas. Se puede proponer un texto por cada dos o tres unidades del libro central (depende del tiempo disponible), que se aborden según el tipo de texto que se quiera escribir: narrativo, expositivo o argumentativo.
- Definir puntos de control, en los cuales el profesor hace un seguimiento sobre los avances presentados por el estudiante, emitiendo juicios a modo de retroalimentación, y estableciendo las entregas parciales de avance como un requisito para la posterior calificación del producto final, apoyados sobre el principio de continuidad descrito anteriormente.
- Establecer la coevaluación, o *peer-reading*, como una herramienta primaria y **constante** para el mejoramiento de los textos escritos antes de su entrega al docente. Con ello, el estudiante co-evaluador pone en práctica sus conocimientos sobre el proceso de escritura y sobre el idioma, y hace uso de ellos para emitir un concepto sobre el trabajo de un compañero. Esto favorece el refuerzo del conocimiento y el control del mismo; en otras palabras, **la metacognición**. El co-evaluado puede recibir, derribando barreras afectivas, retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades del texto escrito, sobre las cuales deberá tomar medidas correctivas. Esta actividad favorece el uso del lenguaje para llegar a consensos, al igual que favorece comportamientos de respeto y tolerancia. La asignación de calificaciones se hará sobre la base del aprendizaje cooperativo, en el cual la nota final de un escrito afectará a quienes de forma directa o indirecta hayan tomado parte en él.
- Compilación de los productos finales en un texto global, que podría ser un blog, o un cuadernillo pequeño, en el cual el estudiante verá reflejado su trabajo más allá de la calificación obtenida. Esto contribuye a construir en el estudiante una sensación de logro, de producto terminado, y de evidencia de aprendizaje durante el semestre.

Para aplicar esta estrategia, es preciso que se describan, de forma más precisa, las actividades de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la aplicación de esta estrategia para mejorar los procesos de seguimiento del trabajo independiente (TI) del estudiante.

En cuanto al papel del docente, es labor suya iniciar, hacer seguimiento y evaluar el proceso del trabajo independiente. Tales actividades se podrían clasificar así:

Iniciar el proceso:

- Seleccionar los contenidos. Por ejemplo:
 - Estructura del párrafo y la puntuación dentro del mismo.
 - Propósito del texto. Clasificación en cuanto a la forma del texto según su intención comunicativa.
 - Elementos de cohesión.
- Parcelar los contenidos. Por ejemplo:
 - La oración.
 - El párrafo.
 - El texto narrativo
 - El texto argumentativo.
 - El texto expositivo.
 - Selección de las ideas de acuerdo con el tipo de texto.
 - Uso apropiado del tono según la intención comunicativa.
- Recolectar los materiales de instrucción
 - Textos de ejemplo
 - Materiales de consulta

Hacer seguimiento al proceso:

- Organizar el trabajo y la distribución del contenido a lo largo del semestre, y durante las sesiones de clase.
 - Brindar instrucciones sobre la mecánica del trabajo a realizar.
 - Socializar y acordar con los estudiantes el proceso evaluativo.
 - Mantener siempre una actitud abierta y de constante diálogo.
 - Exponer los temas durante las sesiones de clase, y mediar el conocimiento requerido para el alcance de la tarea.
 - Verificar que el trabajo se esté alcanzando mediante la exigencia de entregas parciales.
 - Verificar que haya co-evaluación previa a la entrega de productos parciales.
 - Tomar medidas correctivas o de mejor mediación de contenido si a partir de la evaluación parcial se evidencian fallas de fondo.
 - Emitir un juicio de evaluación sumativa para los productos finales, después de haber pasado estos por las etapas previas de evaluación formativa.

Evaluar el proceso:

- Recolectar los productos finales y agruparlos a modo de compendio. Puede hacerse a través de la hipertextualidad que permite la Internet, a través de grupos en línea o de una colección de entradas en blog.
- Dar a conocer, dentro de la comunidad académica, el producto final del trabajo independiente.
- Analizar los inconvenientes, las dificultades, los puntos críticos, avances, ventajas y la eficacia del proceso con el fin de mejorar el trabajo a futuro.

El docente está encargado de tomar las riendas de la actividad en lo concerniente a lo anterior, puesto que es él quien conoce los objetivos, las tareas a realizar, los posibles inconvenientes en el proceso, y es quien debe emitir un juicio de valoración sobre los productos finales. Aunque los estudiantes también forman parte esencial del proceso de evaluación, su labor se encuentra orientada hacia la participación activa en las actividades, la co-evaluación de los trabajos de la clase, y el mantenimiento de una actitud abierta y de constante diálogo:

Específicamente, sería responsabilidad del estudiante:

- **Participar activamente en las actividades.** Esto incluye:
 - Realizar propuestas pertinentes en cuanto a la organización del curso.
 - Hacer las preguntas que considere necesarias para lograr con éxito el alcance de los objetivos.
 - Dar lectura a los materiales asignados, y realizar las tareas correspondientes a tiempo y de forma completa.
- **Co-evaluar los trabajos de sus compañeros:**
 - Leer de forma responsable y crítica el trabajo de los compañeros.
 - Emitir juicios con relación a la calidad y pertinencia de los trabajos de los compañeros.
 - Argumentar con base en el saber, los juicios emitidos con relación a los textos de los compañeros.
- **Mantener una actitud abierta y de constante diálogo:**
 - Permanecer receptivo a las sugerencias tanto del profesor como de sus compañeros.
 - Ser respetuoso de las ideas de los demás en comparación con la importancia de las propias.
 - Aplicar las sugerencias aportadas por los profesores y los compañeros, de modo que la calidad del trabajo final sea producto de una construcción de grupo.

El estudiante es parte esencial del proceso de aplicación de la estrategia en mención, y como tal se espera de él un gran compromiso dentro de la clase.

Durante la aplicación, teniendo en cuenta el espacio en donde tiene lugar, la actividad y los agentes principales y secundarios (no por ello menos importantes), el procedimiento típico a seguir sería así:

Competencias del profesional:			
<ul style="list-style-type: none"> • Es competente en el uso del idioma inglés, competencia entendida como el dominio gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico de dicho idioma. 			
Logros a desarrollar en la clase:			
<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de pistas contextuales, gramaticales y léxicas para inferir actitudes, modos e intenciones, y para anticipar las ideas subsiguientes. • Compone descripciones claras, detalladas, bien estructuradas y desarrolladas, al igual que textos creativos en un estilo personal y natural que es apropiado para el lector que tiene en mente. • Expande y respalda sus puntos de vista con ideas secundarias, argumentos y ejemplos pertinentes. • Planea aquello que se propone escribir y las formas de decirlo, considerando los posibles efectos en el destinatario. • Contribuye con el progreso del trabajo invitando a otros a unirse, a decir lo que piensan, etc. • Relaciona hábilmente sus propios aportes a los de sus interlocutores. 			
Espacio	Actividad	Agente Principal	Agente Secundario
TAD	Presentación del tema a trabajar: <i>el texto descriptivo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Recolección de ideas previas (lluvia de ideas) sobre el texto narrativo. Puesta en común de las ideas. • Exaltación de las ideas correctas, y precisión de las ideas vagas. • Presentación de las características del texto narrativo; su estructura y tono. 	Profesor Profesor / Estudiante Profesor	Estudiante Estudiante Estudiante
TAD	Mediación del contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de un texto narrativo: Los estudiantes leen un ejemplo de texto descriptivo y tratan de descomponerlo en sus partes. • Puesta en común de los resultados; clarificación de los errores o imprecisiones. 	Estudiante Profesor	Profesor Estudiante
TI	Definición del tema sobre el cual escribir: idea central del texto.	Estudiante	Profesor
TAD	Mediación de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas secundarias como soporte para la idea central. • Reconocimiento de ideas 	Profesor Profesor	Estudiante Estudiante

	<p>secundarias en el texto de ejemplo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de los calificativos (adjetivos/adverbios) como eje fundamental de la descripción. 	Profesor	Estudiante
TI	<p>Definición de las ideas secundarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-evaluación en cuanto a la coherencia idea central - ideas secundarias. • Ajuste del trabajo parcial. • Entrega de trabajo parcial (esqueleto del texto co-evaluado). 	Estudiante Estudiante Estudiante	Estudiante Profesor
TI / TAD	<p>Escritura del primer borrador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-evaluación en cuanto a la organización del texto y la presentación de las ideas. • Entrega del trabajo parcial (primer borrador co-evaluado) para revisión por el profesor. 	Estudiante Estudiante	Estudiante Profesor
TAD	<p>Mediación de contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los elementos de cohesión en el texto descriptivo. (conjunción, disyunción, contraste, ejemplificación) <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ejercicios de gramática orientados a este ítem en específico. 	Profesor Profesor / Estudiante	Estudiante Estudiante
TI	<p>Escritura del segundo borrador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-evaluación en cuanto al uso de elementos de cohesión y a la organización del texto. • Ajuste del trabajo parcial. • Entrega del trabajo parcial (segundo borrador co-evaluado) para revisión por el profesor. 	Estudiante Estudiante Estudiante	Estudiante Profesor
TAD	<p>Mediación de contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La puntuación como herramienta para la organización de las ideas. • Uso del texto descriptivo de ejemplo modificado en su puntuación para ejemplificar el papel de la puntuación en la comunicación efectiva de las ideas. 	Profesor Estudiante	Estudiante Profesor
TI	<p>Escritura del borrador final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-evaluación en cuanto al uso correcto de la puntuación dentro del texto, al igual que la organización de las ideas del texto. 	Estudiante	Estudiante

	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste del trabajo final. • Entrega del trabajo final (borrador final co-evaluado) para revisión por el docente. 	Estudiante Estudiante	Profesor
TI / TAD	Retroalimentación final <ul style="list-style-type: none"> • Envío de la retroalimentación del borrador final • Ajuste del texto final • Envío del texto final • Valoración cuantitativa del trabajo 	Profesor Estudiante Estudiante	 Profesor

Si el TI se media de forma correcta, se provee de una planificación, un seguimiento y una evaluación, se puede pensar en aprendizaje significativo. La articulación entre el trabajo de aula y el TI no se puede perder en ningún momento, pues éste se constituye en una herramienta poderosa para dar más solidez a los temas trabajados, los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas. De igual manera, la mediación con este tipo de estrategia permite avanzar hacia el alcance del aprendizaje autónomo, reducir la intervención del mediador, y permite que el estudiante se reconozca como agente primario y directo responsable de su propio proceso de aprendizaje.

6. APUNTES SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: DEL OBSTÁCULO AL MEJORAMIENTO

Los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos han estado siempre ligados a procedimientos de evaluación, de forma tal que éstos se interrelacionan de forma muy cercana y sus labores son interdependientes. Es común hoy en día en la escuela hablar de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que convierte a ésta última en un peldaño más de la escalera de formación personal y académica del ser humano. En el presente documento se discuten algunos aspectos importantes concernientes a la imagen tradicional de la evaluación en la educación, sus momentos, agentes y propósitos a lo largo del continuo formativo, las implicaciones de la calificación asociada a los procesos de evaluación y la forma como ésta es determinante para el óptimo desarrollo de las competencias no sólo cognitivas sino también axiológicas y actitudinales.

6.1 LA FUERZA DE LA TRADICIÓN Y LA PERTINENCIA DE LA RAZÓN

Es interesante ver que los procesos pedagógicos, tan defendidos desde la teoría, pierden muchos de sus argumentos en defensa implícita de una práctica utilizada de forma inapropiada: la evaluación. Pocos se atreverían a admitir abierta y valientemente que las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en sus aulas no van de la mano con la planeación de las estrategias de enseñanza, ni mucho menos se definen en el momento del diseño curricular. Tal es el efecto de esta incoherencia entre el racionalismo que se defiende desde la barrera y el empirismo que se adopta en la práctica ya que, para muchos estudiantes, hablar de escolaridad es traer a recuerdo los exámenes, las lecciones, y los correspondientes castigos si el producto no era del agrado del docente de turno. Por experiencia propia, estaríamos en autoridad de afirmar que, durante décadas, la mayoría de las labores educativas se han centrado principalmente en preparar al estudiante para que apropie conocimientos, desarrolle unas habilidades y demuestre en instancias finales los resultados de su supuesta participación en un ambiente escolar; esto debido a que se concibe, por regla de aceptación, que sólo el docente suministra y administra la formación necesaria para modificar las estructuras mentales y explotar las potencialidades de sus estudiantes.

La evaluación se ha aceptado, tradicionalmente, como la forma de medir y calificar un producto determinado, o un alcance en un aprendizaje. Se espera de ella una certificación sobre si se sabe o no se sabe, asignándole una naturaleza discriminatoria y de poder. Desde esta visión, la evaluación se consolida como el

medio para calificar los productos del proceso cognitivo, pues se relaciona el aprendizaje como sinónimo de acumulación de conocimientos.

La situación se torna grave cuando desde la docencia se legitima tal premisa con acciones, evidenciando una constante pedagógica tradicionalista alejada de una visión de construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación requiere que el poder que se deriva de ella sea administrado con responsabilidad, de forma que sus resultados sean en beneficio y no en detrimento de la labor educativa. Para eliminar la concepción de poder autoritario y opresor es preciso que la evaluación se realice con un enfoque formativo y no únicamente como un medio de certificación y control.

Es por esto que si se centran los procesos evaluativos exclusivamente en el profesor, se corre el riesgo de dejarle sin argumentos suficientes para tomar una determinación en cuanto a la valoración y la calificación, pues su perspectiva docente es relativamente limitada. Los factores individuales y de grupo también forman parte de la lista de elementos a tener en cuenta en el momento de evaluar, por lo que la auto-evaluación y la co-evaluación proveen herramientas útiles para tomar decisiones informadas. Aunque la medición y la asignación de una calificación son potestad exclusiva del docente, a ella se puede llegar tomando en cuenta los factores antes mencionados, habiendo analizado los resultados arrojados por los instrumentos.

Sin embargo, no se puede esperar un cambio radical en las prácticas evaluativas si los docentes conservan su “infallibilidad pedagógica”. Muchas de las acciones que tienen lugar en el aula en torno a la evaluación son resultado del empirismo y el atraso en relación con los avances de la didáctica y la pedagogía; pero ¿por qué habría un profesor de cambiar los métodos que lo han establecido en una posición cómoda? Si el empirismo ha dado resultados para quien lo aplica, no se hace evidente la necesidad de tomar medidas. Afirma Bachelard⁹⁶ que

“llega un momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene.”

Esto plantea una encrucijada entre lo que se espera del estudiante y lo que en realidad se hace en pro de él. El poder que otorga al docente una visión transmisionista es embriagador, pues da la posibilidad a quien lo ostenta de dar visto bueno o desestimar puntos de vista divergentes, con el aval de un

⁹⁶ BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo. Siglo XXI Editores. México D.F., México: 2004, p. 17.

instrumento coercitivo, de control no sólo de calificaciones sino también de pensamiento. Las prácticas tradicionales que enaltecen el aprendizaje mecánico como una forma de manifestar el acuerdo con las teorías aceptadas sólo reflejan el miedo que existe en quien las ejecuta, y que por lo tanto redundan en los métodos utilizados en el aula. Fomentar un pensamiento divergente a partir de la construcción y comprensión de los conocimientos, su análisis y aplicación, es poner de manifiesto la naturaleza inacabada del conocimiento científico, y al mismo tiempo es invitar al mejoramiento de todos los procesos necesarios para llegar a él, incluida la pedagogía.

Es por esto que la evaluación del aprendizaje debe centrarse en el aprendizaje mismo como proceso longitudinal y transversal, y no solamente en un elemento de observación en retrospectiva que desempolva el camino que ya se ha recorrido, pero que no brinde una orientación sobre cómo mejorar el que falta por recorrer. En la producción industrial o de servicios, evaluar en retrospectiva permite mejorar los procesos a futuro; sin embargo, la evaluación del aprendizaje plantea un hondo cuestionamiento que surge de reconocer que las personas inmersas en los procesos son seres humanos, y que analizar únicamente en retrospectiva es desconocer la importancia que tiene la construcción de sus proyectos de vida.

Arbeláez⁹⁷ define la evaluación, desde el punto de vista educativo, como:

“la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar para emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos y ayudar a los aprendices en su función constructiva. En el campo de la evaluación educativa: los procesos, las actitudes, las acciones, las relaciones, todos pueden ser estimados, apreciados y valorados según determinadas exigencias, necesidades, intereses, expectativas o aspiraciones.”

Esta perspectiva evaluativa se ajusta a las propuestas del modelo constructivista, en el cual el estudiante se entiende como un sujeto activo, compuesto no sólo de cognición sino también de valores y actitudes que juegan un papel importante en la construcción del conocimiento. Pero también plantea el reto de desligarse de un modelo de evaluación con un amplio acervo de prácticas tradicionales, y afiliarse a una nueva visión para hacerla real dentro de una sociedad donde la **certificación** de todos los procesos vale más que los procesos mismos, y que aquellos resultados que se alcanzan por medio de ellos. Se trata de buscar en la educación una forma de ser coherentes y al mismo tiempo dar cara a los retos que se le presentan a diario a la universidad.

⁹⁷ ARBELÁEZ, Op. Cit., p. 38.

Es por eso que la evaluación adquiere firmeza y pertinencia cuando logra ahondar hasta los cimientos del pensamiento social por medio del análisis crítico y la autorregulación, trabajando arduamente para lograr el reconocimiento del logro alcanzado y su valoración justa y desligada de la autocomplacencia del simple reconocimiento del esfuerzo. Para ello, es importante que los estudiantes también tomen posición en cuanto a la forma como son evaluados y que tengan consciencia sobre los objetivos de ésta. Así se promueve la comprensión del estudiante de las prácticas de las que es susceptible en el proceso y por consiguiente un alcance sólido y mancomunado de las metas propuestas.

Para que la evaluación cumpla con su labor formativa, es preciso tener plena consciencia de su papel integrador y articulado a los procesos pedagógicos. Bajo esta premisa, es de esperarse que la evaluación obedezca a un proceso de reflexión docente en donde las acciones que se tomen partan directamente de un análisis crítico de las mismas, lo que a futuro se verá reflejado en los resultados al final del proceso. De igual forma, la evaluación, como todas las acciones pedagógicas, busca alcanzar unos objetivos determinados, que por coherencia deben ir estrechamente relacionados con los propósitos del curso; por esta razón, la evaluación reconoce que tiene limitaciones y obstáculos tanto en sus objetivos como en sus alcances y pretensiones, pues los beneficios de aplicarla no se dan por sí solos, sino que se obtienen posteriores a un estudio serio y crítico de la realidad reflejada por los resultados.

Sin embargo, según lo que se menciona, aparecería la evaluación como un escenario altamente utópico. Es por esto que desde la construcción del currículo se hace necesario darle un norte a los procesos evaluativos y asimismo planearla para que su pertinencia no sea letra muerta. La evaluación que se da sobre la marcha, improvisada, tiende a generar unos altos costes tanto económicos como motivacionales, porque los instrumentos se elaboran apresuradamente y sin consciencia de qué es lo que en realidad se persigue con ellos. Los costos motivacionales y humanos son altos porque al arrojar resultados que no reflejen la realidad de los alcances de los estudiantes, se tiende a pasar por alto las etapas de comprensión y valoración y se descalifica injustamente según la información que se recoge con el instrumento.

Para el docente, una evaluación bien pensada representa un mayor nivel de eficiencia y efectividad en tanto se permite reorientar sus prácticas y dar lo mejor de sí, sin sentir que su trabajo es arena lanzada al mar. Le abre las puertas a un mundo para muchos desconocido, que es qué evolución tiene lugar en los estudiantes, y con base en ello poder pronosticar futuros desempeños y obstáculos para orientarles a explotar sus potencialidades al máximo. Igualmente, aporta cierto aire de tranquilidad al saber que la labor que se realiza no es vacía, y que la certificación emitida al final de un proceso es merecida y genuina.

De forma subsiguiente, la universidad como institución educativa debe hacer uso de los conceptos emitidos por los sujetos docentes desde las aulas, y para ello la evaluación tiene que guardar coherencia con los perfiles definidos y las competencias que se pretende desarrollar. Para la institución es imprescindible contar con información que refleje las realidades de los procesos pedagógicos para así poder dar un mejor seguimiento a los mismos y poner en marcha los mecanismos necesarios para su mejoramiento institucional y de su personal. De igual forma, como la sociedad demanda calidad en los servicios prestados, la evaluación bien orientada permite a la institución contar con unas bases sólidas para garantizar esta calidad y posteriormente certificar a alguien con un título profesional y autorizarlo para que ejerza sus labores en la sociedad.

Pero para que la universidad pueda certificar de forma genuina la competencia de un profesional es preciso que en primera instancia los instrumentos evaluativos que se dan en sus aulas también apunten al desarrollo de las competencias del profesional. Y no sólo las competencias cognitivas de conocimiento. Por ello, es tan importante que desde la formación basada en competencias se preste atención no sólo al nivel de conocimiento sino a la capacidad del estudiante de elevarse desde este nivel hacia la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación, que le serán imprescindibles para su labor profesional en el medio. En vista de que se apunta hacia la formación de profesionales íntegros, se ve la necesidad del diseño y aplicación de instrumentos que evalúen estas capacidades. De igual manera, certificar un profesional íntegro es acreditar que tanto sus conocimientos como sus actitudes y valores son apropiados para ejercer su profesión. No es posible ser profesional sin ser persona, pues el saber ser, el saber hacer y el saber convivir no son susceptibles de separación.

6.2 MOMENTOS, AGENTES, OBJETIVOS Y EFECTOS DE LA EVALUACIÓN

En los procesos escolares en los que hemos participado durante años, hemos adquirido una cultura de alcance del objetivo; una cultura de la educación cuyo fin es el desarrollo de unas habilidades, presentación de un producto, u obtención de unos resultados, a los que se llega a partir de la instrucción directa. Esto, sin duda, ha generado un pensamiento facilista y pragmático en extremo tanto en la experiencia escolar como en la vida cotidiana, en donde el alcance de una meta valida los comportamientos a los que haya lugar. Es por esto que afirmar, y compartir la premisa que la evaluación del aprendizaje es un proceso constante, longitudinal y de construcción articulado a los procesos de enseñanza y aprendizaje es asumir igualmente que las prácticas inherentes a ella deben pensarse y darse en consecuencia.

Por otra parte, se ha entendido, ampliamente, que la evaluación es un punto de medición que se presenta de forma unidireccional, en donde es el sujeto docente

quien tiene la responsabilidad de “evaluar”; esta concepción halla sus argumentos en la falsa creencia que nadie como el sujeto que “conoce” tiene autoridad para emitir juicios. Esto refleja la profunda malinterpretación del concepto de evaluación y los procesos que de ella derivan.

Como se afirmó anteriormente, entender la evaluación como un proceso de construcción implica que quienes participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tengan la oportunidad de abrirse, de manifestar sus saberes, valores y actitudes, de forma tal que estos sean tenidos en cuenta en la labor humanizadora que se le atribuye a la verdadera educación. En este marco de construcción, reconocer en cada actor una voz es democratizar los procesos y trabajar en pro de hacer los juicios emitidos lo más coherentes posible con la realidad.

Desde esta perspectiva participativa, se pueden distinguir tres tipos de evaluación, asignada cada una a un sujeto de los procesos: la *autoevaluación*, la *coevaluación*, y la *heteroevaluación*. Se proponen aquí en este orden por considerar imprescindible que una soporte a la otra para cumplir su función formativa.

La autoevaluación permite al estudiante reconocerse como sujeto activo y pensante, capaz de reconocer sus propias ideas, modos de pensar y de actuar; capaz de emitir juicios que lo lleven a apreciar sus avances hacia el alcance de las metas, pero también a admitir sus errores y debilidades. Lo anterior no es tarea fácil, pues exige del estudiante una actitud abierta al conflicto emocional que le genera tener que observarse desde una perspectiva lejana de la auto-complacencia, y que puede crear en él cambios para los que generalmente no se halla preparado. Como lo señala Arbeláez⁹⁸:

El estudiante debe tomar distancia para analizar su trabajo, para mirarse, analizarse, hurgar en sus propias dificultades, a riesgo, además de alterar la imagen de sí mismo y tenerla que construir de nuevo o desde otros ángulos.

Sobre la base del auto-reconocimiento se puede trabajar en pro de alcanzar el punto en el cual los seres humanos valoramos al otro y lo reconocemos como un sujeto válido y valioso. Es en este campo donde juega el proceso de coevaluación. Considero aquí importante argumentar que sólo desde el auto-reconocimiento se llega al reconocimiento y a la valoración de quienes hacen parte de nuestra comunidad, al verles como sujetos iguales, dignos y con las mismas potencialidades y cualidades humanas que reconocemos en nosotros mismos.

⁹⁸ ARBELÁEZ, Ruby. Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga ; 2010, p. 109.

Sobre esta base de reconocimiento, respeto y tolerancia, se sustenta la coevaluación, encaminada hacia el objetivo de ayudar al otro a mejorar, sobre la base de indicadores que son invisibles para quien es evaluado. Es poner de manifiesto, de buena fe, aquellas fortalezas o debilidades que son imperceptibles para quien las posee, y que le pueden ser de utilidad para alcanzar sus metas.

La heteroevaluación, por su parte, es el proceso llevado a cabo por una persona para valorar el trabajo o las acciones de otra. Si se lleva a la escuela, la heteroevaluación está ligada a la labor docente, lo que supone de cierta forma una forma de evaluación de autoridad, que sitúa a quien la ejecuta en una posición de poder. Sin embargo, el poder ejercido por el docente desde la heteroevaluación se puede regular, y los juicios emitidos desde este poder pueden ir de la mano con la realidad si se articula la heteroevaluación con la información recolectada en la autoevaluación y la coevaluación. De esta forma se propende por una heteroevaluación coherente y justa, que pueda *lograr la dinámica necesaria en el proceso formativo*⁹⁹.

No obstante lo anterior, quizá por desconocimiento, o debido a la importación a la educación de prácticas y concepciones ajenas a ella sin la debida adaptación conceptual, se halla difundida la idea de evaluación como un momento único en el cual se emiten juicios cuantitativos orientados a estimar o desestimar la calidad de un producto determinado. A diferencia de esto se puede señalar, y siendo estrictos, que la acción de evaluar requiere ir mucho más allá de una simple calificación o descalificación final de un producto, pues implica que se haya dado lugar como mínimo a unos procesos de comprensión y análisis que permitan a quien la ejecuta contar con los elementos de juicio suficientes para emitir una valoración apropiada y ajustada a la realidad de lo que es susceptible de evaluación. En pocas palabras, se cae en un gravísimo error cuando se pretende calificar de tajo aquello que no se comprende, o cuyos elementos estructurales y articuladores se desconocen.

Es la educación la más afectada por esta generalización semántica del concepto de evaluación, pues es gracias a los modelos tradicionales (generalmente empresariales) de evaluación que hemos llegado a concebir esta última como se describe anteriormente. Visto de esta forma, es preciso que la educación procure deshacerse de la visión mercantilista de evaluación desde la cual la calidad de un producto es determinada por su fuerza de venta, y al tiempo procure hacer hincapié hacia una visión constructivista de la misma, que la conciba, diseñe, planee y ejecute de forma coherente con los principios fundamentales de dicho modelo.

Con esto se puede proceder a ajustar la evaluación de acuerdo al constructivismo pedagógico, que entiende al aprendizaje como un proceso de construcción

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 104.

constante, mediado por y para el sujeto que aprende, que es quien asimila y acomoda en sus estructuras de pensamiento aquellas nuevas experiencias a las que constantemente está expuesto. Como lo plantea Flórez Ochoa¹⁰⁰ (subrayado añadido):

...el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretos y aislados. Al contrario, el desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir precisamente aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo sino desarrollarlo, humanizarlo.”

Desde esta alternativa constructivista, la aplicación de la evaluación en al menos tres momentos influye de forma muy positiva en los actores docentes y estudiantes a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enmarcada la evaluación dentro del modelo de construcción de aprendizaje, es pertinente recolectar información relevante y suficiente que pueda usarse como punto de partida para encaminar las labores de mediación docente-estudiante y de autorregulación en el estudiante. A la evaluación que tiene lugar en este punto inicial se le denomina *Evaluación Diagnóstica*. Como la recolección de la información parte de una necesidad por conocer aquellos activos (u obstáculos) epistemológicos, axiológicos y actitudinales con los que se cuenta en la población al inicio de una labor educativa, es de esperarse que sea el docente quien inicie tal evaluación. Con ella se busca sondear qué conocimientos, actitudes y valores pueden ser usados a favor del proceso de enseñanza, o cuáles de estos podrían convertirse en un obstáculo epistemológico, axiológico, actitudinal o cultural, para con base en ello tomar las medidas pertinentes; por ejemplo, acortar el tiempo de exposición a un tema si la clase posee de antemano los conocimientos que se busca construir; o por el contrario, dedicar algo más de atención y esfuerzo a algún contenido que inicialmente se había pensado de otra forma pero que pueda llegar a causar fracaso si se ignoran las preconcepciones erróneas o alejadas del conocimiento validado.

En cuanto al estudiante, la evaluación diagnóstica le permite poner de manifiesto, y para sí mismo, las preconcepciones sobre una disciplina o un tema particular, que si bien están ahí, no lo están de forma explícita. De igual forma lo hace con sus actitudes y valores, que llegan a la superficie a través de la aplicación de un

¹⁰⁰ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, 1994 : p. 235.

instrumento de diagnóstico. Este proceso de auto-percepción le otorga al estudiante herramientas para decidir de qué forma mediar su propio aprendizaje, si bien no de forma explícita y práctica, pero sí qué asuntos podrían requerir de un mayor esfuerzo dentro de su compromiso con el aprendizaje.

Una vez iniciados y avanzados los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la base de la información recolectada en primera instancia, se torna preciso y apreciable que se utilicen las herramientas que permitan satisfacer la necesidad de, como lo plantea Arbeláez¹⁰¹, *entender su proceso* (el de enseñanza y el de aprendizaje), *organizarlo e innovarlo para conseguir la transformación esperada*. Esta necesidad se puede satisfacer a partir de lo que se considera *evaluación formativa*, que apunta, como su nombre lo indica, a formar a través del proceso escolar, y a valorar los avances del mismo con el fin de corregir o innovar sobre la marcha de su ejecución.

La potencialidad formativa de este tipo de evaluación radica en el poder que otorga al estudiante de conocer su propio desarrollo, donde se hagan evidentes sus fortalezas y dificultades, y aquello que podría interferir positiva o negativamente en el desarrollo de las competencias que se proponen. Afirma Arbeláez¹⁰²:

Con la evaluación formativa se acompaña el proceso de mejoramiento de las dificultades encontradas en la evaluación diagnóstica, se da (sic) a cada estudiante el apoyo necesario para alcanzar su propio ritmo de aprendizaje. Se trata de conseguir que cada estudiante pueda concebir y desarrollar sus propias estrategias e instrumentos que le permitan canalizar información sobre sus logros y demostrar a los demás la calidad de ellos, así como contribuir al enriquecimiento de proceso educativo.

Por lo tanto, la evaluación formativa en un proceso educativo busca que el estudiante tome las riendas de su propio aprendizaje, se motive hacia el desarrollo de las competencias con base en el reconocimiento de los errores y de su naturaleza; busca también informar al docente sobre la realidad de su población, de su capacidad de comprensión y análisis, y así invitarlo a replantear las estrategias de enseñanza hacia la mejor mediación en un estudiante en particular, o hacia la clase en su conjunto, en tanto sea pertinente si se observan deficiencias más o menos generalizadas.

El uso correcto de la evaluación formativa implica que su diseño, planeación, aplicación y el uso de los resultados arrojados tengan propósitos formativos. Esto

¹⁰¹ ARBELÁEZ, Op. Cit. p. 116.

¹⁰² *Ibíd.*, p. 117.

quiere decir que sólo si se busca dar un vuelco real y en pro del mejoramiento de los procesos sobre los cuales se está articulando la labor educativa hará la evaluación formativa la labor para la cual fue pensada. Influye en la mentalidad de los actores de los procesos, para quienes es importante tener claridad sobre sus propias realidades y sobre los beneficios que se obtienen al alcanzar esta claridad. Al reconocer el estudiante sus propias fortalezas y dificultades, le es imprescindible adoptar las respectivas medidas de potenciación y corrección; por otra parte, cuando se obtiene información sobre el trasfondo cognitivo, axiológico y actitudinal en el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, no es para menos esperar del docente una adecuación de las estrategias de enseñanza que evidentemente no estén arrojando los resultados previstos, o peor, que estén arrojando resultados no deseados. Nótese que en ningún momento, hasta ahora, se ha hablado de evaluación con el propósito directo de emitir una calificación, por lo que es justo asumir que las evaluaciones diagnóstica y formativa proveen las bases para el siguiente tipo de evaluación.

La *evaluación sumativa* es el punto culminante en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es preciso aclarar, sin embargo, que el hecho de que existan tres tipos de evaluación, cada una adaptada a un momento particular de los procesos, no se traduce en la aplicación de una única instancia o instrumento de cada tipo por una única vez a lo largo del desarrollo de un programa curricular. Así, las evaluaciones formativa y sumativa merecen ser aplicadas, respectivamente, tantas veces como sea necesario para dar un rumbo apropiado a la labor educativa, y tantas veces como productos se obtengan.

Desde esta perspectiva, se puede definir la evaluación sumativa como el proceso de calificación final de un producto obtenido a lo largo de la labor educativa. Como lo argumenta Arbeláez¹⁰³:

La evaluación sumativa es puntual y se realiza para precisar los (sic) logros alcanzados, así como la calidad del proceso de enseñanza aplicado, todo ello con intención de certificar y acreditar la calidad institucional de los aprendizajes y en general del proceso formativo. Se realiza cuando se termina algún proceso y se desea conocer los resultados obtenidos, es decir cuando se valoran productos.

Esta perspectiva dota a la evaluación sumativa de la posibilidad de medir hasta qué punto se logró un propósito, con qué nivel de calidad se logró, y con base en esta medición emitir un juicio de valor que compare estos alcances con otros alcances evaluados desde los mismos criterios.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 122.

Es el docente quien está a cargo de diseñar, planear y aplicar la evaluación sumativa, pues con base en los criterios previamente acordados, las emisiones de juicios de calificación requieren de una figura de autoridad que certifique el desarrollo de una competencia o el nivel de calidad alcanzado. No obstante, para llegar a la calificación de forma justa, se debe contar con la información pertinente, obtenida a partir de los otros procesos evaluativos, y así lograr que las calificaciones emitidas tengan coherencia con los criterios, con las competencias propuestas y con las realidades evidenciadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al ser un punto culminante de un proceso, la evaluación sumativa apunta, entre otros, como se entiende en Arbeláez, a **sopesar las diferencias entre los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos**¹⁰⁴, y con base en ello poder tomar acciones a futuro que propendan por la eficacia y la optimización de los recursos humanos, pedagógicos y tecnológicos. De forma similar, apunta a *certificar la capacidad de avanzar al siguiente nivel de escolaridad*¹⁰⁵, lo que significa dar fe del desarrollo de unas competencias necesarias que determinen la aprobación de un nivel educativo.

Al estudiante, la evaluación sumativa le permite reconocerse como miembro de un grupo, y ubicar su propio desarrollo dentro del contexto comparativo de quienes aprenden junto a él; con ello no se busca la división de un grupo determinado de personas, sino que se invita a reconocer el trabajo propio y a asumir una actitud constante de mejoramiento.

6.3 UNA MIRADA A LA CALIFICACIÓN

Dado que la educación universitaria tradicionalmente ha enfocado sus esfuerzos hacia el alcance de unos objetivos centrados casi que únicamente en la dimensión cognitiva del ser humano, la evaluación, por ende, ha seguido la misma línea de acción. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente en este escrito, la evaluación no puede confundirse con calificación de los logros cognitivos alcanzados, y así desestimar todas las demás actividades que conforman el largo proceso pedagógico. Con esta perspectiva se corre el riesgo de enseñar para evaluar, y peor, pretender desconocer las otras formas de expresión humana.

En esta misma dirección, la evaluación y los instrumentos que se han utilizado tradicionalmente dan al estudiante la impresión de que evaluar es calificar. ¿Y por qué no? Si a la larga a las universidades importa más, hoy día, unos altos índices de aprobación y de certificación que se logran a partir de la calificación de las labores académicas.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 123.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

Es por esto que la universidad se debe pensar diferente. En términos de eficiencia, es más oneroso en cuanto a recursos humanos, físicos y tecnológicos que los procesos pedagógicos no se orienten de forma que los estudiantes hagan un uso máximo de ellos. En términos de efectividad, no alcanzar los propósitos genera desconfianza en los estudiantes, los profesores y las instituciones. Es por esto que la evaluación se debe articular a los procesos pedagógicos de forma integrada y longitudinal.

Si se mira con detenimiento, cuando se realiza la construcción curricular de un determinado programa se tienen en cuenta factores como la pertinencia en la sociedad, la población objetivo, las asignaturas, etc. A partir de ello se elaboran una serie de parámetros a modo de luz guía para los procesos pedagógicos que se derivan de esta construcción. Por lo tanto, la comprensión del perfil profesional es el primer paso para articular las estrategias de aula con las actividades evaluativas. Si todas las actividades de aula van orientadas hacia el desarrollo de un perfil determinado en un individuo, las actividades evaluativas, igualmente, deberán estar enmarcadas dentro del mismo contexto. De otra forma no será posible afirmar genuinamente que el perfil profesional que se ofreció a la comunidad realmente es el que la universidad está certificando.

Articular la evaluación a los procesos de aula permite a los estudiantes conocer, no sólo qué se va a preguntar en un examen, sino saber qué se espera que ellos hagan con este conocimiento. Permite que establezcan relaciones entre lo que hacen en las aulas y lo que harán en su vida profesional, lo que representa una ganancia alta en cuanto a la efectividad de los procesos, si en realidad se actúa en coherencia con los propósitos de mayor envergadura.

Actuar en coherencia es reconocer de buena fe que la evaluación, por naturaleza, no es simplista. Es llevar a cabo la labor evaluativa de forma consciente, planeada y sistemática con el objetivo de usar sus resultados para alcanzar los propósitos, desarrollar las competencias y hacer un mejor uso de los recursos institucionales. Arbeláez¹⁰⁶ propone un modelo de tres partes que se compone de medición, comprensión y valoración para hacer uso efectivo de la naturaleza constructiva de la evaluación. Desde esta propuesta, la evaluación contemplaría la comparación del alcance de un rasgo con un estándar determinado, la labor de análisis de los resultados obtenidos para poder usarlos como insumos para una posterior valoración, y la emisión de un juicio valorativo que, con argumentos, refleje en lo máximo posible la realidad que se pretende evaluar.

Este modelo pretende subsanar el déficit de coherencia causado por el ampliamente usado sistema de medición – calificación, al promover un ejercicio de cualificación de los datos cuantitativos que se obtienen de la medición,

¹⁰⁶ Ibíd. p. 132.

comprender lo que ellos muestran, y poder utilizarlos para realimentar el proceso. Esta última función es quizá la más importante de todo el continuo evaluativo, pues si se articula la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la primera debería servir de engranaje para los propósitos de estos últimos, y no simplemente para calificarlos con una letra o un número conceptualmente vacío. Es por ello que la calificación como un paso posterior a este modelo de evaluación cuenta con los elementos necesarios para representar en un estándar de amplio reconocimiento las realidades evidenciadas a través de los procesos, y lo más importante, que quien ostenta dicha calificación sea haya sido realmente acreedor de tal certificación, según el perfil profesional definido.

Como los procesos educativos serios han de tener un nivel de coherencia alto entre sus propósitos y sus actividades, dirigir la evaluación en la misma dirección, de la mano con las estrategias de enseñanza de aula trae beneficios altamente representativos. Permite al estudiante conocer a ciencia cierta qué se espera que él haga desde la evaluación y no sólo qué debe saber. Brinda a los profesores información suficiente para reconocer las bondades y limitaciones de sus propias estrategias, y con ello tomar las medidas correspondientes en pro de un desarrollo más eficiente de las competencias en el estudiante, y en el plano institucional garantiza que los procesos y las labores que se certifican realmente son merecedoras de dicha certificación.

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI. La Formación Integral y sus dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá : ACODESI. 2005. 169p.

ARBELÁEZ, Ruby, CORREDOR, Martha y PÉREZ, Martha. Concepciones sobre Competencias. CEDEDUIS Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga : 2009 132p.

ARBELÁEZ, Ruby. Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga ; 2010, 183p.

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo. Siglo XXI Editores. México D.F., México; 2004, 302p.

Congreso de Colombia. Ley 30 de diciembre 28 de 1992.

CORREDOR, Martha, PÉREZ, Martha, y ARBELÁEZ, Ruby. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucaramanga: CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. 2009. 239p.

CORSON, David. Language Diversity and Education. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2000. 266p.

Recuperado octubre de 2009 desde:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10118436>

DANIELS, Harry. Introduction to Vygotsky. Routledge. Londres, Inglaterra: 1996. 303p.

Recuperado febrero de 2010 desde:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10057539>

DE BOGRÁN, María Antonieta y CARLETÓN, José. La construcción de consensos en torno a la reforma educativa en Honduras. 2006. En: PIAZZE, Ada y FLAÑO CALDERÓN, Nicolás (Editores). Diálogo Social en América Latina: Un Camino Hacia la Democracia Ciudadana. Washington, D.C, USA: Inter-American Development Bank, 2006. 157 p.

Recuperado septiembre 2009 desde e-brary:

[http:// site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10201123](http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10201123)

DELORS, Jacques. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. París, 1996. 318p.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill, Santafé de Bogotá; 1994, 311p.

HENAO, Myriam y Otros. Educación Superior. Sociedad e Investigación. Bogotá : Servigrafics-COLCIENCIAS. 2002. 129 p.

HUTCHEON, Pat D. Leaving the Cave : Evolutionary Naturalism in Social-Scientific Thought. Waterloo, ON, Canada: Wilfrid Laurier University Press, 1996. 521p.

Recuperado febrero de 2010 desde:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10147190>

MacNIVEN, Don. Creative Morality : An introduction to theoretical and practical ethics. Florence, KY, USA: Routledge. 1993. 247p.

Recuperado octubre de 2009 desde:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10017820>

MALAGÓN, Luis. Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Bogotá : Magisterio, 2005. 211 p.

MARTÍNEZ, Roberto. Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. En CORTÁZAR VELARDE, Juan Carlos (Editor). Entre el Diseño y la Evaluación: El Papel Crucial de la Implementación de los Programas Sociales. Washington, DC, USA : Inter-American Development Bank, 2007. 337 p.

Recuperado septiembre 2009 desde e-brary:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouis/docDetail.action?docID=10201115>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Finalidades y Alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 – Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Enlace Editores, Bogotá D.C. : 2002 p. 105p.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press. Cambridge, England, 1989. 224p.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París. 1998.

OSORIO, Luis E. El destino de la docencia hacia la imaginación o la decadencia. Reinención de la Universidad: Prospectiva para soñadores. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá : Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. 1994. 346 p.

PÉREZ ANGULO, Martha Ilce (Compiladora). Principios de aprendizaje. Colección Docencia Universitaria. CEDEDUIS Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga : 2010. 198p.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Reforma Académica a la Carrera de Licenciatura en Inglés. Programa de Inglés Avanzado, Bucaramanga, 2010.

ZABALZA, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid : Narcea. 2004. 238 p.

ANEXOS

ANEXO A. EL CURRÍCULO COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA – ESTUDIO DE LA REFORMA ACADÉMICA DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS

¿Qué se entiende por currículo?

No existe una definición estándar y mundialmente aceptada, como es de esperarse en las ciencias sociales, del concepto de currículo. La concepción del mismo depende de los contextos donde éste se origine, y su relación con los propósitos educativos. Malagón compila y describe algunas de las concepciones que se han generado sobre el currículo, algunas de las cuales me permitiré retomar para tratar de abordar el currículo desde la perspectiva más apropiada para nuestro contexto. Según este recorrido, la utilización del término currículo aparece a finales del siglo XVI, bajo una influencia protestante y calvinista. Citando a Aguirre, se lee:

*“Este uso del término ‘currículum’ ya integra y sintetiza tendencias que recoge la reforma protestante: la idea de la clase escolar o curso, como entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos; la idea de método educativo, como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes (1.539); la idea de disciplina, orden y control (Aguirre, 1993, p. 71)”.*¹⁰⁷

lo que se relaciona de forma directa con la tendencia academicista que considera al currículo como una forma de organizar la experiencia académica y de contenidos, y los factores inherentes a los procesos cognitivos del aula. Sin embargo, se pueden encontrar otras definiciones algo más elaboradas, que involucran otras experiencias no restringidas al aula. Grundy¹⁰⁸, por su parte, afirma que “el currículum no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie

¹⁰⁷ MALAGÓN, Luis. Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior. Bogotá : Magisterio, 2005, p. 107.

¹⁰⁸ GRUNDY, Shirley. *Curriculum: Product or Praxis*. Lewes, 1987. En: GIMENO, José. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata, 1996, p. 14.

de prácticas educativas.”; esta perspectiva otorga una visión algo más integral y contextualizada al concepto de currículo, flexibilizándolo según el entorno en el cual se pretenda trabajar.

Del análisis de varias definiciones se obtiene una lista de cinco ámbitos formalmente diferenciados, plasmados en Gimeno¹⁰⁹:

- El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de currículum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al currículum quienes como lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica de la educación.
- También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre estos temas.

a partir de los cuales arrojan que el currículo “*supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización, que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado*”. Más adelante continúan: “*Cuando definimos el currículum estamos describiendo las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.*”¹¹⁰

Tal definición, en su reconocimiento de la complejidad y contextualidad del currículo, se asemeja a la que anteriormente había propuesto Stenhouse¹¹¹, sobre el currículo como “*una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.*”

Por considerarla algo menos abstracta, adhiero a la definición de Gimeno, quien aborda el concepto de currículo desde una perspectiva integrada escuela-

¹⁰⁹ GIMENO, Op. Cit. P. 15.

¹¹⁰ *Ibíd.*, pp. 15-16.

¹¹¹ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid : Morata, 1991. En: MALAGÓN, Op. Cit. p. 111.

sociedad, trayendo a colación elementos determinantes como el momento histórico y social, y claridad sobre la importancia de jugar desde las reglas de un nivel educativo determinado.

Tendencias curriculares

Íntimamente relacionadas con el concepto de currículo, es posible encontrar una serie de tendencias que, según su visión de los objetivos y procesos de la educación, organizan las funciones de la escuela y sus enfoques de acuerdo al contexto histórico en el que se encuentran. No se pretende establecer una taxonomía exhaustiva para determinar cuán mejor es una categoría sobre otra, sino más bien actuar a modo de reseñador sobre las diferentes perspectivas que ha adquirido el currículo a través de los años. Para tal efecto, recurriré a la descripción que realiza Malagón, y discutiré brevemente la pertinencia de cada una de dichas tendencias.

Perspectiva técnica y eficientista: Según lo planteado por Malagón, dentro de esta tendencia el currículo se concibe como un instrumento de organización sistemática que contiene etapas, contenidos, actividades y unos resultados debidamente previstos. Argumenta el autor que ésta es una propuesta funcionalista, anclada en la filosofía capitalista del orden, la disciplina, la racionalización y los resultados medibles y cuantificables, orientada en gran medida hacia la obtención de un lugar de mercado y de empleo¹¹². Es muy común encontrar hoy en día muchos planes de estudio organizados en torno a esta perspectiva, y es común también que no pocos admiten que el mercado y el empleo son quizá su motivo más importante. ¿Y por qué no habría de serlo, si en un contexto como el colombiano, el empleo es un privilegio de unos pocos? Sin embargo, elaborar una construcción curricular únicamente en torno a estos pilares se torna riesgoso, por cuanto la búsqueda del empleo se convierte en prioridad y se descuidan factores como los valores, el pensamiento crítico y divergente, y la creatividad. Con ello se consigue empleo, pero no se consigue progreso.

Perspectiva social y práctica: Se basa en los postulados de Dewey, de Schwab y de Stenhouse, quienes a partir de las experiencias, la práctica deliberativa y de la acción intencionada y crítica pretenden encauzar la construcción curricular desde una reflexión crítica y abierta y no desde una perspectiva de intereses predeterminados¹¹³, lo cual sería equivalente a construir un modelo curricular global, instaurada sobre la teoría desarraigada de la práctica y de la importancia del contexto. La ley 115 de 1994, al otorgar autonomía a las instituciones educativas para la construcción de su Proyecto Educativo Institucional, PEI, reconoce la importancia de la construcción curricular centrada en las

¹¹² MALAGÓN, Op. Cit. p. 116.

¹¹³ *Ibíd.*

particularidades del contexto y en la reflexión de la comunidad involucrada para brindar soluciones efectivas a los problemas que se le suscitan.

Perspectiva crítica: Surge como un discurso ideológico y contrahegemónico con el ánimo de develar las intencionalidades ocultas del sistema educativo y en contra de la permanencia del status quo y de la desigualdad¹¹⁴. Aunque propone un modo de pensamiento activo e inquieto, en el mundo actual, si bien la desigualdad es un problema de grandes magnitudes, no podría afirmarse que se es pertinente sólo desde la perspectiva ideológica. La dimensión política es sólo una de las facetas del ser humano, y como tal debe formar parte de la formación escolar del ser humano y no establecerse como el pilar central de un desarrollo curricular.

Perspectiva crítica alternativa: A diferencia de la anterior, esta perspectiva se sustenta en los avances de la teoría crítica de la educación de Carr y Kemmis, del pensamiento complejo, y del modelo histórico social de Vygotsky. Desde esta perspectiva se asume que no existe una sola postura, ni una postura correcta en el desarrollo curricular, sino que el currículo se des-construye y reconstruye permanentemente¹¹⁵. Malagón¹¹⁶ describe esta tendencia como una que

“Concibe el currículo como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares y establece la interacción entre los procesos internos de la escuela (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como la síntesis de múltiples dimensiones, en donde el mercado es apenas una de las dimensiones.”

Como bien se lee, el currículo es reflejo de la sociedad y es instrumento de solución. Permite a la universidad articularse con la sociedad, ser pertinente, y llegar más allá de lo que sus aulas podrían ofrecerle. Una universidad debe pensarse para su entorno, que no sólo mueva las barreras del conocimiento, sino que encuentre en su labor la forma de traer progreso y dignidad a la comunidad que la sustenta. Es por esta razón que la perspectiva crítica alternativa podría considerarse como un buen soporte teórico, aprovechador de las bondades de otras perspectivas, que sustente la labor de la universidad desde una filosofía realmente humanista, que dé cabida a la crítica, que sea flexible, y que se desintegre y reintegre cuantas veces sea necesario para realmente favorecer la formación integral del hombre.

¹¹⁴ Ibíd.

¹¹⁵ Ibíd., p. 117.

¹¹⁶ Ibíd.

Modelos curriculares

En consecuencia con las tendencias curriculares, es posible afirmar que los modelos de diseño curricular que han surgido a través de los años han reflejado de una forma u otra el sentimiento de sus sociedades, y las tareas propias de las disciplinas. Es con relación a esto que podemos encontrar modelos de diseño curricular como los basados en proyectos, en problemas, por módulos, flexibles, por competencias, etc.

Los cambios de modelo de diseño curricular se han suscitado quizá debido a la ineficacia de un modelo para alcanzar algunos propósitos específicos, y no por la ineficacia del modelo en su esencia. El aprendizaje basado en problemas podría ser útil para áreas como la administración pero no lo sería tanto para formar un profesional en las áreas de la pedagogía, por ejemplo. El estudio de caso, por otra parte, se constituye en una herramienta poderosa para la formación de profesionales de medicina o derecho, mientras que no lo es para un futuro profesional en ciencias básicas. Esto ilustra la pertinencia del análisis sobre las tendencias dentro de las cuales se enmarca la construcción curricular, así como los propósitos educativos, para poder tomar decisiones informadas sobre el modelo más apropiado a adoptar.

En el caso que atañe a este texto, la formación basada en competencias FBC resultaría conveniente si al menos:

- Se establecen claramente los propósitos a conseguir.
- Se reconoce en la teoría y en la práctica que el ser humano es multifactorial, que no sólo se compone de cognición.
- Se adaptan las prácticas educativas al modelo de FBC, en donde se favorezcan las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación como parte fundamental del proceso educativo.
- Se reconoce que el trabajo aislado por asignaturas no es lo más idóneo para desarrollar competencias complejas.
- Realmente se llevan a la práctica los principios inherentes a la formación integral.

Lo anterior permitiría realizar un trabajo que, en primera instancia, estuviera sustentado por un documento curricular que actuase a modo de lineamiento para el trabajo educativo. Seguido, permitiría que quienes tomen parte en la dirección del trabajo educativo como administradores y profesores tengan conocimiento sobre la importancia de cumplir el ofrecimiento que se hace a los estudiantes sobre la integralidad de su formación. Finalmente, permite a los estudiantes

conocer de forma ordenada qué esperar de su proceso, de qué forma abordar su propio aprendizaje, y cómo sacar el mejor provecho de él.

Dentro de este modelo, podemos encontrar el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Inglés de la UIS, la cual discutiré según lo planteado por el modelo de FBC.

Diseño Curricular de la Licenciatura en Inglés de la UIS

Vigencia y modelo

La reforma a la carrera de Licenciatura en Inglés de la UIS entra en vigencia a partir del primer semestre de 2010. Dentro de su presentación se afirma:

“El programa de Licenciatura en inglés, de la Escuela de Idiomas de la UIS, propende por la formación de profesionales integrales y críticos que se conviertan en agentes de cambio. Esto significa pensar un modelo educativo que tenga en cuenta la concepción global del individuo y que sea coherente con las necesidades científicas, sociales y éticas de nuestra comunidad educativa en el ámbito regional, nacional y mundial. [...] El desarrollo de estas (las) competencias le permitirá al licenciado ser capaz de responder con eficiencia a las necesidades socioculturales del contexto, a nuestro sistema educativo y a su vez apropiarse del saber disciplinar, recontextualizarlo creativa y críticamente en su quehacer profesional e incorporarse en un mercado laboral cada vez más competitivo. Este siglo impone que el nuevo licenciado alcance un nivel de suficiencia en inglés que le facilite su acceso al mundo de la globalización, a través del uso de este idioma como instrumento de estudio, investigación y cultura para su realización personal y ocupacional. Ello a su vez contribuye al desarrollo cultural, político y económico de nuestra nación.”¹¹⁷

Lo que manifiesta por escrito una labor consciente de articulación de las necesidades del sistema educativo, las necesidades sociales, las necesidades laborales y las necesidades de la disciplina. Igualmente, considera como elementos fundamentales las tendencias de globalización del conocimiento y la tecnología, en aras de formar profesionales que puedan fácilmente involucrarse en el mundo de hoy.

¹¹⁷ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Documento de Reforma Académica a la Licenciatura en Inglés. Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas. Bucaramanga, 2010.

La mencionada reforma académica se enmarca explícitamente dentro del modelo de formación por competencias FBC, según lo propuesto en el siguiente aparte:

*“La Licenciatura en inglés inscribe las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la propuesta del **aprendizaje basado en competencias**, con el fin de lograr la coherencia entre las necesidades socioculturales y el programa educativo que ofrece la universidad. El aprendizaje basado en competencias surge del trabajo articulado entre la universidad y el situación socio-cultural en el cual se desempeñará el Licenciado en Inglés; en este sentido tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje en el ámbito educativo, empresarial, social, comunitario, así como las oportunidades de formación en las situaciones ya mencionadas. [...] En la educación basada en el concepto de competencias, el saber específico, del cual es mediador el maestro, no es sólo un enunciado sobre los estados de las cosas del mundo, es, antes que anda, un elemento que define el modo de ser y de hacer de las personas y que requiere procesos de comprensión. [...] Este saber afecta todas las dimensiones del sujeto y no se reduce a los aspectos cognitivos.”¹¹⁸*

Pertinencia y contexto

La reforma se justifica sobre varios ejes; entre ellos, la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, MEN, para trabajar en pro del Programa Nacional de Bilingüismo, al considerar que *“fortalecer el dominio de un idioma extranjero (inglés) es esencial para mejorar los niveles de desarrollo personal, social, tecnológico y productivo y, a la vez, para propiciar más y mejores oportunidades de competitividad”¹¹⁹*

Esto hace necesaria la formación de profesores de inglés altamente calificados, que puedan tomar las riendas de los requerimientos de dicho programa; además, por todos es sabido que a la luz de los procesos de globalización económica y cultural, el inglés es un idioma cada vez más importante, y los Licenciados en Inglés UIS se preparan con el objetivo de poder hacer frente a tales fenómenos.

La importancia de dicha necesidad se ilustra en la atención que se brinda a la disciplina en otras universidades nacionales e internacionales. Si observamos la siguiente tabla, podemos concluir que la universidad pública colombiana ha tomado en serio el reto de llevar a Colombia a un nivel más alto de competencia en lengua inglesa.

¹¹⁸ Ibíd.

¹¹⁹ Ibíd.

Ciudad	Universidad	Programa	Título
Medellín	Universidad de Antioquia	Licenciatura en lenguas extranjeras	Licenciado en lenguas extranjeras
Pamplona	Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lenguas extranjeras	Licenciado en lenguas extranjeras inglés-Francés
Cali	Universidad del Valle	Licenciatura en Lenguas extranjeras Inglés-francés	Licenciado en lenguas extranjeras
Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés	Licenciado en educación Básica con énfasis en inglés
Bogotá	Universidad Nacional de Colombia	Filología e idiomas-Área Inglés	Licenciado en filología e idiomas-inglés
Tunja	Universidad Tecnológica y pedagógica de Tunja	Licenciatura en Idiomas Modernos	Licenciado en lenguas modernas
Pereira	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura enseñanza de la lengua inglesa	Licenciado en enseñanza de la lengua inglesa
Argentina	Universidad de Belgrano	Licenciatura en lengua inglesa	Licenciado en lengua inglesa
Argentina	Universidad Católica de Argentina	<i>Licenciatura en inglés</i>	Licenciado en inglés
Chile	Universidad Santiago de Chile	Licenciatura en educación en inglés	Licenciado en Educación en inglés
Madrid, España	Universidad Autónoma de Madrid	Maestro, especialidad lengua extranjera	Maestro, especialidad lengua extranjera

Tomado del Documento de Reforma Académica de la Licenciatura en Inglés UIS, 2010¹²⁰

¹²⁰ *Ibíd.*

El programa de Licenciatura en Inglés UIS ha entendido que juega un papel fundamental en el oriente colombiano y, como tal, se entiende protagonista del sistema educativo colombiano. En cuanto a dicha pertinencia, reza el documento:

“La conformación de grupos interdisciplinarios para el desarrollo de trabajos de investigación que beneficien el fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, lingüístico y cultural, los trabajos de grado modalidad investigación y práctica social y la realización de las prácticas pedagógicas en instituciones públicas han estimulado la activa participación de los estudiantes en su proceso de formación y se han constituido en un aporte significativo al mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje en el sector público y privado de nuestra región. Igualmente, sus aportes han contribuido a efectuar reestructuraciones en el plan de estudios de la Licenciatura para el perfeccionamiento lingüístico y pedagógico con el fin de responder con calidad a las expectativas de las políticas nacionales y regionales. Por otra parte, la articulación entre universidad – sociedad se ha fortalecido a través de la disposición de la universidad de ofrecer su experiencia y voluntad de servicio para la capacitación de docentes en ejercicio en su competencia comunicativa en lengua inglesa y en su actualización metodológica. En estas experiencias pedagógicas se reconoce la importancia de promover discusión y reflexión crítica alrededor de teorías, prácticas metodológicas, políticas educativas y medios para la enseñanza de lenguas extranjeras encaminadas a enriquecer y resignificar la visión del quehacer docente del profesor de lenguas dentro de un contexto cada vez más globalizado mediado por las tecnologías de la información y la comunicación”¹²¹

Para lograr un aporte con calidad, es preciso resaltar que la licenciatura en inglés se compromete con la disciplina de la enseñanza de lenguas, con un programa académico que

“propende por la formación de licenciados altamente competentes pedagógica y lingüísticamente; centra su objeto de conocimiento en la formación de docentes en el idioma inglés, con una sólida fundamentación pedagógica y con altas competencias lingüísticas, comunicativas, investigativas, gramaticales, semánticas, fonológicas y ortográficas, a fin de

¹²¹ Ibíd.

*contribuir al desarrollo intelectual y social de sus estudiantes y responder con eficiencia a las necesidades socioculturales del contexto nacional e internacional, siguiendo los lineamientos y la normatividad exigida por el sistema educativo Colombiano.*¹²²

Lo anterior pensado en torno a la formación de licenciados competentes no sólo en el área de la lingüística sino también en la pedagogía y la investigación, que puedan aportar a la ciencia y al mejoramiento de las realidades educativas colombianas. Desde aquí se desprende el perfil profesional del Licenciado en Inglés, quien se caracteriza por ser:

- *Íntegro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa.*
- *Competente en el uso del idioma inglés, competencia entendida como el dominio gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico de dicho idioma.*
- *Competente en la aplicación de estrategias metodológicas que le permitan ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos.*
- *Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social mediante su propia experiencia o a través de estudios de posgrado en universidades colombianas o extranjeras y en diferentes disciplinas.*
- *Capaz de promover trabajos de investigación sobre temas relacionados con su quehacer pedagógico que redunden en una práctica docente cada vez más efectiva y satisfactoria tanto para sí mismo como para sus estudiantes.*
- *Respetuoso de las normas de convivencia y de interacción de tal forma que redunde en la calidad de su relación con la sociedad.*
- *Comprometido con la realidad local y regional.*
- *Ético, creativo y preocupado por el cuidado del medio ambiente.*¹²³

Como se puede observar, el Licenciado en Inglés UIS está pensado para que pueda tomar parte activa en el sistema educativo colombiano, de diversas maneras y no sólo desde su disciplina. Se contemplan estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se sustentan sobre los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos.

¹²² *Ibíd.*

¹²³ *Ibíd.*

Estructura Académica de la Licenciatura

En lo concerniente a la estructura académica del programa, la Licenciatura en Inglés se desarrolla a lo largo de cinco áreas las cuales se interrelacionan entre sí para el desarrollo de las competencias del futuro profesional; éstas son: *Lengua Extranjera y Estudios Culturales, Lengua Materna y Lingüística, Saber Disciplinar, Ciencias de la Educación y el Contexto Educativo, y Contexto y Cuidado del Cuerpo.*

Si se mira con detenimiento, las áreas de la licenciatura se encuentran más o menos balanceadas en términos de créditos, lo que sería de esperarse si se argumenta que un licenciado en inglés es un profesional integral. Sin embargo, es inevitable que en la práctica tienda a pensarse, al menos por parte del estudiante, que existen áreas más importantes que otras para su formación. Lo anterior podría estar sucediendo debido a la naturaleza de inmediatez y al quizá más alto nivel de complejidad que presentan las áreas de lengua extranjera y lingüística para el estudiante que recién ingresa al programa. Sin embargo, también es visible que, de parte de los docentes, no en pocas ocasiones se deja de lado el establecimiento consciente de relaciones entre dichas áreas, dándose por sentado que éstas se establecen de forma automática en el estudiante. Este es quizá el talón de Aquiles de la Licenciatura (y de tantas otras en la UIS) que la reforma académica intenta subsanar. Para tales efectos la Universidad trata de apoyar los procesos de formación pedagógica del licenciado a través del Comité Académico para las Licenciaturas en la UIS, cuyos aportes incluyen un Ciclo Común en Pedagogía para todas las licenciaturas UIS, y el establecimiento de las Prácticas Docentes institucionalizadas y unificadas para los futuros profesionales de la educación UIS.

Finalmente, aunque en el documento de reforma no se encuentra explícitamente expuesto, la discusión académica que se llevó a cabo en los claustros docentes sí tuvo en cuenta la importancia de brindar al estudiante UIS la flexibilidad para que acceda a los espacios de formación personal y crecimiento humano que ofrece la Universidad. La reducción de créditos, por ejemplo, obedece a directrices de las instituciones que dirigen los rumbos de la educación superior en Colombia, pero otorga autonomía para que las universidades, a través de sus departamentos y escuelas, puedan ajustar sus requerimientos académicos a las necesidades particulares, y así poder dar lugar a los espacios de formación alternos antes mencionados.

Evaluación del programa

La reforma de la Licenciatura en Inglés contempla los siguientes elementos para su evaluación:

- *Evaluación permanente de los efectos de la reforma en la calidad de la formación de los licenciados en inglés y la articulación de éstos al ámbito académico y laboral*
- *Mejoramiento de las condiciones del programa con miras a la acreditación de calidad.*¹²⁴

Y para tales efectos mantiene la figura del Consejo de Escuela, a través del cual se constituye el Comité Curricular del Programa, que se encarga, entre otros, de verificar la pertinencia de la Licenciatura a través del tiempo, según lo afirma el documento:

*“Es responsabilidad del Consejo de Escuela asegurar la pertinencia del programa a través del tiempo, es decir, verificar que el diseño curricular y las dinámicas de su desarrollo cumplen con las condiciones de calidad establecidas por la Universidad y por los entes reguladores de los procesos de Educación, como el Ministerio de Educación Nacional. Además la Escuela debe constantemente realizar una revisión de las condiciones del mercado y de las tendencias actuales que ofrece el entorno, para ofrecer a sus estudiantes una educación orientada a satisfacer estas necesidades y otorgarle mediante el ejercicio óptimo del programa, las competencias necesarias para desempeñarse en el mercado laboral (instituciones educativas y escenarios de extensión de la actividad académica de la Escuela de idiomas).”*¹²⁵

Es importante resaltar que dicho órgano es un órgano colegiado, compuesto por representantes de algunos de los estamentos de la Universidad. No tienen asiento, sin embargo, representantes de la administración ni de los egresados, lo que podría dar la imagen de un Consejo de Escuela incompleto, pero debido a sus funciones principales y ejercidas con más frecuencia, sería innecesario hacer uso de tales voces en el Consejo permanente.

¹²⁴ *Ibíd.*

¹²⁵ *Ibíd.*

Plan de asignatura: Sintaxis I¹²⁶

Dentro de la reforma académica de la Licenciatura en Inglés también se hicieron reformas a los planes de asignatura. En esta sección realizaré un análisis breve sobre la pertinencia del programa de Sintaxis I según el modelo de diseño curricular, FBC, adoptado por el colectivo docente de la Escuela de Idiomas de la UIS.

La asignatura Sintaxis I pertenece al área de Lengua Extranjera y Cultura de la Licenciatura en Inglés. Forma parte importante del proceso de adquisición de la competencia comunicativa y la competencia gramatical en inglés de los estudiantes, y el documento de reforma afirma que se halla construida sobre los principios de la FBC.

Podemos observar que, en efecto, la justificación de Sintaxis I le da un lugar importante dentro de la estructura del plan de estudios. Como bien se afirma en su plan de asignatura, las contribuciones de la lingüística y de la lingüística aplicada se han traducido en avances para la profesión de la enseñanza de lenguas, pues las teorías de adquisición de una segunda lengua se sustentan, entre otras, sobre la base de una teoría lingüística. Es por ello que de forma que los futuros profesionales puedan sacar provecho de los aportes hechos por la lingüística, es preciso que estos se preparen en dicha área. Los contenidos abordados en esta asignatura se relacionan directamente con los de la serie de asignaturas *Lingüística*, la cual aborda la disciplina desde una perspectiva general.

El curso apunta a explorar varias de las estructuras sintácticas del inglés desde las perspectivas teóricas que mejor las describan, al igual que brindarle al futuro docente un insumo teórico sobre la gramática de la lengua inglesa, lo que les resultará de utilidad en su labor profesional.

En el plan de asignatura se halla un listado de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que se interrelacionan con las competencias del perfil del profesional. Aunque las competencias se encuentran clasificadas en estas tres categorías, es preciso resaltar los aportes de Arbeláez, Corredor y Pérez, quienes sustentan que *“las competencias se conciben como actuaciones idóneas, que emergen en tareas concretas, dentro de contextos que tienen sentido. [...] una competencia lleva a la práctica, los saberes teóricos y pone en evidencia actuaciones, actitudes y valores de la persona.”*¹²⁷ De ello se desprende

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ ARBELÁEZ, Ruby, CORREDOR, Martha y PÉREZ, Martha. *Concepciones sobre Competencias*. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2009 p. 36.

que sólo a partir de la actuación se evidencia la competencia, lo que hace de las competencias un elemento inherentemente operacional o procedimental.

Dentro del plan de asignatura no se menciona de forma directa la interrelación entre las competencias del profesional y las competencias que la asignatura apunta a desarrollar; sin embargo, podría dicha relación establecerse a partir de una lectura comprensiva:

Competencia del Perfil
<i>Competente en el uso del idioma inglés, competencia entendida como el dominio gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico de dicho idioma.</i>
Competencias de la Asignatura
<i>Carries out a revision of the different grammar schools which have had influence in the development of the study of syntax.</i>
<i>Analyzes different theoretical approaches about syntax that contribute to its conceptualization.</i>
<i>Listen to, speaks, reads and writes about topics related to syntax.</i>
<i>Reads in a critical way texts about syntax so that they can be taken advantage of in his teaching tasks</i>

Competencia del Perfil
<i>Competente en la aplicación de estrategias metodológicas que le permitan ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos.</i>
Competencias de la Asignatura
<i>Reflects on his own development process so that he can present the most suitable teaching alternatives to guide his students</i>
<i>Argues, based on communicative rationality, in a way that makes possible the dialogue and the critic in his teaching activities</i>

Competencia del Perfil
<i>Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social mediante su propia experiencia o a través de estudios de posgrado en universidades colombianas o extranjeras y en diferentes disciplinas.</i>
Competencias de la Asignatura
<i>Takes on a positive attitude towards the study of the English syntax which helps him to go deeper into those aspects which best contribute to the development of his teaching work.</i>
<i>Assumes a critical and analytical attitude regarding the syntactic study</i>

Competencia del Perfil
<i>Íntegro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa.</i>

Competencias de la Asignatura

Recognizes himself as a student – teacher, part of the pedagogical community, committed to its acknowledgement and development.

Las competencias de la asignatura, sin embargo, no se encuentran acompañadas de unos indicadores, aunque el plan de asignatura presenta algunos como tales. De igual forma, éstos sólo se relacionan con las competencias cognitivas, dejando de lado las actitudes y los valores en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como ejemplos de dichos indicadores, se observan:

- *Analyzes authentic oral/written language from the syntactic point of view.*
- *Demonstrates theoretical and practical knowledge of English language structure, use and development.*
- *Demonstrates an understanding of current trends and issues related to syntax.*
- *Applies previously understood information and concepts to a new situation or setting.*
- *Relates principles of English syntax to second language acquisition.*

Como se observa, estos indicadores mantienen una estrecha conexión con el tipo de contenidos que se trabajan en la asignatura. Si se observa con detenimiento, los contenidos de Sintaxis I se podrían clasificar como contenidos declarativos y contenidos procedimentales, entendidos los primeros como “el conocimiento del «qué» y «acerca de»” y los segundos como “secuencias o cadenas de pasos, etapas o procesos mediante el uso de mapas procedimentales¹²⁸”. No obstante, en ningún lugar del plan se hace mención de los contenidos actitudinales a los cuales el estudiante tendrá acceso.

De forma similar al problema evidenciado con los contenidos, que sólo se relacionan con las competencias cognitivas, podemos notar que la metodología enunciada para el trabajo en la asignatura se halla expuesta de forma demasiado general. En el programa de Sintaxis I se lee:

“This course is intended to be highly participatory. The student is regarded as a crucial actor in the teaching-learning process; therefore, students are expected to be actively engaged in all the activities proposed for the course and also committed to working hard. The methodology for this course will include shared responsibilities from the professor as well as from the student. The teacher will give general lectures to present and explain

¹²⁸ ESTÉVEZ NENNINGER, Ety Haydée. Enseñar a Aprender. México: Paidós. 2002.

general concepts on the topics of syntax. The student, on the other hand, will do oral presentations on previous selected topics, participate in discussions around topics presented by his/her classmates or by the teacher; and, socialize research works assigned by the teacher.”

Si miramos con detenimiento, la metodología propuesta por el plan de asignatura podría ajustarse con facilidad a cualquier disciplina, área, asignatura o actividad pedagógica. Pocos se atreverían a cuestionar la importancia de la participación del estudiante en clase, por ejemplo; o la consideración del estudiante como actor crucial en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es por ello que el aparte de *Metodología* de la asignatura en mención no traspasa las barreras del conocimiento pedagógico general y no se ajusta de ninguna manera al modelo de FBC. Para poder aterrizar la metodología a la disciplina en cuestión, es preciso que los actores que participan de los procesos tengan plena conciencia sobre su rol y explícitamente de qué forma se espera que trabajen en pro del desarrollo de las competencias.

Se esperaría, por lo tanto, que en la sección de metodología se hiciera explícito, cuando menos, qué se quiere decir cuando se propone una estrategia participativa, y qué estrategias tendrán lugar durante el desarrollo de las clases. De esta forma se podría afirmar que la asignatura realmente está planeada en términos de desarrollo de competencias y no sólo en un listado de contenidos.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, se puede leer que el plan de la asignatura contempla sustentar la evaluación sobre *“la retroalimentación dada al estudiante sobre la medición de cómo ha llevado a cabo diferentes tareas; además de la retroalimentación por el profesor, el estudiante se beneficiará de su propia autoevaluación y de la co-evaluación entre pares.”* A pesar de ello, es pertinente mencionar que el plan de asignatura falla al enunciar las estrategias de evaluación que se utilizan para llevar a mejor término el acto educativo. Dentro del plan se relaciona una serie de instrumentos de medición, cuyo uso evidente es el de actuar como herramienta recolectora de un insumo para la emisión de una calificación, pero no se expresa de ninguna forma el cómo los instrumentos de medición contribuyen con el proceso de evaluación y con el desarrollo de las competencias.

Lo anterior nos llevaría a concluir que si bien durante la elaboración del plan de asignatura se tuvo en cuenta el concepto de competencia, el plan en su totalidad no se enmarca dentro del modelo de FBC pues su alcance no es aquél que se espera de un plan dentro de dicho modelo. La FBC representa el concepto de integralidad en la acción y el desempeño, lo cual el plan de asignatura se queda corto en definir y posiblemente en aplicar.

Para poder afirmar que el plan está construido dentro del modelo de FBC, deberíamos entonces re-enunciar las competencias que se pretende desarrollar en esta asignatura, reescribirlas con un lenguaje que explicita las condiciones y el nivel de desempeño esperado, y que aborde el trabajo no sólo desde la perspectiva cognitiva sino también desde la actitudinal y axiológica. Más importante aún, es imprescindible garantizar que las propuestas manifestadas sobre el papel se concreten en acciones puntuales que propendan por el desarrollo de las competencias del profesional, de forma que la Institución Universitaria tenga plena confianza en la idoneidad de quienes se certifican con el título de Licenciados. Durante el proceso de reforma y rediseño curricular, los procedimientos que se siguen y las discusiones que se sostienen entre los participantes son altamente productivas para el mejoramiento de los programas; muy a pesar de esto, sólo hasta que desde nuestro trabajo como docentes de aula logremos encaminar nuestras prácticas hacia nuevas y pertinentes arenas pedagógicas, podremos hablar de reformas curriculares reales y no de simples procesos de reescritura del currículo oficial.

Anexo: Plan de Asignatura de Sintaxis I

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE IDIOMAS	
ASIGNATURA: Sintaxis I	NÚMERO DE CRÉDITOS: 3
REQUISITOS: Inglés intermedio-alto	
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 10	TAD: 4 TI: 6
TEÓRICA: 2	
JUSTIFICATION	
<p>Linguists have much to contribute to the English as a Second Language (ESL) / English as a Foreign in Language (EFL) teaching profession in the way of insights into English syntax. To better take advantage of those insights future teachers of English need to be trained in Linguistics study. They need to learn to interpret and synthesize the relevant major linguistic factors in their professional development so that they will be able to receive the full benefit of linguists' contribution in a comprehensible form.</p>	
AIMS AND COMPETENCIES	
COURSE AIMS	
<p>The purposes of the course are first, to explore various syntactic structures of English from theoretical perspectives that best yield insights into those structures and second, to give prospective teachers information about the WHAT of English grammar – what the grammar of modern English is and what teachers need to know about it as they plan and carry out their teaching.</p>	
COMPETENCES	
Cognitive Competences	
<ul style="list-style-type: none">- Carries out a revision of the different grammar schools which have had influence in the development of the study of syntax.- Analyzes different theoretical approaches about syntax that contribute to its conceptualization.- Reflects on his own development process so that he can present the most suitable teaching alternatives to guide his students.	
Attitudinal Competencies	
<ul style="list-style-type: none">- Takes on a positive attitude towards the study of the English syntax which helps him to go deeper into those aspects which best contribute to the development of his teaching work.- Recognizes himself as a student – teacher, part of the pedagogical community, committed to its acknowledgement and development.- Assumes a critical and analytical attitude regarding the syntactic study.	
Procedural Competencies	
<ul style="list-style-type: none">- Listen to, speaks, reads and writes about topics related to syntax.- Reads in a critical way texts about syntax so that they can be taken advantage of in his	

teaching takes.

- Argues, based on communicative rationality, in a way that makes possible the dialogue and the critic in his teaching activities.

CONTENT

WORD ORDER AND PHRASE STRUCTURE RULES

- Word Order in English
- Phrase structure in English

SIMPLE SENTENCES

- Subject and Predicate
- Subject Expansion
- Predicate expansion
- Proforms

MODIFIERS

- Classification of nouns
- Modifiers of nouns
- Modifiers of verbs
- Modifiers of adjectives
- Modifiers of adverbs

TENSE-ASPECT SYSTEM OF ENGLISH

- Stative verbs

MODALS

SENTENCE PATTERNS

MORPHOLOGY

SEQUENCE OF TENSES

MOOD

VOICE

VERBALS

COMPLEX SENTENCES

- Kinds of clauses

METHODOLOGY

This course is intended to be highly participatory. The student is regarded as a crucial actor in the teaching-learning process; therefore, students are expected to be actively engaged in all the activities proposed for the course and also committed to working hard. The methodology for this course will include shared responsibilities from the professor as well as from the student. The teacher will give general lectures to present and explain general concepts on the topics of syntax. The student, on the other hand, will do oral presentations on previous selected topics, participate in discussions around topics presented by his/her classmates or by the teacher; and, socialize research works assigned by the teacher.

EVALUATION PROCEDURE

The evaluation process will be based on the feedback given to the student through the assessment of how he has performed on the different tasks. In addition to the assessment given by the professor, the student will benefit from his own assessment and the one given by his peers.

The evaluation strategies to be implemented are:

- Written works
- Presentations
- Group work
- Written exams / quizzes
- Oral exams / quizzes
- Research works
- Final papers

PERFORMANCE INDICATORS

- ° Analyzes authentic oral/written language from the syntactic point of view
- ° Demonstrates theoretical and practical knowledge of English language structure, use and development
- ° Demonstrates an understanding of current trends and issues related to syntax
- ° Applies previously understood information and concepts to a new situation or setting
- ° Relates principles of English syntax to second language acquisition

BIBLIOGRAPHY

BAKER, C (1978). Introduction to Generative Transformational Syntax. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

CHALKER, S (1990). Current English Grammar. Macmillan.

FREEBORN, D (1992) A Course Book in English Grammar. Macmillan.

GERNGROSS, G and PUCHTA, H. (1998). Creative Grammar Practice. Longman. Essex.

GRINDER, J and HADEN S. (1983). Guide to Transformational Grammar. Holt, Rinehart and Winston. New York.

HALL, N and SHEPHERD, J. (1992). The Anti-Grammar Grammar Book. Longman

HARPER COLLINS PUBLISHERS. (1990). English Grammar. London

HARTMAN, P., ANNETTE, Z., and ESPARZA, P. (1984). Tense Situations: Tenses in Contrast and Context. Harcourt Brace. Orlando.

- HEWINGS, M. (2003) *Advanced Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- JACKSON, H. (1991). *English Grammar Exercises*. Pergamon Press. Oxford.
- JONES, L. (1992) *Communicative Grammar Practice*. Cambridge University Press.
- LAPAROMBARA, L. (1976). *An Introduction to Grammar Traditional, Structural and Transformational*. Winthrop Publisher Cambridge.
- LEECH, G and Svartvik. (1994). *A Communicative Grammar of English*. Longman Essex.
- MARQUEZ, E., and BOWEN, D. (1983) *English Usage*. Newbury House Publishers. Cambridge.
- MURPHY, R. (1999). *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- OBEE, B. (1995) *Grammar and Usage*. Cambridge University Press. Cambridge.
- PARROT, M. (2000) *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge.
- QUIRK, R., and GREENBAUM, S. (1973). *University Grammar of English*. Longman. London.
- RINVOLUCRI, M. and DAVIS, P. (2003). *More Grammar Games*. Cambridge University Press. Cambridge.

ANEXO B. PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA
GRAMATICAL ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE UN CURSO DE INGLÉS
AVANZADO PARA FUTUROS LICENCIADOS

PRIMERA PARTE - ANTEPROYECTO

1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.1 PROBLEMA

Las intervenciones orales de los estudiantes de la asignatura Inglés Avanzado, curso B1, de la Licenciatura en Inglés en la UIS evidencian vacíos de conocimiento y control de las formas y funciones gramaticales de la lengua inglesa. Por lo tanto, la comunicación de ideas complejas, y algunas simples, de forma oral, se ve opacada por el limitado control de las herramientas del lenguaje que permiten que la comunicación fluya natural y genuinamente dentro de los parámetros del nivel B2 en transición al nivel C1 según el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. Aquello además limita las habilidades de comprensión, debido a que tal falta de control en la producción generalmente conlleva a vacíos en la comprensión de significados asociados a estructuras determinadas.

1.2 HECHOS

- Existe un bajo nivel de control de las formas y estructuras gramaticales en las intervenciones orales de los estudiantes.
- Existe una alta frecuencia de las estructuras simples del lenguaje en su uso oral por los estudiantes.
- Existe un bajo nivel de control de las herramientas del lenguaje que permiten estructurar el discurso complejo y extenso.
- Existe un alto índice de reprobación en los exámenes parciales de gramática aplicados a mitad de semestre en el curso.
- Existe un nivel moderado de control durante los ejercicios en clase guiados por el docente, que tiende a desaparecer a medida que el estudiante trabaja de forma independiente.
- No se ha apropiado el metaconocimiento necesario para dominar las formas, estructuras y funciones de forma correcta y dar cuenta de su uso en niveles avanzados.

1.3 EXPLICACIONES

Es posible que los hechos que generan el problema actual sean producto de las siguientes situaciones:

- Una posiblemente baja exigencia en cuanto a la presentación, puesta en práctica y seguimiento de la precisión o “*accuracy*” de los estudiantes en la producción textual oral desde los niveles precedentes. Inglés Avanzado es la cuarta asignatura de un ciclo de cinco que empieza en primer semestre y termina en el quinto nivel con la asignatura Comprensión y Conversación Inglesa.
- Debido a que los cortes de calificaciones en las asignaturas de inglés son divididos en cinco, pues cada nota representa una habilidad del lenguaje, es factible que los estudiantes aprueben la asignatura apoyándose en los resultados satisfactorios en sus otros exámenes. Esto puede ocultar un nivel bajo de control gramatical, pues sólo en los exámenes de gramática realmente se mide el nivel de competencia gramatical.
- Es posible que la metodología que se utiliza actualmente para el trabajo con el contenido gramatical esté contribuyendo al problema. Se utiliza la metodología de la exposición por parte de un grupo de estudiantes, con apoyo del profesor a solicitud del grupo. La razón para el uso de ésta es solucionar un antiguo problema de participación y poco involucramiento del estudiante dentro de las actividades de clase y de trabajo independiente.
- El apoyo brindado por el profesor es el que el grupo en cuestión requiere para la preparación de sus temas, al igual que las tutorías que cada estudiante considere necesarias para su propio avance en el proceso de aprendizaje. Esto puede ser algo contraproducente pues quienes abordan las exposiciones lo podrían estar haciendo sin el conocimiento suficiente y con el fin de cumplir su tarea.
- Es posible que los ejercicios propuestos en los instrumentos de medición representen un nivel de dificultad superior generado por la posible diferencia entre los ejercicios realizados en clase y los usados en la labor de medición.
- Es posible que no se esté prestando la suficiente atención a la presentación, puesta en práctica y seguimiento de los contenidos gramaticales de la asignatura, en pro de beneficiar el desarrollo de otras habilidades que también se hallan rezagadas.

1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de ello, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo elevar el nivel de competencia gramatical en la producción textual oral en los estudiantes de la asignatura Inglés Avanzado, curso B1, de la carrera de Licenciatura en Inglés de la UIS?

2. JUSTIFICACIÓN

Considerando que la asignatura Inglés Avanzado es culminante en el proceso de adquisición de la lengua que será elemento central de la labor del profesional licenciado en inglés, es preciso que se tomen medidas para dar solución a las problemáticas que se generen en las aulas. Hallar salidas a tales problemas es trabajar en pro del mejoramiento de la calidad del programa académico y de los profesionales que se gradúan bajo su nombre, lo que redundará en mejores condiciones laborales, académicas y cognitivas para nuestros graduandos, y en un más alto nivel de calidad docente en el sistema educativo colombiano en el momento que nuestros licenciados ingresen al mercado laboral.

Durante años, la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de educación básica y media en Colombia ha estado estancada debido a que el recurso humano no calificado, de la mano con las políticas educativas nacionales, ha hecho de ésta un trabajo al cual no se ha dado atención ni calidad. La cátedra de lengua extranjera se ha subvalorado al punto de pensar que por acumulación de horas distribuidas a lo largo del horario semanal se logra el desarrollo de las competencias comunicativas en una lengua extranjera. Además, históricamente son pocos los planteles que cuentan con los recursos tecnológicos mínimos para brindar una buena instrucción en lengua extranjera.

Sin embargo, la visión actual del Gobierno Nacional dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo requiere que tanto colegios como universidades asuman el reto de formar ciudadanos y profesionales competentes en el mercado mundial; capaces de apreciar su propia cultura, las demás culturas, sus costumbres, modos de pensar y actuar, y de ser tolerantes con ellas, lo cual se logra a través de la interacción respetuosa e igualitaria con otros grupos sociales. Las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, juegan un papel determinante pues aprender a hablar una lengua extranjera o una segunda lengua implica atravesar un proceso de aculturación, no de reasignación cultural, que promueva la tolerancia y la aceptación de los valores y sentimientos de la sociedad cuyo idioma se quiere aprender.

Por lo anterior, todas las medidas que se tomen en pro del mejoramiento de la calidad del recurso humano y de nuestros futuros docentes harán eco en un sistema educativo colombiano cada vez mejor, donde la educación de calidad en todas las áreas del conocimiento no sea un privilegio de pocos sino un derecho de todos.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Elevar el nivel de precisión gramatical en las intervenciones orales de los estudiantes de la asignatura Inglés Avanzado, curso B1, de la Licenciatura en Inglés UIS.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar los tipos de errores que se dan en las intervenciones orales y su frecuencia, que evidencien problemas de control gramatical.
- Planear estrategias de refuerzo o remediales para elevar el nivel de control gramatical en la expresión oral de los estudiantes.
- Implementar estrategias de refuerzo o remediales para elevar el nivel de control gramatical en la expresión oral de los estudiantes.

4. MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva lingüística, Chomsky¹²⁹ plantea una distinción básica entre lo que él considera *competencia* (competence) y lo que él denomina *actuación* (performance). Chomsky afirma que:

La teoría lingüística se ocupa principalmente de un hablante ideal, en una comunidad de habla completamente homogénea, que habla su lengua perfectamente y no se encuentra afectado por aquellas condiciones gramaticalmente irrelevantes como las limitaciones de la memoria, las distracciones, los cambios de atención e interés y los errores (aleatorios o característicos) de aplicación del conocimiento del lenguaje a la actuación real.

(Traducción propia)

Desde esta perspectiva, la competencia se reconoce como la capacidad que tiene cada hablante en su propia lengua, y que aplica en su actuación; es decir, cuando hace uso de esta capacidad en contextos reales. Sin embargo, el cuestionamiento de Hymes¹³⁰ sobre esta definición Chomskiana añade nuevas visiones a lo que él considera una teoría estéril. Así, propone un modelo de *competencia comunicativa* que ilustra lo que, para él, debe conocer un hablante para ser competente comunicativamente en una comunidad de habla. Esto quiere decir que quien adquiere esta competencia adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para usar el lenguaje con respecto a:

¹²⁹ CHOMSKY, Noam. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts : The Massachusetts Institute of Technology, MIT, 1965. P. 3.

¹³⁰ HYMES, Dell. On Communicative Competence. 1992. P. 281. En: RICHARDS, Jack, y RODGERS, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. Nueva York : Cambridge University press, 2001. P. 159.

1. *cuándo (y hasta qué punto) algo es formalmente posible*
2. *cuándo (y hasta qué punto) algo es factible en virtud de los medios de implementación disponibles*
3. *cuándo (y hasta qué punto) algo es apropiado [...] en relación al contexto donde se use y evalúe*
4. *cuándo (y hasta qué punto) algo tiene, en efecto, lugar, es realizado, y lo que su realización implica*

Así, para Hymes, modelo de competencia comunicativa establece una interrelación de cuatro sistemas de competencia que Canale y Swain¹³¹ denominan *gramatical, psicolingüístico, sociocultural y probabilístico*, respectivamente. En su ensayo, estos últimos se basan sobre trabajos anteriores de Hymes y de otros autores y desde allí realizan una propuesta más amplia sobre el concepto de competencia comunicativa, aplicada a la enseñanza y evaluación de las segundas lenguas. Así, elaboran un marco de cuatro competencias: la *competencia gramatical*, la *competencia sociolingüística (sociocultural y discursiva)* y la *competencia estratégica*.

Para los propósitos del presente documento, es preciso afirmar que adoptaré la definición de Canale y Swain¹³² respecto a la competencia gramatical, quienes la definen como [la competencia que] *“incluye el conocimiento de elementos léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica de la oración y la gramática, y fonología.”* Aunque desde la perspectiva de algunos enfoques de enseñanza-evaluación la competencia gramatical es subvalorada por considerarse en algunos subordinada a los procesos de comunicación y de poder, los autores manifiestan que *“la competencia gramatical será una preocupación importante para cualquier enfoque comunicativo cuyos objetivos incluyan proveer a los estudiantes del conocimiento sobre cómo determinar y expresar con precisión el significado literal de sus intervenciones.”* De igual forma, limitaré el enfoque amplio de esta competencia para evitar entrar en el área de la fonología, que para los propósitos presentes resulta irrelevante.

En su obra de 1980, Canale y Swain hacen referencia a varios estudios que abordan la efectividad de distintos métodos de enseñanza de una segunda lengua, desde los enfoques llamados ‘gramaticales’ hasta los que se denominan ‘comunicativos’. Su diferencia radica en el énfasis que se da en la instrucción, siendo la gramática explícita el centro de atención en los primeros, y la comunicación de un mensaje determinado en los segundos. Citando a Savignon en su estudio de 1972, recalcan los hallazgos que reflejan bajos niveles de

¹³¹ CANALE, Michael y SWAIN, Merrill. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford University Press. Applied Linguistics, 1980: I. PP. 1-47.

¹³² *Ibíd.*

motivación integradora en estudiantes universitarios expuestos a enfoques de enseñanza puramente funcionales. Como lo afirman los autores:

Savignon (1972) encontró que los estudiantes de su clase experimental, en la cual el énfasis se daba en transmitir un mensaje y no en la precisión gramatical, mostraron un descenso en su motivación integradora (su deseo de pensar y actuar como un hablante nativo del francés) en comparación con grupos de estudiantes en los cuales el énfasis no era transmitir un mensaje.

Asimismo, manifiestan su incertidumbre en cuanto a la posibilidad de desarrollar la competencia gramatical si no se hace énfasis en ella desde los inicios de la formación en una segunda lengua. Consideran también factible que algunas estructuras tiendan a fosilizarse – a mantenerse invariables a pesar de la práctica avanzada – más frecuentemente cuando en la clase no se hace énfasis en la gramática desde el inicio, lo que resultaría en una inter-lengua de clase que permita a los participantes del aula interactuar con estructuras que no necesariamente se corresponden a las estructuras estándares de la lengua en cuestión. Canale y Swain, incluso, aportan evidencia de estudios sobre programas de inmersión primaria con niños, en donde la evidencia sugiere poco avance en la competencia gramatical una vez se ha alcanzado un nivel de precisión que permite satisfacer sus necesidades de comunicación.

En el citado trabajo de Canale y Swain se reporta el estudio realizado por Savignon en 1972, descrito como uno de los primeros estudios empíricos realizados para medir la relación existente entre el nivel de competencia gramatical y competencia comunicativa. En dicho estudio se describen tres grupos de estudiantes cuyas clases compartían el mismo método pero un énfasis diferente, consistente en una hora adicional de trabajo; una clase recibió instrucción adicional relacionada con tareas comunicativas; otra clase hizo lo propio con un “laboratorio cultural”; y finalmente, la tercera clase recibió instrucción adicional en un “laboratorio de lenguaje” (instrucción gramatical). Los resultados mostraban que los exámenes de gramática no arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos, mientras que el grupo que recibió mayor instrucción y práctica en tareas comunicativas sí obtuvo un mejor resultado en cuatro exámenes diseñados para medir la competencia comunicativa en el lenguaje. Esto refleja que la instrucción gramatical directa, según Canale y Swain, no es un buen indicador para medir el desarrollo de la competencia comunicativa.

No obstante, un trabajo realizado por Özkan y Kesen¹³³ refleja una realidad un tanto diferente. Los autores trabajaron con dos grupos de estudiantes con más o menos el mismo nivel de proficiencia, y los expusieron a dos tipos de enseñanza particular: instrucción gramatical explícita e instrucción gramatical implícita (gramática por descubrimiento, o deductiva). Los resultados arrojados demuestran que, en comparación con los pre-tests, ambos grupos tuvieron un mejoramiento de su competencia gramatical, arrojada por los post-tests; sin embargo, concluyen que el grupo a quienes se instruyó en gramática de forma explícita se benefició de tal proceso de forma más acentuada. Lo anterior lleva a los autores a afirmar que sus resultados no respaldan la posición de aprendizaje por deducción, que ellos denominan “no intervencionista”, y a concluir que tal modelo es apropiado en tanto existan abundantes oportunidades de comunicación y suficiente exposición a la lengua fuera del aula, como se da en un entorno donde el inglés es una segunda lengua, y no una lengua extranjera.

El trabajo de Savignon, descrito por Canale y Swain, así como el de Özkan y Kesen no establecen posiciones radicales de favorabilidad hacia ninguno de los dos métodos de instrucción. Por lo tanto, en vista de los objetivos del presente anteproyecto, reforzaré el método de instrucción gramatical explícita en las clases dentro de las cuales se evidencia el problema actual.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 CLASE DE ESTUDIO

La presente propuesta se enmarca dentro del paradigma de investigación-acción participativa, más específicamente dentro del modelo propuesto por Kemmis citado por Arnal¹³⁴, que incorpora cuatro fases: reflexión, planificación, acción y observación. No obstante, haciendo referencia al aporte de Lewin, citado por Arbeláez¹³⁵, es importante resaltar que el proceso de investigación-acción asumido en este anteproyecto hará uso de la propuesta de espiral autorreflexiva, que hace de este tipo de investigación un proceso flexible y constantemente retroalimentado y revaluado.

5.1.1 Primera fase: Reflexión y planteamiento del problema

¹³³ ÖZKAN, Yonca KESEN, Anyur. The third way in grammar instruction, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February 2009 - New Trends and Issues in Educational Sciences, 2009. PP. 1931-1935. Recuperado desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/B9853-4VVXVR8-CR/2/98145ec5bc9a0f08908b377c01c88a6e>

¹³⁴ ARNAL, Justo y Otros. *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona : Labor, 1992, PP. 245-263.

¹³⁵ ARBELÁEZ, Ruby. *Investigación en el aula*. Bucaramanga : Publicaciones UIS, 2009. PP. 77-92.

Aquí se busca, a partir de la reflexión, tratar de descubrir qué procesos precisan de mejoramiento, o que podrían estar generando fracaso académico. Se tienen en cuenta como primera medida los fenómenos evidenciados a lo largo del semestre, aunque no figuren de forma sistemática en un instrumento para su recolección y registro. Se tiene en cuenta también el rendimiento que se refleje en los exámenes parciales, y a partir de allí confrontarlo con la perspectiva del docente.

Una vez seleccionado el problema sobre el cual trabajar, se hará un sondeo a través de un cuestionario abierto de ocho preguntas para ser respondido por los estudiantes. Éste indagará las percepciones de los estudiantes sobre el problema que el docente considera que existe, para desde una metodología participativa tratar de darle solución de la forma más efectiva, rápida y económica posible. De lo contrario, se hará un replanteamiento de la situación problema sobre la cual se sustenta la pregunta de investigación del presente anteproyecto.

5.1.2 Segunda fase: Planificación de la acción

En esta fase se propone hacer registro de las realidades del aula a partir de datos recolectados por medio de la observación de las sesiones de clase. En primera instancia se propone recolectar datos sobre la postura del docente con respecto a la presentación, puesta en práctica y seguimiento en clase del control gramatical en los estudiantes, así como el modelo de lenguaje que el docente usa para su propia expresión; es decir, el nivel de control que ejerce el docente sobre sus propias actividades de expresión oral y escrita en las comunicaciones del mismo tipo con sus estudiantes. Con ello se intenta reconocer qué tan buen modelo de lenguaje está propiciando el sujeto docente, y describir su incidencia lingüística en los estudiantes.

Se hará uso de un diario de campo, o *journal*, en donde el docente escriba antes, durante y después de las clases los aspectos que considera pertinente registrar, y que estén relacionados de forma directa o indirecta con el problema central de este anteproyecto. De igual manera, se planea hacer uso de la observación de la clase enfocada sobre los estudiantes, para poder caracterizar los posibles errores, y sus tipos, que se presentan en las intervenciones orales así como su frecuencia.

Desde aquí se planea el uso de algunas estrategias metodológicas para sondear la incidencia de algunas variables, como el tiempo, sobre el nivel de control gramatical en las participaciones orales de los estudiantes. Según los resultados arrojados por los instrumentos de observación, se propondrá el uso de estrategias de refuerzo o remediales según convenga.

5.1.3 Tercera fase: Acción - Reflexión

En esta fase se plantean unas primeras estrategias metodológicas. Como primera instancia se pedirá a los estudiantes que preparen una corta intervención oral

sobre algún tema de libre elección con una semana de antelación. Con ello se intenta reducir la influencia determinante del tiempo y la inmediatez característica de las intervenciones orales, y desde esta evidencia tomar registro escrito sobre los tipos de problemas gramaticales que puedan estar surgiendo, como problemas en el manejo de los tiempos, uso excesivo de formas simples, uso incorrecto de la combinación forma – función, falla en el uso de los elementos de cohesión, etc. Con esta evidencia se puede pensar en enfocar la atención en clase hacia algunos contenidos específicos y su práctica dirigida, o alguna estrategia particular para tratar de subsanar los vacíos arrojados por las observaciones.

Se mantendrá la observación y se hará un comparativo del producto de las intervenciones orales antes del trabajo de refuerzo y después de él, para contrastar esta vez los tipos de errores y sus frecuencias en los dos momentos. De mejorar la situación problemática en el nivel de la oralidad, el problema se podrá enfrentar con la misma metodología y con un fuerte refuerzo y auto-monitoreo de las intervenciones. Por el contrario, de persistir las situaciones negativas, se habrán descartado el tiempo y la inmediatez como factores determinantes y muy posiblemente se estará frente a un panorama altamente complejo, donde los vacíos de conocimiento se harán difíciles de abordar sólo con una metodología de refuerzo en clase.

En este caso, se entrevistará oralmente a los estudiantes sobre las percepciones que ellos tengan de sus propios errores, y sobre la posible explicación que ellos mismos puedan dar de su situación; se buscará indagar sobre el nivel de conciencia ellos tienen sobre los problemas que enfrentan a diario, para desde allí, junto con los resultados de la observación y el inventario de errores, poder plantear una estrategia remedial hacia el uso correcto y consciente de la gramática de la lengua inglesa.

La estrategia remedial podría consistir en retomar el contenido gramatical de los cursos anteriores, disminuyendo su complejidad de forma gradual si los resultados no son favorables; además, se hará uso de nuevos materiales de presentación y práctica de la gramática de la lengua, para favorecer el aprendizaje desde distintas perspectivas y estímulos.

5.1.4 Cuarta fase: Observación - Reflexión

En esta fase se realizará el análisis de los datos recolectados: cuestionarios, encuestas, observaciones, y resultados de las estrategias de acción, con el fin de evaluar la incidencia de las acciones tomadas sobre la naturaleza del problema trabajado en este caso. De ser positiva se mantendrá y se continuará el seguimiento con el fin de mantener la correcta dirección del proceso. De ser negativa, por el contrario, se hará necesaria una reevaluación y/o replanteamiento de la situación problemática y de las acciones tomadas para asegurar el abordaje adecuado del problema en cuestión.

5.2 CONTEXTO Y POBLACIÓN

La asignatura Inglés Avanzado es la cuarta del ciclo de aprendizaje del inglés como lengua extranjera de la Licenciatura en Inglés en la UIS. Es precedida por tres cursos de la misma naturaleza, empezando desde el nivel A2 hasta las primeras instancias del nivel B2. Inglés Avanzado se sigue por la asignatura Comprensión y Conversación Inglesa, donde se busca elevar el nivel de fluidez y comprensión avanzadas en el idioma, como insumo para el futuro desempeño satisfactorio del licenciado en inglés.

La asignatura está acompañada por el trabajo sobre las estructuras del lenguaje, sus usos, funciones, significados y demás, abordado esto desde la asignatura Sintaxis I, que compagina sus contenidos de forma directa con las competencias a desarrollar en Inglés Avanzado; con ello, desde Sintaxis I se aborda el lenguaje desde una perspectiva explícita y a la luz de algunas teorías lingüísticas a modo de llegar a conocer *sobre* el lenguaje, desarrollando así la denominada competencia gramatical. En Inglés Avanzado, por su parte, se propende por el desarrollo de competencias comunicativas, en los niveles B2-C1 dentro del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, sin olvidar la competencia gramatical.

El curso hace uso de un material central, libro Cutting Edge Advanced, de la editorial Longman. Sólo existe una edición de este libro, pues la editorial, desde su publicación en el año 2000 no ha re-editado los contenidos del mismo. Asimismo, se recurre a otros materiales adicionales que soporten el trabajo en otras áreas como el vocabulario y la escritura. La clase cuenta con los recursos tecnológicos necesarios como reproductora de casetes y CDs, televisor, reproductor de DVD y VHS, uso del laboratorio de idiomas diseñado para usarse en clases de lengua extranjera, además de la infraestructura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad. Los estudiantes cuentan, además de la biblioteca, con un centro de recursos bibliográficos y tecnológicos donde pueden encontrar libros, revistas, periódicos, diccionarios, grabadoras con reproductor de CD, audífonos, micrófonos y demás materiales que son de gran utilidad. Los estudiantes además cuentan con el servicio de acceso gratuito a internet, desde las salas del CENTIC, desde donde pueden realizar consultas, interactuar, y realizar actividades propias del uso de las redes.

El curso está compuesto por doce estudiantes, de los cuales siete son mujeres y cinco son hombres. Sus edades oscilan entre los 17 y los 23 años. Dos de las mujeres que componen el grupo sólo hacen parte de él desde hace dos semanas, pues pertenecían a otro curso que dejó de ser viable para ellas, por lo que se permitió su paso hacia el grupo aquí descrito. La clase se lleva a cabo a las ocho de la mañana de lunes a viernes (excepto el miércoles, cuando tiene lugar a las seis de la mañana), dos horas diarias, en donde la duración real de la clase es de

una hora y cuarenta minutos aproximadamente. Sólo cuatro estudiantes están cursando la asignatura por primera vez, y los demás la cursan por segunda, e incluso tercera vez.

5.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.3.1 Técnicas de recolección de datos

Para el desarrollo de este proyecto se hará uso de las siguientes técnicas de recolección de información:

- Entrevistas con los estudiantes que hacen parte del curso.
- Cuestionarios abiertos a los estudiantes que hacen parte del curso.
- Observaciones a las clases enfocándose en los actores, tanto docente como estudiantes, sus participaciones y tipología de los errores.
- Observaciones a las clases enfocándose en la metodología utilizada y la respuesta a la misma por parte de los estudiantes.

5.3.2 Técnicas de registro de datos

Para el registro de la información, se utilizarán las siguientes técnicas.

- Registro de notas de entrevistas.
- Sistematización de las respuestas a los cuestionarios en archivos de texto digitales.
- Diario de campo docente o *journal*.
- Grabaciones en audio-video de las sesiones de clase.

5.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Se llevará a cabo el análisis de los datos a partir del modelo de Becker, citado por McKernan¹³⁶, que comprende cuatro etapas:

- Procesamiento de datos: Aquí se edita la información recolectada, se clasifica de forma que los datos que se obtienen se normalicen en dominios y categorías, y finalmente usar el insumo obtenido y organizarlo para poder analizarlo de forma ordenada más adelante.
- Cartografiado de los datos: Comprende la distribución de los datos según su frecuencia, para poder identificar la información más recurrente, y por lo tanto pertinente, arrojada por las técnicas e instrumentos de recolección.
- Interpretación de los datos y construcción de modelos: A partir de la información recolectada se hará un proceso de interpretación que buscará

¹³⁶ McKERNAN, John. Investigación-acción y currículum. Madrid : Morata, 1999, pp. 239-248.

analizar la consistencia de los datos y darles sentido a partir de un proceso de indagación y reflexión. Con ello se podrá elaborar marcos dentro de los cuales encauzar la acción, sustentados en las realidades reflejadas por los datos arrojados.

- Presentación de los resultados: Se socializarán los resultados obtenidos del análisis de datos y del proceso de acción a modo de conclusiones, de forma tal que éstas últimas reflejen en la mayor medida posible la realidad y se pueda afirmar que existe una relación coherente entre ésta y la información analizada.

5.5 VALIDEZ INTERNA

Si bien el presente anteproyecto se elabora para un estudio relativamente corto, se tomarán las siguientes medidas en pro de garantizar en lo posible la validez interna del mismo.

Como primera medida, los argumentos y los hechos sobre los cuales se sustenta la situación problemática serán abordados desde un proceso de triangulación de perspectiva. Las visiones del docente serán puestas a prueba por medio de cuestionarios abiertos y entrevistas a los estudiantes y demás participantes, para cotejar la información y obtener una visión del problema lo más acertada posible.

De forma similar, los datos obtenidos desde los instrumentos de recolección serán profundizados haciendo uso de entrevistas o diálogos informales, de forma tal que sea posible confirmar la veracidad de la información obtenida inicialmente y ahondar más sobre ella. Además, la observación de las clases, del docente y de los estudiantes se convertirá en un instrumento crucial para procurar la estabilización de la información, obteniendo así un dato que refleje las situaciones en una medida bastante aproximada a la realidad del aula y de los participantes.

Los procesos de pre-testeo y post-testeo tendrán lugar a partir de los exámenes propios de la asignatura en la cual se enmarca esta situación problemática. La efectividad del trabajo a realizar para solucionar tal situación se medirá desde las técnicas de recolección y análisis de datos, además de los resultados arrojados por los mencionados exámenes.

5.6 PRINCIPIOS ÉTICOS

A lo largo de este proyecto se observará la ética; todas las acciones se enmarcarán dentro de la legalidad y lo que se considera aceptable en la investigación. Se observarán los siguientes principios.

- A todos los participantes del estudio se les informará amplia y suficientemente sobre la naturaleza del mismo; se solicitará su aprobación

por escrito para utilizar su información; si fueren menores de edad, se solicitará la aprobación de sus padres o representantes legales.

- Los sujetos participantes de este estudio se vincularán al mismo de forma libre y voluntaria, y en las mismas condiciones tienen derecho a renunciar al mismo.
- Se mantendrá la reserva de identidad de los sujetos participantes en el estudio, para garantizar la objetividad, honestidad y dignidad de cada uno de ellos.
- El proyecto se llevará a cabo con el único fin de dar solución a la situación problemática. Los datos recolectados serán utilizados únicamente para dicho fin.
- Los datos recolectados no serán usados con fines discriminatorios, de constreñimiento académico, social, de género o cualquier otro fin que ponga en detrimento la dignidad humana.
- El (los) investigador(es) observarán respetuosamente las leyes de derechos de autor que rigen en Colombia, según la reglamentación vigente. Se obliga(n) a dar el crédito correspondiente al (los) autor (es) sobre cuyas contribuciones se sustente parcialmente este estudio.
- El crédito académico, así como el beneficio económico resultante por propiedad intelectual o productividad académica que resultasen del presente estudio serán compartidos según la reglamentación vigente entre los autores participantes.
- El (los) investigador(es) procurarán por todos los medios a su alcance hacer un uso responsable y objetivo de los datos y conclusiones que resulten del presente estudio, abordándolos desde una perspectiva académica y procurando evitar los sesgos de cualquier tipo.
- Los participantes en este estudio tienen derecho a conocer los informes preliminares que los autores tengan a bien realizar, así como a conocer los resultados finales del mismo.

6. CRONOGRAMA

- Fase 1: Dos semanas
- Fase 2: Dos semanas
- Fase 3: Cinco a seis semanas
- Fase 4: Dos a tres semanas

7. PRESUPUESTO

Papelería y elementos de oficina y de aula	\$150.000.00
Compra de material bibliográfico	\$200.000.00
Fotocopias	\$ 50.000.00
Computador y herramientas de software	\$2'000.000.00

Socialización de resultados en congresos y encuentros.	\$1'000.000.oo
Otros e imprevistos	\$500.000.oo
TOTAL	<u>\$3'900.000.oo</u>

SEGUNDA PARTE - ANÁLISIS DE DATOS

8. INSTRUMENTO

8.1 PLANEACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se presentó a los estudiantes un cuestionario de ocho (8) preguntas abiertas que buscaban sondear los siguientes aspectos:

- Satisfacción con el nivel propio de competencia gramatical. (Pregunta 1)
- Satisfacción con el trabajo de gramática en cursos precedentes. (Pregunta 2)
- Satisfacción con los resultados obtenidos en los exámenes de gramática del semestre en curso. (Pregunta 3)
- Auto-evaluación y explicación del propio rendimiento. (Pregunta 4)
- Percepción del método usado durante el curso para el abordaje de los contenidos gramaticales. (Pregunta 5)
- Satisfacción con el tiempo dedicado al desarrollo de la competencia gramatical en el curso. (Pregunta 6)
- Motivación para participar de acciones de mejoramiento. (Pregunta 7)
- Percepciones sobre lo que se considera 'bueno' hacer, para recomendar al docente. (Pregunta 8)

Los mismos fueron administrados a través de la plataforma en línea gratuita proporcionada por SurveyMonkey¹³⁷; se elaboraron las preguntas en lengua inglesa, por ser ésta el idioma de comunicación entre los integrantes del curso. Las preguntas se diseñaron y se distribuyó un hipervínculo para que los integrantes del curso pudieran darles respuesta. De doce (12) estudiantes que comprenden la población del curso, siete (7) participaron como informantes del presente cuestionario.

8.2 INSTRUMENTO

El siguiente es el cuestionario utilizado:

¹³⁷ <http://es.surveymonkey.com/>

SITUATION, POSSIBLE PROBLEMS AND SUGGESTIONS

With these questions I want to understand a little more the situation and possible problems that might be affecting your command of forms and functions in English, as well as your results in exams. I will certainly appreciate your honest help with these questions. Thanks.

1. How satisfied are you with your level of grammar both spoken and written?
2. What is your level of satisfaction regarding the attention given to grammar in previous courses (i.e. Pre-intermediate to Upper Intermediate)?
3. How satisfied are you with the results of your grammar midterm?
4. How do you explain the results of your grammar midterm?
5. What do you think of the method for grammar presentation and practice that we are currently using in Advanced English? How beneficial do you think it is?
6. How happy are you with the time spent doing grammar exercises and explanations in class? Do you think it should increase, remain the same, or decrease?
7. Are you willing to take action to improve your command of grammar both spoken and written? If so, do you have any ideas about what to do?
8. Are there any suggestions that you would like to share with your professor to improve your command of grammar both orally and written as well as the results obtained in exams?

8.3 PROCESAMIENTO – AGRUPACIÓN DE LAS RESPUESTAS POR PREGUNTA

1. How satisfied are you with your level of grammar both spoken and written?

Informante 1	in written is better to apply the correct use of grammar because you can notice the mistake easier but when you are speaking in the majority of the case I forgot the rules grammatical
Informante 2	I think my level of spoken grammar is better in comparison with my written grammar. And it is because when I am talking I just say the things I am thinking but when I write I start confusing tenses, rules, etc.
Informante 3	I'm not completely satisfied about my grammar with both of them.
Informante 4	I don't feel satisfied because it was a little confused, so I think it is because the grammar part is in charge of students.

Informante 5	I know that I need to improve those skills, especially speaking
Informante 6	In my opinion is good, but still I would like to improve it, specially in writing.
Informante 7	There are some gramatical rules that I didn't put in practice as soon as I learnt them, so from 1 to 5, i'm in the middle.

2. What is your level of satisfaction regarding the attention given to grammar in previous courses (i.e. Pre-intermediate to Upper Intermediate)?

Informante 1	my level in the previous courses is not so good mainly in the vocabulary part, my grades have been of 2.8 or 2.7, 3.0 in grammar exam
Informante 2	It was a good level of satisfaction. I feel fine.
Informante 3	I think it regards different levels of grammar, the last one it's a little bit more difficult than the other, and I'm not satisfied about the strategies how to show and teach all the grammar program.
Informante 4	I feel satisfied but I understand that Advanced English is more complex.
Informante 5	It was no good
Informante 6	I am not completely satisfied.
Informante 7	Pre-intermediate.. I feel like in a hole in that part of my learning proces.

3. How satisfied are you with the results of your grammar midterm?

Informante 1	very, very, very bad because I have had a horribles exam but this grammar show me that I don't know nothing .
Informante 2	Oh! Hard question. I feel awful.
Informante 3	I'm completely unsatisfied, I think the results of my grammar were terrible.
Informante 4	I'm not satisfied, I'd like to have more support about it in classes.
Informante 5	I haven't check my grades, I just know speaking and it was good
Informante 6	Nothing at all. I think I could have done it better.
Informante 7	I am not satisfied.

4. How do you explain the results of your grammar midterm?

Informante 1	for me is very difficult to learn too vocabulary because if I learn the meaning I forget the correct preposition of the phrasal verb or the correct combination of the verb with the word in the idioms or in the miscelaneous phrases.
Informante 2	All my grammar grades are like that. I just don't know what happen, when it is a grammar test, I can not concentrate.
Informante 3	May be I could say that it is because for the way how we are explaining and learning the topics.
Informante 4	It is because the grammar explanation was in charge of students but also because we as students don't do a better effort about it.
Informante 5	Maybe because some items are really difficult to understand, and because sometimes professors of the English class work in a different way and just one of them, make the exam

Informante 6	I should have studied and practice a little bit more, also I didn't rest enough.
Informante 7	I need more practice specially with new vocabulary because I feel that I have learnt it just for the moment.

5. What do you think of the method for grammar presentation and practice that we are currently using in Advanced English? How beneficial do you think it is?

Informante 1	It is awful because the 90% of the exam is about vocabulary so the students can't show the true Knowledge in grammar.
Informante 2	I think it is not working. I mean, today, I was scared in the presentation and I confused all the theory.
Informante 3	I think this method is not working, and I think is not beneficial, the results shows that we have some lacks in the process of keep the topics.
Informante 4	i think is beneficial because we develop our skills to be teachers but I think that our professor should give an explanation too.
Informante 5	I think is 50/50, because we as a students try to make understand the grammar in a simple way. But the majority of the cases, we don't understand some concepts and we can transmitt the wrong information
Informante 6	I like that we can relate the analisis of grammar with the syntax theories, although the vocabulary could be studied in other way.
Informante 7	I consider that is better if the profesor explain the grammar part and put some practical exercises in class.

6. How happy are you with the time spent doing grammar exercises and explanations in class? Do you think it should increase, remain the same, or decrease?

Informante 1	I don't agree with the presentations in group because it made that we spend a lot of time preparing the class and sometimes the other classmates don't pay attention to this, for me is better that the professor explain the grammar part and the students make a dynamic presentation with the phrase builder, I think that making a dynamic activity each module with the vocabulary probably we keep more easier the vocabulary
Informante 2	I think it should increase a little bit. It would help me.
Informante 3	Im not too much happy, I really prefer that the teacher take this topics and explain them, and all the exercises take more place than just one day per week.
Informante 4	I think it should remain the same but with more cooperation of the professor.
Informante 5	I think it would be good to increase but the professor should use that time for explanations and exercises, not the students
Informante 6	In my opinion is enough, but sometimes we don't seize it as we should.
Informante 7	not much... I consider it should incese but in a practical form.. I mean, practising while speaking .. things like that.

7. Are you willing to take action to improve your command of grammar both spoken and written? If so, do you have any ideas about what to do?

Informante 1	in writing we should do more excersise like essays every week I think that only of this way we have the opportunity to improve the written because I consider that at the moment of write I feel confused in the use of the preposition, also with this type of
---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	homework we apply all the aspects of grmmar like time and tenses, In speaking we should doa discussion about a specific topic, for example on friday the professor say on monday I wnt to talk about the pros and cons about the abortion so each student have the necesity to speak because it is a impotant note in the quizzes.
Informante 2	I am willing to take action to improve my command of grammar, but I don't know what to do.
Informante 3	there are so many methods how to improve and how to learn the topics, there are quizzes on line, activities, games, movies.
Informante 4	yes, I'd like to. I'd like to enjoy the activities about grammar because I think sometimes those are a little boring.
Informante 5	About grammar, do exercises similars to the exam. Spoken, we must to practice a lot with the professor and partners and trying to learn new vocabulary as soon as I can. And written do exercises about the topic that I want to improve.
Informante 6	I want to improve and in my case is a matter of finding the spaces to study and to rest more, because I think that my lack of resting is affecting my results.
Informante 7	Obiously, As i already said... can be a good idea practice the grammar part while speaking but thinking first in the witting part and then talking about what you write.

8. Are there any suggestions that you would like to share with your professor to improve your command of grammar both orally and written as well as the results obtained in exams?

Informante 1	make more activities in which the students have the opportunity to discuss and also more activities in written like essay
Informante 2	Can we interact a little bit with the phrase builder??
Informante 3	The same I mentioned in the answer in the question 7.
Informante 4	I'd like to work in class or in tasks the phrase builder because students don't work on it by themselves.
Informante 5	Could you give us vocabulary about different subjects for example medicine? Thank you.
Informante 6	Not really.
Informante 7	all the things that I already mention are suggestions ;D peace.

8.4 PROCESAMIENTO – DOMINIOS Y CATEGORÍAS

8.4.1 Dominios

Las preguntas del cuestionario están enmarcadas dentro de los siguientes dominios, diseñados para indagar sobre los aspectos que se consideraron más relevantes para el caso:

- **Satisfacción:** En este dominio se indaga sobre cuán realizados encuentra el estudiante sus objetivos, en este caso, de desarrollo de competencias gramaticales a lo largo de su carrera y en relación con las asignaturas de inglés precedentes. Además, indaga sobre el nivel de satisfacción con

respecto a los resultados de los exámenes parciales de gramática. Aquí se enmarcan las preguntas 1, 2 y 3.

- **Explicación del bajo rendimiento:** En este dominio se indagan las percepciones que tienen los estudiantes sobre las razones que subyacen su propio rendimiento académico. Desde este ejercicio de introspección se busca conocer cómo entienden y justifican su propia situación. Aquí se sitúa la pregunta 4.
- **Percepción del método de enseñanza:** Desde este dominio se indagan las percepciones e ideas que tienen los estudiantes sobre la efectividad y bondades que pueda tener el método utilizado actualmente en clase para la presentación y puesta en práctica de los contenidos gramaticales. Esto con el fin de contar con una perspectiva evaluativa menos sesgada, obteniendo respuestas de informantes anónimos. En este dominio se hallan las preguntas 5 y 6.
- **Motivación:** Se indaga en la población sobre el interés que existe en ella para tomar acciones que puedan redundar en un mejoramiento del nivel de competencia gramatical, ya sea de forma independiente o asistida por el docente. Aquí se encuentra la pregunta 7.
- **Recomendaciones:** Desde este dominio se busca conocer qué ideas tiene la población en cuanto a actividades que puedan motivarles, de forma que se enriquezca la clase y se eleven los niveles de competencia gramatical. Para ello se plantea la pregunta 8.

8.4.2 Categorías: (Ver Codificación)

- **Dominio “Satisfacción”:** Se hallaron tres categorías: **baja** (a), **media** (b), y **alta** (c) satisfacción. Los informantes no proveen demasiada información sobre cuán realizados se encuentran sus objetivos, y algunos lo hacen sin hacer referencia directa a un nivel determinado. Muchos de los casos reflejan insatisfacción con su nivel de competencia gramatical, con el trabajo realizado en esa área durante los cursos precedentes y con los resultados obtenidos en sus exámenes parciales. Se lee, *verbatim*:

En baja satisfacción:

“...when you are speaking in the majority of the case I forgot the rules grammatical”

“when I write I start confusing tenses, rules, etc”

“I don't feel satisfied because it was a little confused”

“I need to improve those skills”

“my level in the previous courses is not so good”

“It was no good”

"Pre-intermediate.. I feel like in a hole in that part of my learning proces."

"very, very, very bad because I have had a horribles exam but this grammar show me that I don` t know nothing."

"I feel awful."

"I'm completely unsatisfied, I think the results of my grammar were terrible."

"I'm not satisfied, I'd like to have more support about it in classes."

"Nothing at all (a). I think I could have done it better."

"I am not satisfied."

En media satisfacción:

"in written is better to aply the correct use of grammar because you can notice the mistake easier..."

"I think mi level of spoken grammar is better in comparison with my written grammar"

"I'm not completely satisfied about my grammar with both of them."

"In my opinion is good (b), but still I would like to improve it, specially in writing."

"from 1 to 5, i'm in the middle."

"I think it regards different levels of grammar, the last one it's a little bit more difficult than the other..."

"I am not completely satisfied."

En alta satisfacción:

"It was a good level of satisfaction. I feel fine."

"I feel satisfied but I understand that Advanced English is more complex."

Sin embargo, ésta última categoría sólo surge en la pregunta dos, relacionada con el nivel de satisfacción con respecto a las asignaturas de inglés precedentes. En las preguntas uno y tres, estos informantes de aparente alta satisfacción demuestran, de hecho, insatisfacción con su nivel de competencia gramatical en términos generales y en términos de su rendimiento académico.

- **Dominio "Explicación del bajo rendimiento":** Se hallaron nueve categorías, a saber: **problemas de memoria** (a), **problemas de concentración** (b), **problemas del método de enseñanza** (c), **falta de compromiso personal** (d), **dificultad de los temas** (e), **diferencias entre las estrategias de enseñanza y de evaluación** (f), **cansancio físico** (g),

falta de práctica (h) y **aprendizaje memorístico** (i). Como se evidencia allí, las explicaciones guardan relación directa con factores académicos, además de factores intrínsecos como la falta de concentración, de compromiso personal, y el cansancio físico. Se lee, *verbatim*:

“for me is very difficult to learn too vocabulary because if I learn the meaning I forget the correct preposition of the phrasal verb or the correct combination of the verb with the word in the idioms or in the miscellaneous phrases.” – Categoría (a)

“All my grammar grades are like that. I just don't know what happen, when it is a grammar test, I can not concentrate.” – Categoría (b)

“May be I could say that it is because for the way how we are explaining and learning the topics.” – Categoría (c)

“It is because the grammar explanation was in charge of students...” – Categoría (c) – “...but also because we as students don't do a better effort about it.” – Categoría (d)

“Maybe because some items are really difficult to understand...” - Categoría (e) – “..., and because sometimes professors of the English class work in a different way and just one of them, make the exam” – Categoría (f)

“I should have studied and practice a little bit more,...” - Categoría (d) – “... also I didn't rest enough.” - Categoría (g)

“I need more practice...” - Categoría (h) – “...specialy with new vocabulary because I feel that I have learnt it just for the moment.” - Categoría (i)

Es interesante ver que sólo las categorías (c) y (d) se repiten, y que de los siete informantes que respondieron el cuestionario, por lo menos cinco aportan un argumento-categoría que justifica su propio rendimiento.

- **Dominio “Percepción del método de enseñanza”**: Se hallaron diez categorías, a saber: **no funciona** (a), **es intimidatorio** (b), **no es beneficioso** (c), **permite practicar habilidades docentes a futuro** (d), **le falta apoyo del docente** (e), **es medianamente beneficioso** (f), **conecta temáticas de otras asignaturas** (g), **No favorece el aprendizaje de vocabulario** (h), **necesita más aspectos prácticos** (i), y **debe mantenerse igual** (j) .

De las respuestas de la población se puede leer que la aceptación del método está, en algunos casos, cuestionada, y en otros, aceptada aunque con ciertas limitaciones o condiciones. Se lee, *verbatim*:

- "I think it is not working."* – **Categoría (a)** *"I mean, today, I was scared in the presentation and I confused all the theory."* – **Categoría (b)**
- "I think this method is not working..."* – **Categoría (a)**, *"...and I think is not beneficial..."* – **Categoría (c)**
- "I think this method is not working,..."* – **Categoría (a)** *"...and I think is not beneficial"* – **Categoría (c)**
- "i think is beneficial..."* – **Categoría (d)** *"...because we develop our skills to be teachers but I think that our professor should give an explanation too."* – **Categoría (e)**
- "I think is 50/50, because we as a students try to make understand the grammar in a simple way."* – **Categoría (f)** *"But the majority of the cases, we don't understand some concepts and we can transmitt the wrong information"* – **Categoría (c)**
- "I like that we can relate the analisis of grammar with the syntax theories,..."* – **Categoría (g)** *"...although the vocabulary could be studied in other way."* – **Categoría (h)**
- "I consider that is better if the profesor explain the grammar part..."* – **Categoría (e)** *"and put some practical exercises in class."* – **Categoría (i)**
- "I don't agree with the presentations in group because it made that we spend a lot of time preparing the class and sometimes the other classmates don't pay attention to this,..."* – **Categoría (c)** *"...for me is better that the professor explain the grammar part..."* – **Categoría (e)** *"...and the students make a dynamic presentation with the phrase builder, I think that making a dynamic activity each module with the vocabulary probably we keep more easier the vocabulary"* – **Categoría (h)**
- "Im not too much happy, I really prefer that the teacher take this topics and explain them,..."* – **Categoría (e)** *"...and all the exercises take more place than just one day per week."* – **Categoría (i)**
- "I think it should remain the same..."* – **Categoría (j)** *"...but with more cooperation of the professor."* – **Categoría (e)**
- "I think it would be good to increase..."* – **Categoría (i)** *"...but the professor should use that time for explanations and exercises, not the students"* – **Categoría (e)**
- "In my opinion is enough"* – **Categoría (j)**
- "... I consider it should incease but in a practical form..."* – **Categoría (i)**

- **Dominio "Motivación"**: Sólo surge una categoría dentro de este dominio, que refleja el interés de los informantes por tomar acciones que les permitan mejorar su nivel de competencia gramatical. La categoría se denominó "**muestra interés**"; no obstante esto, algunos informantes manifestaron no saber qué acciones se podrían tomar, mientras otros aportan opciones demasiado abiertas o genéricas. Se lee, verbatim:

"I am willing to take action to improve my command of grammar..."

"there are so many methods how to improve and how to learn the topics"

"yes, I'd like to. I'd like to enjoy the activities about grammar because I think sometimes those are a little boring."

"I want to improve..."

- **Dominio "Recomendaciones":** En este dominio se hallaron cinco categorías en cuanto a las propuestas de los informantes para dar dinamismo al proceso y mejorar el trabajo para el desarrollo de la competencia: **aportar más oportunidades de interacción** (a), **usar el "Phrase Builder"** [material suplementario al libro de texto] (b), **usar más material didáctico** (c), **trabajar vocabulario temático** (d) y **ninguna** (e). Se lee, *verbatim*:

"make more activities in which the students have the opportunity to discuss..." – **Categoría (a)**

"Can we interact a little bit with the phrase builder??" – **Categoría (b)**

"I'd like to work in class or in tasks the phrase builder..." – **Categoría (b)**

"there are quizzes on line, activities, games, movies." – **Categoría (c)** (tomado de la pregunta 7)

"Could you give us vocabulary about different subjects for example medicine?" – **Categoría (d)**

"Not really." – **Categoría (e)**

9. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SEGÚN SU FRECUENCIA

En la siguiente tabla se muestran las categorías clasificadas dentro del dominio al cual describen, y se ilustra su frecuencia de aparición en las respuestas aportadas por los informantes a través del instrumento de recolección de información. Es de notar que el número de informantes (7 estudiantes) no necesariamente ha de coincidir con el número de categorías, pues debido a la naturaleza abierta de las preguntas del cuestionario, existía la posibilidad de que cada pregunta generara más de una categoría por informante según el dominio. Así, el dominio 'satisfacción' refleja un total de veintiuna frecuencias, correspondientes a tres preguntas y a siete informantes por pregunta. No sucede lo mismo en el dominio 'explicación del bajo rendimiento', pues éste arroja once categorías que corresponden a dos preguntas y a siete informantes.

Dominio:	Categoría	Frecuencia
Satisfacción	Baja	13
	Media	6
	Alta	2

Explicación del bajo rendimiento	Problemas del método de enseñanza	2
	Falta de compromiso personal	2
	Diferencias entre las estrategias de enseñanza y de evaluación	1
	Falta de práctica	1
	Aprendizaje memorístico	1
	Dificultad de los temas	1
	Problemas de memoria	1
	Problemas de concentración	1
	Cansancio físico	1
Percepción del método de enseñanza	Le falta apoyo del docente	6
	Necesita más aspectos prácticos	5
	No es beneficioso	3
	No funciona	2
	No favorece el aprendizaje de vocabulario	2
	Debe mantenerse igual	2
	Conecta temáticas de otras asignaturas	1
	Permite practicar habilidades docentes a futuro	1
	Es medianamente beneficioso	1
	Es intimidatorio	1
	Motivación	Muestra interés
Recomendaciones	Aportar más oportunidades de interacción	2
	Usar el "Phrase Builder"	2
	Usar más material didáctico	1
	Trabajar vocabulario temático	1
	Ninguna	1

10. ANÁLISIS DE LOS DATOS

10.1 DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

Los datos arrojados por el instrumento muestran, en general, una alta frecuencia de las categorías que de una u otra forma describen rasgos negativos de los factores indagados para cada dominio. Así, es evidente que en términos de satisfacción, más de la mitad de las respuestas se encuentra catalogada dentro de la categoría 'baja satisfacción' y casi un tercio de las mismas dentro de la categoría 'media satisfacción'. Estas respuestas se sustentan en argumentos de

confusión de tiempos gramaticales y estructuras, de favorabilidad de una habilidad sobre otras (escritura sobre habla o viceversa), y de percepciones de vacíos conceptuales que los informantes sienten están ejerciendo como obstáculo cognitivo para los nuevos aprendizajes.

Es importante recordar que este dominio abarca tres preguntas que indagan sobre cuán realizados se encuentran los objetivos en cuanto a la competencia gramatical en términos personales, al trabajo realizado en semestres anteriores, y a los resultados obtenidos en los exámenes parciales. No se indaga sobre la conformidad con otros aspectos del curso, pues para los propósitos actuales habíase de sondear dentro de los dominios que tuvieran una influencia mayor en el problema de investigación.

De forma similar, en cuanto al bajo rendimiento de los estudiantes, si bien las categorías se encuentran distribuidas de una forma más uniforme, muchas de éstas tienen relación con factores como el método de enseñanza, el docente, y la dificultad de las temáticas trabajadas. De esta forma, aunque se muestra casi una razón particular para cada informante, muchas guardan relación con factores académicos atribuibles a aspectos controlados por el docente.

En relación con el método de enseñanza, la mayoría de los informantes manifiesta un bajo nivel de conformidad, expresado en sus respuestas relacionadas con: la falta de apoyo del docente, vista por muchos como un gran obstáculo para el avance; la poca atención prestada a la práctica de los contenidos gramaticales, que desde la perspectiva de los informantes se constituye en un aspecto bastante importante del proceso de aprendizaje; su percepción de que el método no es beneficioso y que no funciona. Sólo cuatro instancias de estas respuestas manifiestan percepciones positivas sobre el método, considerándolo una buena forma para abordar los contenidos gramaticales, relacionar los contenidos de otras asignaturas y para obtener, aunque de forma limitada, un poco de práctica para su futura labor docente.

No obstante esta manifestación de inconformidad, todos los informantes mostraron interés en tomar algún tipo de acción para mejorar su nivel de competencia gramatical, aunque esto no signifique que tengan a ciencia cierta alguna idea sobre qué hacer en concreto para tal propósito. De la misma forma, todos menos un informante brindan algún tipo de recomendación sobre qué podría hacerse para mejorar el nivel de dicha competencia y el rendimiento, aunque estas sugerencias se caracterizan por ser abiertas y genéricas.

10.2 INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

Debido a que los datos recolectados surgen desde un número limitado de informantes, es decir, de algo más de que mitad del universo en este caso, las interpretaciones que puedan hacerse de los dominios serán utilizadas con prudencia para determinar el punto hasta el cual esta información pueda utilizarse para tomar decisiones apuntando a la solución al problema.

En primera instancia, es preciso resaltar que el cuestionario se realizó en lengua inglesa. Aunque para algunos parecería contraproducente recolectar la información de esta manera (a sabiendas que el problema central de investigación se sitúa dentro del desarrollo de la competencia gramatical) pues podría sufrir limitaciones en la información manifestada debido al obstáculo lingüístico para hacerlo, se decide elaborar el instrumento y solicitar las respuestas en inglés. En términos generales, podría decirse que no hubo limitaciones lingüísticas significativas en los aportes de los informantes, dado que las respuestas demuestran un bajo nivel de control que, a su vez, no ejerce como obstáculo para concretar las intenciones comunicativas de los informantes. Sin embargo, es interesante ver que el bajo nivel de control gramatical se evidencia incluso desde este primer momento de recolección de información.

En términos de satisfacción (primer dominio), es asombroso ver que la mayoría de los informantes se manifiestan insatisfechos en cuanto a la realización de sus objetivos de desarrollo de la competencia gramatical. Aunque el término 'competencia gramatical' como tal no aparece en el instrumento, se utiliza el término '*grammar*' que tradicionalmente se utiliza con la población para hacer referencia a dicha competencia. El hecho de que la mayoría de la población se encuentre descontenta en relación con su propio nivel de competencia, con los niveles precedentes, y con los resultados de sus exámenes, es preocupante. En una situación como esta, el docente se enfrenta a un muy probable caso generalizado de desmotivación, que si bien no se manifiesta de forma explícita en las actividades de clase, podría manifestarse de forma implícita en la disposición hacia los nuevos aprendizajes; esta situación se podría tornar aún más compleja si consideramos que algunos informantes argumentaron tener vacíos conceptuales, lo que redundaría en un muy bajo sentido del logro, con consecuencias negativas tanto personales como académicas.

Este bajo nivel de satisfacción se correlaciona, de forma bastante comprensible, con los muy bajos resultados de los exámenes de gramática de mitad de semestre, los cuales ningún estudiante logró aprobar. Al preguntárseles a los estudiantes sobre las razones que subyacían estos rendimientos (segundo dominio), surgieron como grandes argumentos aquellos referentes a problemas inherentes al método de enseñanza, entre otros factores. Sin embargo, también hay un sentido de la autocrítica, reconociendo algunos informantes que el compromiso personal también ejerce una gran influencia en estos rendimientos.

Esta información aporta unos juicios de valor que podrían ser usados para evaluar el trabajo realizado desde la docencia en esta asignatura y para mejorar los procesos de abordaje de los contenidos. Más aún, cuando en términos de percepción del método de enseñanza (tercer dominio), los informantes manifiestan aspectos principalmente negativos, están comunicando su descontento con las actividades diseñadas por el docente para trabajar los contenidos gramaticales. Al mismo tiempo, proponen las razones por las cuales el método tiene tan poca aceptación, lo que también podría utilizarse como insumo para el mejoramiento de los resultados.

Sin embargo, estas percepciones se deben abordar con cuidado, pues éstas no pueden considerarse como la única evidencia para reestructurar un método tajantemente, más aún cuando el estudiante no posee todos los elementos de juicio necesarios para evaluar la conveniencia del mismo. Además, aunque los resultados de los exámenes no son favorables, éstos no pueden ser atribuibles únicamente al curso actual, si se tiene en cuenta que hay tres asignaturas análogas precedentes.

A pesar de la marcada tendencia que arroja el instrumento hacia los aspectos negativos de la asignatura, es importante rescatar que todos los informantes se mostraron interesados en asumir un rol activo hacia el mejoramiento de sus competencias gramaticales (cuarto dominio). A partir de los datos recolectados se concluye que existe la intención, aunque aún esté por comprobar su veracidad, de tomar acciones que lleven al mejoramiento del curso. Esto se podría constituir en un primer paso para lograr generar cambios en la realidad actual. En sus aportes los estudiantes brindan una serie de recomendaciones que, a juicio del intérprete, son genéricas y abiertas, reflejando el limitado conocimiento que los informantes tienen sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y de las posibles estrategias de mejoramiento, lo que es completamente natural si este análisis se basa en el hecho de que los informantes apenas comienzan su formación académica, y aún no han recibido formación específica de la disciplina docente. Esto no necesariamente significa que las recomendaciones de este dominio no tengan valor cualitativo, pues posiblemente parten de las percepciones individuales y de las necesidades de los informantes, según sus situaciones particulares.

TERCERA PARTE – CODIFICACIÓN

La siguiente es la codificación realizada según las respuestas obtenidas para cada pregunta. Las categorías surgen de los aspectos comunes.

**1. How satisfied are you with your level of grammar both spoken and written?
(Dominio: Satisfacción)**

Informante 1	in written is better to apply the correct use of grammar (b) because you can notice the mistake easier but when you are speaking in the majority of the case I forgot the rules grammatical (a)
Informante 2	I think mi level of spoken grammar is better (b) in comparison with my written grammar. And it is because when I am talking I just say the things I am thinking but when I write I start confusing tenses, rules, etc (a).
Informante 3	I'm not completely satisfied (b) about my grammar with both of them.
Informante 4	I don't feel satisfied because (a) it was a little confused, so I think is because the grammar part is in charge of students.
Informante 5	I know that I need to improve those skills (a), especially speaking
Informante 6	In my opinion is good (b), but still I would like to improve it, specially in writing.
Informante 7	There are some gramatical rules that I didn't put in practice as soon as I learnt them, so from 1 to 5, i'm in the middle(b).

**2. What is your level of satisfaction regarding the attention given to grammar in previous courses (i.e. Pre-intermediate to Upper Intermediate)?
(Dominio: Satisfacción)**

Informante 1	my level in the previous courses is not so good (a) mainly in the vocabulary part, my grades have been of 2.8 or 2.7, 3.0 in grammar exam
Informante 2	It was a good level of satisfaction. I feel fine. (c)
Informante 3	I think it regards different levels of grammar, the last one it's a little bit more difficult than the other (b), and I'm not satisfied about the strategies how to show and teach all the grammar program.
Informante 4	I feel satisfied (c) but I understand that Advanced English is more complex.
Informante 5	It was no good (a)
Informante 6	I am not completely satisfied. (b)
Informante 7	Pre-intermediate.. I feel like in a hole in that part of my learning proces. (a)

**3. How satisfied are you with the results of your grammar midterm?
(Dominio: Satisfacción)**

Informante 1	very, very, very bad (a) because I have had a horribles exam but this grammar show me that I don't know nothing (a).
Informante 2	Oh! Hard question. I feel awful. (a)
Informante 3	I'm completely unsatisfied, (a) I think the results of my grammar were terrible. (a)
Informante 4	I'm not satisfied (a), I'd like to have more support about it in classes. (a)
Informante 5	I haven't check my grades, I just know speaking and it was good
Informante 6	Nothing at all (a). I think I could have done it better.
Informante 7	I am not satisfied. (a)

**4. How do you explain the results of your grammar midterm?
(Dominio: Explicación del bajo rendimiento)**

Informante 1	for me is very difficult to learn too vocabulary because if I learn the meaning I forget the correct preposition of the phrasal verb or the correct combination of the verb with the word in the idioms or in the miscellaneous phrases. (a)
Informante 2	All my grammar grades are like that. I just don't know what happen, when it is a grammar test, I can not concentrate. (b)
Informante 3	Maybe I could say that it is because for the way how we are explaining and learning the topics. (c)
Informante 4	It is because the grammar explanation was in charge of students (c) but also because we as students don't do a better effort about it. (d)
Informante 5	Maybe because some items are really difficult to understand (e), and because sometimes professors of the English class work in a different way and just one of them, make the exam (f)
Informante 6	I should have studied and practice a little bit more, (d) also I didn't rest enough. (g)
Informante 7	I need more practice (h) specially with new vocabulary because I feel that I have learnt it just for the moment. (i)

**5. What do you think of the method for grammar presentation and practice that we are currently using in Advanced English? How beneficial do you think it is?
(Dominio: Percepción del método)**

Informante 1	It is awful because the 90% of the exam is about vocabulary so the students can't show the true Knowledge in grammar.
Informante 2	I think it is not working (a). I mean, today, I was scared in the presentation and I confused all the theory. (b)
Informante 3	I think this method is not working (a), and I think is not beneficial (c), the results shows that we have some lacks in the process of keep the topics.
Informante 4	i think is beneficial because we develop our skills to be teachers (d) but I think that our professor should give an explanation too. (e)
Informante 5	I think is 50/50, because we as a students try to make understand the grammar in a simple way (f). But the majority of the cases, we don't understand some concepts and we can transmitt the wrong information (c)
Informante 6	I like that we can relate the analisis of grammar with the syntax theories (g), although the vocabulary could be studied in other way. (h)
Informante 7	I consider that is better if the profesor explain the grammar part (e) and put some practical exercises in class. (i)

**6. How happy are you with the time spent doing grammar exercises and explanations in class? Do you think it should increase, remain the same, or decrease?
(Dominio: Percepción del método)**

Informante 1	I don't agree with the presentations in group because it made that we spend a lot of time preparing the class and sometimes the other classmates don't pay attention to this (c), for me is better that the professor explain the grammar part (e) and the students
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	make a dynamic presentation with the phrase builder, I think that making a dynamic activity each module with the vocabulary probably we keep more easier the vocabulary (h)
Informante 2	I think it should increase a little bit (i). It would help me.
Informante 3	Im not too much happy, I really prefer that the teacher take this topics and explain them (e), and all the exercises take more place than just one day per week (i).
Informante 4	I think it should remain the same (j) but with more cooperation of the professor (e).
Informante 5	I think it would be good to increase (i) but the professor should use that time for explanations and exercises (e), not the students
Informante 6	In my opinion is enough, (j) but sometimes we don't seize it as we should.
Informante 7	not much... I consider it should increase but in a practical form (i).. I mean, practising while speaking .. things like that.

7. Are you willing to take action to improve your command of grammar both spoken and written? If so, do you have any ideas about what to do?

(Dominio: Motivación)

Informante 1	in writing we should do more excersise like essays every week I think that only of this way we have the opportunity to improve the written because I consider that at the moment of write I feel confused in the use of the preposition, also with this type of homework we apply all the aspects of grmmar like time and tenses, In speaking we should doa discussion about a specific topic (a), for example on friday the professor say on monday I wnt to talk about the pros and cons about the abortion so each student have the necesity to speak because it is a impotant note in the quizzes.
Informante 2	I am willing to take action to improve my command of grammar (a), but I don't know what to do.
Informante 3	there are so many methods how to improve and how to learn the topics (a), there are quizzes on line, activities, games, movies.
Informante 4	yes, I'd like to (a). I'd like to enjoy the activities about grammar because I think sometimes those are a little boring.
Informante 5	About grammar, do exercises similars to the exam. Spoken, we must to practice a lot with the professor and partners and trying to learn new vocabulary as soon as I can (a). And written do exercises about the topic that I want to improve.
Informante 6	I want to improve (a) and in my case is a matter of finding the spaces to study and to rest more, because I think that my lack of resting is affecting my results.
Informante 7	Obiously (a), As i already said... can be a good idea practice the grammar part while speaking but thinking first in the writing part and then talking about what you write.

8. Are there any suggestions that you would like to share with your professor to improve your command of grammar both orally and written as well as the results obtained in exams?

(Dominio: Recomendaciones)

Informante 1	make more activities in which the students have the oppotunity to discuss (a) and also more activities in written like essay
Informante 2	Can we interact a little bit with the phrase builder (b) ??
Informante 3	The same I mentioned in the answer in the question 7. (c)

Informante 4	I'd like to work in class or in tasks the phrase builder (b) because students don't work on it by themselves.
Informante 5	Could you give us vocabulary about different subjects for example medicine (d)? Thank you.
Informante 6	Not really (e).
Informante 7	all the things that I already mention are suggestions (a) ;D peace.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELÁEZ, Ruby. Investigación en el aula. Bucaramanga : Publicaciones UIS, 2009, 127 P.

ARNAL, Justo y Otros. Investigación Educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona : Labor, 1992. 278 P.

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Oxford University Press. Applied Linguistics, 1980: I. PP. 1-47.

CHOMSKY, Noam. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts : The Massachusetts Institute of Technology, MIT, 1965. 251 P.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. 1992. P. 281. En: RICHARDS, Jack, y RODGERS, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. Nueva York : Cambridge University press, 2001. 270 P.

McKERNAN, John. Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid : Morata, 1999, 311 P.

ÖZKAN, Yonca KESEN, Anyur. The third way in grammar instruction, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 1, Issue 1, World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February 2009 - New Trends and Issues in Educational Sciences, 2009. PP. 1931-1935. Recuperado desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/B9853-4VXVR8-CR/2/98145ec5bc9a0f08908b377c01c88a6e>

RICHARDS, Jack , y RODGERS, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. Nueva York : Cambridge University Press, 2001. 270 P.