



**COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS
COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS
PROGRAMAS DE LICENCIATURA DE LA ESCUELA
DE IDIOMAS**



RAFAEL BARRAGÁN GÓMEZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA
UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2005**

**COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS
COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS
PROGRAMAS DE LICENCIATURA DE LA ESCUELA
DE IDIOMAS**

RAFAEL BARRAGÁN GÓMEZ

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

***Directora:** Ruby Arbeláez López
Doctora en Pedagogía*

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

2005

RESUMEN

TITULO Comprensión y composición de textos como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lingüística en los programas de licenciatura de la escuela de idiomas

AUTOR: RAFAEL BARRAGÁN GÓMEZ

CONCEPTOS CLAVES: Lingüística, aprendizaje significativo, enseñanza y aprendizaje estratégicos, formación integral, comprensión de textos, composición de textos.

El presente trabajo intenta justificar y proponer una serie de estrategias y métodos que favorezcan el aprendizaje significativo de la lingüística dentro de los programas de licenciatura en Español y Literatura y licenciatura en Inglés ofrecidos por la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Esta propuesta surge tras la identificación de algunos de los factores que inciden en que la enseñanza y, por ende, el aprendizaje de esta disciplina sea mecánico y memorístico. En consecuencia, se ha propuesto, dentro de actividades como el seminario, la comprensión y composición de textos escritos como una estrategia adecuada que permita a los estudiantes no sólo el aprendizaje de contenidos teóricos extensos y complejos sino también la regulación del propio aprendizaje.

SUMMARY

TITLE: The reading and writing of expository texts as a strategy for a meaningful learning of linguistics in language bachelor students at Universidad Industrial de Santander.

AUTHOR: RAFAEL BARRAGÁN GÓMEZ

KEY CONCEPTS: Linguistics, meaningful learning, strategic learning, education, text writing, text reading.

The following research paper tries to justify and to propose some strategies for leading students into a meaningful learning of linguistics. This proposal rises after identifying some difficulties for linguistic learning due to traditional methods. Therefore, some strategic activities –the reading and writing of expository texts- have been proposed.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. LA LINGÜÍSTICA Y LAS CIENCIAS HUMANAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS	15
1.1 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD	15
1.2 LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UIS	21
1.3 LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD	26
1.3 EL DISEÑO CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE LA ESCUELA DE IDIOMAS Y EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UIS.....	36
2.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA LINGÜÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUAS EN LA UIS.....	41
2.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA EN LAS LICENCIATURAS EN LENGUAS DE LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UIS	45
2.2.1. Dificultades detectadas en la enseñanza de la lingüística	46
2.2.2. Dificultades detectadas en el aprender a aprender lingüística	51
2.2.3. Dificultades en la evaluación de los cursos de lingüística	53
2.3. PROBLEMAS CONCRETOS CON ALGUNAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LINGÜÍSTICA	56
3. APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	61
3.1. HACIA UNA DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE	61
3.1.1. El Aprendizaje desde una perspectiva filosófica	61
3.1.2. El concepto de aprendizaje y sus componentes	64
3.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	67
3.2.1 Los enfoques constructivistas en relación con las teorías del aprendizaje y de la enseñanza.....	69
3.2.2 El aprendizaje significativo	71
3.2.3 Formación integral y aprendizaje significativo	75
3.3 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?.....	76
3.4. ¿QUÉ CONTENIDOS ENSEÑAR?	79
3.4.1. El aprendizaje de sucesos y conductas	79

3.4.2 Aprendizaje social	79
3.4.3 Aprendizaje verbal y conceptual	80
3.4.4 Aprendizaje de procedimientos	81
3.5 ¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES AQUELLO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR?	82
4. PLANEAMIENTO CURRICULAR	85
4.1 CURRÍCULO Y DISEÑO DIDÁCTICO.....	85
4.1.1. La idea de Currículo	85
4.1.2. Diseño didáctico	88
4.1.3. Currículo y diseño didáctico.....	89
4.2. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA LINGÜÍSTICA II (LICENCIATURAS EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL Y LITERATURA ESCUELA DE IDIOMAS) EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.....	91
4.2.1. Presentación	91
4.2.2. El diseño	92
5.1. COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA DE LA ESCUELA DE IDIOMAS.....	97
5.1.1. Parte psicológica.....	97
5.1.2. Parte didáctica	114
5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS.....	122
5.3. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	125
5.3.1. La evaluación: definición y características	125
5.3.2. Funciones de la evaluación.....	127
5.3.3. Tendencias actuales en evaluación	129
5.3.4. Evaluación de las estrategias de comprensión y composición de textos	131
BIBLIOGRAFÍA.....	133



INTRODUCCIÓN

Los cursos de Lingüística han sido incorporados al plan de estudios de las dos Licenciaturas ofrecidas por la Escuela de Idiomas (Español y Literatura e Inglés) para que, desde la visión científica del lenguaje ofrecida por los distintos enfoques teóricos, los futuros licenciados fundamenten la mediación pedagógica o enseñabilidad de las lenguas. Para el caso de la licenciatura en Español y Literatura, el documento que contiene el nuevo plan de estudios, sugiere que “los contenidos están concebidos para interrelacionar el conocimiento teórico-formal de la investigación sobre el lenguaje con el funcional y analítico de los usos lingüísticos”.

A lo anterior debe añadirse que la lingüística moderna se ha constituido, desde sus inicios, en una ciencia modelo para las demás ciencias sociales. Esto la sitúa en un lugar predominante dentro de la formación superior habida cuenta de la importancia atribuida a las humanidades y a las ciencias sociales en la consolidación del *ethos* universitario.

Dada la vastedad del conocimiento acumulado por la denominada lingüística moderna en su corta pero productiva historia, producto de su tendencia a convertirse en una disciplina con un énfasis teórico-formal (especialmente a partir de la década de los cincuenta) y a la interdisciplinariedad, es inevitable que los cursos deban abordar un gran volumen de nociones y categorías

teóricas que no siempre son accesibles para el estudiante promedio y que, en general, le dicen muy poco debido a que en su imaginario (y aún de algunos profesores) persiste la idea según la cual la formación del licenciado debe sustentarse, básicamente, en el dominio de la lengua que va a enseñar.

Como el énfasis suele hacerse en la apropiación de los enfoques teóricos y además porque persiste el método expositivo oral en estas clases, se corre el riesgo de privilegiar un aprendizaje memorístico y mecánico de la lingüística que limita ostensiblemente las posibilidades de un aprendizaje significativo - entendido este último como la capacidad que debe tener el aprendiz para establecer de manera no arbitraria el nexo entre el saber disciplinar que le proporciona esta ciencia y la enseñanza efectiva de las lenguas-.

Ante esta dificultad, se ha considerado en la presente monografía que una estrategia válida (dentro de la amplia gama de posibilidades que existen) para promover el aprendizaje significativo de la lingüística sería aquella que permitiese desarrollar la capacidad para que el futuro licenciado relacionase el saber específico elaborado por esta ciencia con los propósitos formativos planteados en el currículo en los niveles básicos y medios de formación, que son aquellos en donde se desempeñarán nuestros profesionales. Es lo que se denomina la mediación didáctica que le corresponde hacer al docente y que, palabras más, palabras menos, consiste en la adecuación de un saber disciplinar a las necesidades formativas de unos estudiantes, de una institución y de una sociedad.



En esta monografía se ha tenido en cuenta el hecho de que la lingüística se sustenta en un acervo teórico y metodológico bastante extenso lo cual demanda de quien se adentra en su conocimiento una actividad lectora y escritora permanente. Si se admite que una de las debilidades del sistema educativo colombiano estriba en la baja capacidad de comprensión de lectura y en la no menos deficiente capacidad para construir sentido por medio del código escrito, se ha considerado que los diversos métodos o actividades que habitualmente se efectúan en el aula (una de las cuales es, por ejemplo, el seminario) pueden llevarse a cabo mediante el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje significativo y no el mecánico que acontece como consecuencia directa de formas de enseñar sustentadas exclusivamente en la exposición oral de información.

La estrategia seleccionada ha sido la de comprensión y composición de textos escritos y algunas de sus formas se han incorporado al método del seminario, básicamente porque así se favorecería el desarrollo de competencias en los tres ámbitos esperados (cognoscitivas, procedimentales y actitudinales); porque su planificación y ejecución suponen un monitoreo (evaluación del proceso y no solo del resultado) permanente que puede proporcionar información útil para el docente sobre cómo aprenden los estudiantes; porque involucra activamente al estudiante como el agente más importante en su proceso de formación y porque hace posible la mirada interdisciplinar tan valiosa para el futuro maestro.

El diseño e implementación de la estrategia y el método aludidos consistirán el eje de esta monografía. En primer lugar se sustentará la importancia de la



lingüística en el contexto del proyecto de formación integral del a UIS (esto implicará demostrar la importancia y pertinencia de

un saber disciplinar como la lingüística en la formación integral de los futuros licenciados, lo cual deberá contribuir a los propósitos de formación de la Universidad Industrial de Santander); seguidamente, se identificarán los factores que dificultan el aprendizaje significativo de la lingüística y, finalmente, se sustentarán teóricamente: el concepto de aprendizaje significativo, el planeamiento didáctico que intenta responder a las exigencias del currículo y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación escogidas.



1. LA LINGÜÍSTICA Y LAS CIENCIAS HUMANAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

1.1 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD

Al hablar del sentido de la Universidad, se alude necesariamente a la misión que la sociedad le ha asignado. Está claro que dicha misión debe responder a las particularidades del entorno, lo cual impone a la Universidad una responsabilidad social ineludible y en cuya dirección deben comprometerse todos los esfuerzos de las comunidades académicas.

Un rasgo común de las definiciones de la Universidad moderna alude a su condición de buscadora permanente de la verdad. Esta definición, bastante problemática por el concepto mismo que involucra, es casi consustancial al término Universidad. Empero, tal definición debe matizarse en virtud de lo que cada sociedad considere un conocimiento verdadero o no.

El compromiso con la verdad vendría a ser lo que Derrida (2002) denomina la “profesión de la verdad” que hace la Universidad. En efecto, para el filósofo francés, la Universidad tiene un compromiso incondicional con la verdad; este compromiso supone una “resistencia incondicional frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos”¹. La reflexión sobre esta verdad corresponderá a las así llamadas “Nuevas Humanidades”(cuyo lugar se

¹ DERRIDA, Jacques. Universidad sin condición (traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte). Madrid, Trotta. 2002. p. 12.

discutirá más adelante). Para este autor el concepto de verdad es inherente a la condición humana, a su humanidad y, en ese sentido, es universal o, como lo expresa Derrida, mundial, pues allí la mundialización es una humanización.

Derrida nos define, pues, lo que para él sería la Universidad: “lugar de resistencia crítica frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos”². ¿Cuáles son esos poderes? Los poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales, caracterizados todos ellos porque “limitan la democracia por venir”³. Desde esta perspectiva, la universidad sin condición tiene “el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo”⁴.

De lo afirmado anteriormente, puede colegirse que tal incondicionalidad de la profesión de la verdad asumida como una acción (más que como un simple decir) por parte de la Universidad implica la noción de autonomía. De esta forma, la búsqueda de la verdad – por todas las consecuencias que se derivan de ella – es irrealizable en ausencia de una autonomía universitaria plena. La autonomía haría parte del *ethos* universitario, de su esencia y fungiría como su bien máspreciado. El carácter autónomo de la universidad tiene varias aristas: académica, política, jurídica, ética y epistemológica, entre las más relevantes.

² Ibid. p. 12.

³ Ibid. p. 14.

⁴ Ibid. p. 14



Es política en el sentido en que allí existe la idea de libertad como capacidad de autogobierno⁵. Esta capacidad tiene que ver con la libertad para desarrollar las tareas que le asigna la ley y que no puede ejecutarse bajo el mandato de otra fuerza distinta (los poderes dogmáticos de que hablara Derrida).

La autonomía es jurídica pues los estados establecen el marco jurídico que garantiza la inviolabilidad de ese carácter. En nuestro caso, tales garantías la brindan tanto la Constitución Nacional y la ley 30 de 1992.⁶

La ley 30 determina las diferencias entre las instituciones encargadas de la formación superior. Así pues, en el capítulo IV, artículo 19 establece que las Universidades pueden

“acreditar su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones y disciplinas; y la producción, desarrollo y transformación del conocimiento y de la cultura universal”.⁷ Aquí, la idea de los autores de la constitución, interpretada por los legisladores, sustenta la autonomía en su sentido epistemológico, dado que la elección de los métodos y marcos teóricos que orientan esa búsqueda de la verdad depende exclusivamente de la comunidad académica universitaria con independencia de los poderes

⁵ PAPACCHINI, Angelo. “Promoción de los derechos humanos, un reto para la universidad colombiana”. En Revista de Filosofía UIS. Bucaramanga, UIS, número 2, enero de 2003. p. 129.

⁶ La Carta magna establece en su artículo 69 que las universidades tienen el derecho a autogobernarse y autodeterminarse. Esta libertad tiene que ver, concretamente, con la que poseen las universidades para determinar sus estatutos, definir su régimen interno, establecer mecanismos para la elección de su personal directivo, nombrar sus profesores, establecer sus programas, aprobar su presupuesto y diseñar e implementar determinados planes de estudio. También existe la figura jurídica de “órganos autónomos que no hacen parte de ninguna de las ramas del poder público”, con lo cual se garantiza la independencia de la universidad frente al poder del gobierno de turno.

⁷ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Ley 30 de 1992. Bucaramanga, UIS, p. 5 y ss.



hegemónicos de turno. Todo esto está contenido en una dimensión ética que constituiría el deber ser de la Universidad moderna: generar conocimiento mediante la formación de individuos comprometidos con los más altos intereses de la nación.

Como puede verse, estas funciones involucran tres actividades que habrán de definir a la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Es preciso aclarar que este modelo de universidad encuentra sus orígenes en la reforma a las universidades alemanas emprendidas en los albores del siglo XIX cuando se fundó la Universidad de Berlín⁸. En efecto, esta renovación, al poner su énfasis en la docencia enfocada a la actividad investigativa y en la libertad de dicha actividad frente a los poderes de turno, constituye el modelo que acogen las reformas a los sistemas universitarios modernos.

El propósito de los grandes ideólogos decimonónicos al proponer las bases de la universidad alemana fueron:

“Combinar la investigación y la enseñanza, sobrepasando el simple nivel de la docencia; lograr la comunidad de profesores y alumnos en orden al descubrimiento de la verdad; evitar que las facultades vinieran a parar en meras escuelas profesionales; a dar más importancia a la formación que a la mera acumulación de conocimientos y finalmente a

⁸ FICHTE, Juan Teófilo et al. La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires, Sudamericana. 1959.



hacer de la Universidad el órgano supremo y adecuado de la educación espiritual y moral de la nación”⁹.

Este modelo educativo, presupone la adopción de unos fundamentos pedagógicos y didácticos de gran trascendencia para el propósito de formación integral, sintetizados en el ampliamente divulgado informe de la UNESCO; y es pertinente para esta monografía en la que se apuesta al seminario y, por ende, al desarrollo de la capacidad para leer y escribir como una estrategia didáctica que busca trascender más allá de la simple acumulación de conocimientos.

El modelo alemán sintetiza como ninguno un ideal recogido por nuestra legislación pues sustenta la actividad de enseñar en relación con la actividad investigativa. Debe añadirse a estas funciones la de extensión, que posibilita que los conocimientos generados en la universidad se proyecten hacia la sociedad, la cultiven espiritualmente y, con mucha mayor razón en nuestro medio, contribuyan a la solución de tantos y tan variados problemas.

Podría hacerse una síntesis entre las tres funciones de la universidad en los siguientes términos: la investigación garantiza la creación, difusión y apropiación del conocimiento científico; la extensión permite que todo ese acervo estético, científico, técnico y humanístico contribuya a la solución de problemas que agobian a la sociedad al tiempo que garantizan el propósito de la unidad nacional; y la docencia permite que los alumnos, guiados por la

⁹ NAVARRO BARRERA, Néstor. El seminario investigativo. Simposio permanente sobre la universidad. Tercer seminario general. Bogotá, ASCUN-ICFES. 1985. p. 29.



sabiduría de los maestros, se eduquen y se formen no solo como profesionales en una determinada ocupación sino que se integren como ciudadanos comprometidos en torno del progreso de la nación.

Como puede verse, la Universidad, es una institución social *sui generis* pues logra que en ella converjan dos acciones aparentemente contradictorias: reúne en su seno la diversidad cultural que caracteriza a nuestro mundo contemporáneo (con lo cual da sentido a la existencia misma) y despliega la unidad formal de la racionalidad científica en la elaboración de un saber del mundo. Es el espacio por excelencia para que se fundan las misiones cultural y científica¹⁰. Pero aun cuando el saber científico, dada su tendencia a constreñir las distintas formas de racionalidad, pueda parecer hegemónico en apariencia, le corresponde la tarea, por su misma naturaleza inacabada y abierta al cambio, la misión que en los comienzos del siglo XIX le atribuyera Fichte:

“cada cuerpo científico tiene que querer, pues, y fomentar con todas sus fuerzas esa claridad en su derredor, aunque más no sea por su propio interés; por consiguiente, tan pronto como haya recibido en sí misma alguna consistencia, tiene que seguir manando incontenible para organizar la educación de la nación, como su propio suelo, hacia la claridad y la libertad de pensamiento, y así preparar y hacer posible la renovación de todas las relaciones humanas, por cuya mención de la educación nacional(...)”¹¹.

¹⁰ TASSIN, Étienne. “La universidad desde el punto de vista cosmopolítico”. Revista de Filosofía UIS. Bucaramanga, UIS, número 2, enero de 2003. p. 25.

¹¹ FICHTE, J. Op. cit. p. 115.

En resumen, podría decirse que una Universidad se caracteriza porque, a diferencia de las instituciones universitarias, tiene como norte la formación del espíritu científico. Esto implica una responsabilidad con la ciencia en el sentido en que la Universidad es el espacio donde se genera, divulga, aplica y enriquece el saber científico. Este propósito está fuertemente orientado hacia la satisfacción de necesidades socialmente relevantes a través de la investigación pero sólo como fruto del ejercicio de la docencia. La universidad logra cristalizar estas metas mediante estrategias diversas, a saber, la consolidación de grupos de investigación, el fortalecimiento de la relación docencia-investigación (pues los docentes investigadores no persiguen otro fin que el de formar espíritus inquisitivos), y el fortalecimiento mismo de la docencia mediante la investigación en docencia. Creemos que ahí se hallan sintetizadas las llamadas Funciones de la Universidad.

1.2 LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UIS

La Universidad Industrial de Santander está comprometida, según lo contempla su Proyecto Institucional, con el desarrollo de las funciones de investigación, docencia y extensión. En efecto, dicho Proyecto se sustenta en seis estrategias contempladas en el Plan de Desarrollo, a saber: desarrollo académico, construcción de comunidad universitaria, articulación de la



universidad con la sociedad, posicionamiento de la imagen institucional, consolidación financiera y modernización institucional¹².

Igualmente, tanto la misión como la visión actúan, junto con el ya mencionado Plan de Desarrollo, como “instrumentos básicos de planeación”. La misión, por ejemplo, plantea de entrada que el propósito fundamental de la UIS es la “formación de personas de alta calidad ética, política y profesional”¹³, es decir, asume como compromiso esencial, la formación integral de los ciudadanos que concurren a ella. Este propósito alude a la Función de Docencia. La Función de Investigación se concreta en la misión con el propósito siguiente: “la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura”¹⁴. La Función de Extensión, cuando declara que se propone: “la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”¹⁵.

La visión institucional contempla que estas funciones, entrelazadas, deberán consolidar a la UIS en un lapso de tres lustros como una institución que contribuya a satisfacer las demandas de la región en lo relativo al progreso tecnológico, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, el mejoramiento de la calidad de vida y de la educación de la ciudadanía¹⁶. Se insiste en que tales logros solo se alcanzarán desde la base de unas prácticas

¹² UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. Bucaramanga, UIS. 2000. pág.

13.

¹³ Ibid. p.14.

¹⁴ Ibid. p.14.

¹⁵ Ibid. p.14.

¹⁶ Ibid. p.15.



pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento generado por equipos de docentes-investigadores altamente calificados.

Dentro del Proyecto Institucional de la UIS, debe destacarse el capítulo 2 que presenta las políticas generales de la universidad. Ellas expresan la voluntad de llevar a cabo los propósitos establecidos por la Misión y de cuya ejecución son responsables los órganos de gobierno. En este punto, las políticas responsabilidad social, cultura de la investigación, desempeño integral de los docentes, mejoramiento de la calidad y pertinencia de los programas académicos y pedagogía para la formación integral, constituyen una síntesis de las funciones que la ley asigna a la Universidad.

En cuanto al desempeño integral de los docentes, se plantea que:

“los docentes deben asumir con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad ética y social, el papel de orientadores del proceso de aprendizaje y ser los maestros que apoyan la formación integral de los estudiantes. Para ello deberán articular en su desempeño las funciones de docencia, investigación y extensión, pues sólo así podrán evidenciar los objetivos sociales del aprendizaje y su propósito último de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad”¹⁷.

En el proyecto se plantea claramente que la actividad de orientar el aprendizaje sólo puede realizarla quien aún se asume como aprendiz, es decir,

¹⁷ Ibid. p.20

el profesor. Con esto se plantea un cambio en el modelo pedagógico transmisionista a “otro que se construye en la interacción permanente con los estudiantes dentro de un contexto específico”¹⁸. Es decir, se plantea la necesidad no sólo de una actividad investigativa en sentido estricto sino también la investigación formativa que permita la formación de personas autónomas, creativas, críticas, reflexivas, rigurosas y metódicas frente al conocimiento.

En relación con la formación integral, el Proyecto propone que

“la pedagogía que ha de regir las acciones de docentes y estudiantes es dialógica como norma de acción académica y como principio de democracia participativa, la cual exige reconocer en la práctica la autonomía de los estudiantes para que asuman por sí mismos los procesos de aprendizaje y de formación integral”¹⁹.

Este propósito, que no es nuevo pues se instaló en el horizonte de la pedagogía a partir de las ideas de Rousseau²⁰ halla su correlato en el concepto kantiano de autonomía (la capacidad que todo individuo posee de servirse de su propio entendimiento), pues un modelo pedagógico coactivo (como los denomina Not) tiende a constreñir al estudiante y a dirigirlo hacia

¹⁸ Ibid. p.20

¹⁹ Ibid. p.23

²⁰ En efecto, Luis Not nos plantea que la heteroestructuración y la autoestructuración son las dos tendencias pedagógicas que se vienen contraponiendo desde el siglo XVIII. En la primera se quiere enseñar, instruir, formar; en la otra, se considera que el estudiante posee los recursos y capacidades para darse forma, sin que requiera de acciones externas. NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1983. p. 7. El origen y desarrollo de las llamadas por Not, formas de autoestructuración cognitiva se desarrollan ampliamente en el capítulo IV del texto de referencia, pp. 123-131.

donde el maestro quiere. Así, el Proyecto Institucional aduce que el estudiante debe ser considerado como el sujeto de su propio aprendizaje, sólo ese desplazamiento del horizonte pedagógico tradicional (no confundir con caduco) hacia nuevos enfoques materializaría la conquista de la autonomía como el punto de vista moral que atañe a la educación²¹.

Pero, si bien este no es el propósito de la presente monografía, debería plantearse la pregunta de si no es ingenuo el hecho de creer que la construcción de sujetos autónomos depende exclusivamente del paso de un modelo pedagógico transmisionista y coactivo a uno que tenga en cuenta al sujeto y sus capacidades, en tanto que se dejan por fuera los factores políticos que son los que, al final de cuentas, determinan si tal autonomía es posible o constituye una mera ilusión. Es este ámbito político – en absoluto ausente de la vida universitaria – donde se dirimiría la legalidad de un cambio pedagógico que, en aras de favorecer la autonomía, ignora que ésta nace como resultado de la convicción de un sujeto que la asume como deber moral.

En todo caso, la UIS, al revalidar el criterio de autonomía como fundamento de la formación integral de los estudiantes, apela no solo a la favorabilidad que debería proporcionar el modelo pedagógico sino también al deseo de quien aprende. La ecuación se define mejor cuando se afirma que “el profesor debe permitir que sus estudiantes aprendan, o mejor, aún, debe interesarlos, convocarlos a un mutuo inducirse a aprender lo que no se sabe explícitamente,

²¹ Para un análisis exhaustivo de la relación entre la educación y el desarrollo de la autonomía, ver SILVA, Alonso. *Educación para la autonomía y la emancipación*. En: Revista de Filosofía UIS. Número 2 enero-junio. 2003.

asumiendo el papel de coordinador del proceso”²². La docencia se concibe entonces como un proceso que no busca exclusivamente el afianzamiento de unos saberes específicos, incluye también la orientación y el apoyo necesarios para que el estudiante asuma el papel de formarse (y esto va mucho más allá del educarse). La formación pues, es una labor que atañe a la persona, la educación la provee la institución.

En este punto, puede apreciarse que las Funciones inherentes a la universidad, es decir, de aquellas que le confieren su particular estatus frente a las demás instituciones del nivel superior, están directamente relacionadas con los propósitos de cualquier proceso educativo, pues se forma con el propósito de que los estudiantes aprendan a aprender, a hacer, a ser y a convivir. Es la formación no sólo de un profesional lo que importa aquí, sino también de una persona y de un ciudadano, de alguien que no sólo domina una disciplina y produce conocimiento científico sino que orienta ese saber hacia las necesidades de su sociedad, del entorno, que sopesa las consecuencias del desarrollo científico-técnico, que reflexiona, critica y participa de las soluciones a los problemas y demandas del colectivo.

1.3 LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD

Los retos planteados a la universidad por sociedades inmersas en problemas tales como la pobreza, la exclusión y la violencia extremas, ya superados en

²² UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op. cit. p.24



otras latitudes, hacen que la definición del llamado *ethos* universitario, esto es, su razón de ser, su norte, constituya un punto álgido en los procesos de construcción de los proyectos educativos de las instituciones del orden superior.

Son tan complejos los males que aquejan a los países en vías de desarrollo, que a sus universidades se les ha responsabilizado con la insoportable carga de ofrecer soluciones a todos ellos. Curiosa misión delegada por sociedades donde el conocimiento y la reflexión detenida no son considerados bienes muy estimados.

En términos generales – si se miran los proyectos educativos y sus ambiciosas misiones- las universidades parecen haber asumido el compromiso. Síntesis de este encargo es la idea de formación integral que, explícita o implícitamente, aparece en las reformas académicas de hoy.

Como la idea de formación integral puede abordarse desde múltiples ángulos sería pertinente asumirla desde las posibles formas en que un ejercicio comprometido de la docencia podría contribuir a tan anhelado logro. Para ello se explorará, en principio, la idea actual de formación integral y se propondrá que para la consecución de dicho propósito la actividad de los docentes es un factor, entre otros, que debe integrar también las dimensiones ética, política y epistemológica.

En primer lugar, la definición de formación integral tuvo como antecedente la llamada formación humanística que buscaba integrar los principios heredados



del renacimiento y la ilustración con la separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Así pues, una formación integral en sentido estricto, complementaba la profesionalización con un barniz procedente de las humanidades²³. Las discusiones más recientes han llevado a la conclusión de que las ciencias humanas, en las universidades que pretendan serlo, no deben agruparse en simples departamentos que apoyan la formación profesional de los educandos; por el contrario, ellas tienen el compromiso de erigirse como saberes científicos con objetos e intereses particulares. Así pues, la “humanización” del profesional vendría a ser una tarea que debe adelantarse en todos los ámbitos disciplinares (sean estos naturales o sociales). La formación integral, concebida como el ideal de toda institución universitaria, ha de ser tarea compartida y deberá ser prioridad de cualquier construcción curricular.

La formación integral va más allá de la profesionalización, de la instrucción en un saber hacer específico, e intenta contribuir, como ya se afirmó atrás, a la construcción de un profesional, un ciudadano y una persona, resultado de un desarrollo moral y político (tal y como lo planteara Paul Ricoeur). En este punto vale la pena destacar que este ideal de formación se centra en una tensión entre heteronomía y autonomía en el sentido en que, si bien la educación es una acción externa al sujeto, pretende contribuir a su autonomía plena.

²³ El proyecto institucional de la UIS intenta superar esta limitación y plantea el reemplazo de la idea de formación humanística por el de formación integral. De esta forma, restituye de paso el rango de disciplinas auténticamente científicas a las ciencias humanas y conmina a los programas de ciencias naturales e ingenierías a que asuman como propio (no ya de las humanidades como prestadoras de servicios) el reto de formar integralmente. Universidad Industrial de Santander. *Proyecto institucional*. Bucaramanga. UIS. 2000. pp. 44 y 45.

Tal y como lo afirma Silva, la autonomía no sólo se da en el entorno privado, individual, sino que supone una práctica política²⁴. Así pues, no sería del todo exacto que se proclamase una liberación del individuo de espaldas a una realidad social que lo determina inevitablemente.

Es por ello que el ideal de formación integral debe hacer coincidir, sin que riñan (pues son inherentes a la condición de la persona) la formación de un ciudadano, la apertura a la cultura universal sin que ello suponga la supresión de las identidades particulares, el cultivo del gusto estético, la idoneidad profesional, la formación profesional versátil (en el mundo globalizado, los saberes tienen vigencia efímera) y el desarrollo físico y mental de la persona en consonancia con el medio ambiente.²⁵

Con esta aproximación a la noción de formación integral, pueden esbozarse ya aquellas condiciones que debería reunir una práctica docente orientada a contribuir al logro de este propósito. En primera instancia se requiere de un compromiso ético que incluya la consideración del otro (el estudiante) como una persona dotada de capacidad para el conocimiento. Ello implica la modificación de modelos pedagógicos transmisionistas que asumen al estudiante como un receptor pasivo. Esta dimensión ética está atada al

²⁴ “La educación comporta (...) dos momentos: de ilustración y de emancipación. Mediante el primero se aprehende el sentido de lo que acontece en el mundo(...); mediante el segundo se interviene en la vida social con el fin de lograr su cambio(...) Así, estas dos experiencias concomitantes fundamentales se dan en los planos respectivos de la autonomía moral y la emancipación política y en función de su mutua interdependencia”. SILVA, Alonso. Op. cit. p. 138.

²⁵ Aspectos contemplados en el proyecto institucional UIS. Págs. 46 y 47.

compromiso con el consenso y con el incremento de los niveles de confianza entre quienes interactúan en el proceso.

La dimensión política de la actividad docente enfoca los esfuerzos de la educación en la primacía de los intereses colectivos y en el hecho incuestionable de que la universidad, antes que satisfacer las demandas de ascenso social de un grupo de aspirantes – respetables en cualquier caso - habrá de satisfacer prioritariamente las demandas de la sociedad. Este es un compromiso insoslayable de la educación superior.

La dimensión epistémica, alusiva al saber, pone de presente que la universidad admite la relatividad del conocimiento (se liga así a lo ético en la medida en que favorece el debate permanente y rehuye cualquier asomo de dogmatismo) y, si bien privilegia el rigor, la profundidad y la búsqueda sistemática del conocimiento, se erige como un espacio para la confrontación que, en todo caso, apunta hacia un consenso. Tal y como lo afirma Tassin “la universidad realiza dos movimientos contradictorios: por una parte, una pluralización cultural de las experiencias del mundo de los humanos que es conflictiva – pero dadora de sentido -; por otra, una universalización formal del mundo de las cosas que es reconciliadora, pacificadora (...)”²⁶.

Es así como la mirada a la docencia no sólo debería concentrarse en las responsabilidades éticas y sociales (esta última en términos de la responsabilidad que contrae todo aquel que lidia con el conocimiento) sino

²⁶ TASSIN, Étienne. Op. Cit. p.25.



también en la esfera de lo político, no como la posibilidad de que la universidad decida sobre lo que es apropiado o no, sino para que, en todo caso, no pierda de vista que la producción de conocimiento, la formación de ciudadanos y demás tareas asignadas a la universidad, no provienen de la nada sino de un contexto que define tales compromisos.

No sería admisible que la reflexión sobre la responsabilidad docente en tan nobles propósitos pueda reducirse a un impulso vocacional que haga del maestro una especie de apóstol que acoge un llamado procedente de quién sabe qué dimensión extraterrena. Sin duda alguna, estas concepciones pertenecen a una visión del maestro ya superada que ha sido utilizada incluso para justificar en forma aberrante las condiciones oprobiosas en las que normalmente se desempeña la “noble misión” en nuestras sociedades.

Podríamos concluir este resumiendo cuál es el *ethos* de la universidad. El concepto de *ethos* etimológicamente hablando alude al fundamento, al apoyo, a lo que sustenta algo. En consecuencia, es necesario precisar por la razón de ser la universidad colombiana específicamente.

En primer lugar, la universidad no puede definir su misión por presiones ejercidas desde los ámbitos económicos ni políticos aun cuando tampoco puede definirse de espaldas a ellos.

La universidad tiene, dentro de sus metas, el desarrollo de formas y métodos de producción de conocimiento; el desarrollo de la democracia (haciendo eficaz la acción política, ayudando a reconocer las reglas y límites de los



medios usados en ellos, logrando acuerdo sobre bases racionales); y el desarrollo de la cultura dentro de un marco de pluralismo cualificado por la discusión y la confrontación argumentada. Debe insistirse en que la universidad se mueve en la tensión entre tradición e innovación como la garantía para organizar racionalmente la acción.

En este sentido, es conveniente destacar que, en gran medida, la Universidad tal y como ha sido concebida en occidente, al comprometerse en una misión transformadora de la sociedad, se apoya en la escritura para el logro de esta meta. En efecto, la introducción en una tradición escrita fuerte constituye el único garante para alcanzar tales fines puesto que se parte de la premisa de que sólo en la Universidad se realizarían plenamente las pretensiones de validez de los sujetos que interactúan más allá del simple arreglo a fines (la Universidad responde a las demandas de la sociedad, no a las de los individuos). Es decir, se asume que en la Universidad se pueden alcanzar las metas discursivas de comprensión, rectitud y sinceridad; éstas, como metas de la acción auténticamente comunicativa (aquella que no está sujeta a fines utilitaristas y que, a diferencia de las acciones estratégicas e instrumental, resiste en ciertos ámbitos de la vida social) estarían estrechamente ligadas al compromiso de la ciencias humanas en particular y del conocimiento en general de formar dentro de un autentico humanismo. Ese ideal de humanismo auténtico, está ligado, en especial en países como el nuestro, a la formación de ciudadanos comprometidos con el cambio y el progreso social.



De todo lo anterior, y con base en algunos de los fundamentos de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas²⁷, es válido plantear que la eticidad de la universidad consiste en la posibilidad que les brinda a sus miembros de iniciarse en el conflicto pues ella misma demanda una actitud cooperativa de dialogar con argumentos racionales; con ello se cumpliría la meta de la universidad cual es la de desarrollar la capacidad de dudar, esta es la esencia de la cultura crítica de toda academia que pretenda ser llamada así.

Hemos tratado de dejar en claro que la Universidad colombiana al buscar el logro de una formación académica integral, si pretende estar comprometida con las necesidades sociales, debe ir más allá de una formación estrictamente profesional pues sus metas no se logran exclusivamente en el marco de lo disciplinar. No se puede negar que éste debe estar presente, pero acompañado por una apertura a la crítica, al cuestionamiento permanente; por un compromiso con el proceso argumentativo y los acuerdos que de él se deriven. Este es el *ethos* de la universidad. *Ethos* que, insistimos, viene muy bien en una sociedad como la colombiana, desgarrada por el conflicto y por la incapacidad para construir escenarios “naturales” para el debate racional. Es aquí donde las ciencias humanas cobran una relevancia capital, pues, si acogemos la propuesta de Derrida, reproducida al comienzo de este capítulo, es a ellas a quienes les corresponde formar para la crítica en sentido estricto.

De otra parte, debe tenerse en cuenta que países como el nuestro afrontan problemas que incluso demandan soluciones urgentes que no están ligadas

²⁷ MOCKUS, Antanas et al. Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá, Magisterio, 1995. Especialmente el apéndice titulado “la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas”. pp. 83-120.



directamente a la producción de conocimiento científico avanzado ni de tecnologías de punta, como sería el caso de los países industrializados. Estamos en un contexto en el cual ni siquiera se han solucionado problemas como el hambre y el analfabetismo y en donde es preciso desarrollar la capacidad de los ciudadanos para generar riqueza y progreso económico. Es ahí donde las universidades tienen un gran compromiso, pues además de formar hombres para el conocimiento, deben formar profesionales capaces de desempeñarse en un entorno laboral que cada vez demanda una mayor capacidad para enfrentar una economía globalizada.

En el contexto universitario colombiano las humanidades, tal vez por el mismo enfoque que se le dio a su enseñanza, han pasado a ocupar un lugar complementario en los programas de formación. A esto se suma el hecho de que los avances en las ciencias naturales y en las aplicaciones tecnológicas – robustecidos por la persistente influencia del paradigma científico técnico de corte positivista –, han consolidado la creencia en los planificadores educativos y en la sociedad entera de la urgente prelación que debe dársele a estos ámbitos disciplinares, pues ellos aportan soluciones más efectivas a problemas reales de la sociedad. Los problemas de “legitimidad” que enfrentan hoy las Humanidades, pese a la insistencia de los Proyectos Institucionales en la formación integral de los futuros profesionales, no difieren en mayor grado de los ya señalados en diagnósticos anteriores:

“En las reformas y rediseños no se ha hecho conciencia del papel de las humanidades en el desarrollo armónico de la relación ciencia-



tecnología para llegar a la educación integral donde el estudiante tenga un acercamiento a la realidad circundante y proyectada a su futuro profesional”²⁸

El Proyecto Institucional de la UIS dedica un apartado a la importancia y vigencia de la formación humana, dada la tendencia hacia la formación tecnológica que ha primado en la universidad desde su fundación. En efecto, el Proyecto admite que el ideal humanístico se sustenta en el proyecto renacentista, alimentado con el desarrollo posterior de la Modernidad, pero que este ideal se hace insostenible si no se tiene en cuenta el avance de las Ciencias Humanas, especialmente, de cara a procesos como la industrialización y la globalización²⁹.

Así pues, en consonancia con esas realidades y con la autonomía plena alcanzada por las Ciencias Humanas, ya no debe seguir manteniéndose la idea de una formación humanística sustentada en una idea de erudición que hace ver como anacrónica a la cultura greco-latina, sino más bien en la Formación Integral la cual debe contemplar: la formación del ciudadano; la armonía entre la recepción de la cultura universal y la identidad cultural colombiana; la formación estética; la idoneidad profesional; la formación profesional y ciudadana versátil y el desarrollo físico y mental de la persona³⁰.

²⁸ ACEBEDO, Amelia y ARBELÁEZ, Ruby. Diseño curricular de la licenciatura de idiomas. Investigación evaluativa. Bucaramanga, UIS. 1992. p.31.

²⁹ UIS. Op. cit. pp. 44-46.

³⁰ Ibid. p.46 y 47.

El mismo proyecto institucional UIS aboga porque la formación integral ya no debe concebirse como la adición de contenidos humanísticos a los programas técnicos, pues dicha formación es tarea de todos los universitarios y de todos los programas. Las Ciencias Humanas, confundidas antes con el complemento humanístico, tienen sus objetos específicos de estudio y sus métodos, al igual que las Ciencias Naturales y técnicas. Esto, sin embargo, no impide la conexión que, en aras de la interdisciplinariedad, debe caracterizar al quehacer investigativo actual³¹.

1.3 EL DISEÑO CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE LA ESCUELA DE IDIOMAS Y EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UIS

La Escuela de Idiomas, con el ánimo de responder a las realidades actuales planteadas por las reformas educativas, inició en el año 2000 un proceso de reforma que dio origen a su nueva oferta académica en el campo de la enseñanza de lenguas: la licenciatura en Inglés y la licenciatura en Español y Literatura.

Al hacer una síntesis de los objetivos de formación de las dos carreras, puede apreciarse un énfasis en: la formación para la investigación; el desarrollo de la competencia comunicativa en las lenguas objeto de estudio; la formación pedagógica para un desempeño adecuado en la docencia de lenguas y el favorecimiento de la autonomía y el juicio ético y político.

³¹ Ibid. p.50.

Los campos de desempeño de los futuros licenciados son: enseñanza de lenguas (primera y segundas) docencia, planificación educativa, investigación educativa y dirección de instituciones de educación media. Es decir, se insiste en que un egresado de la Escuela debería ser capaz de: adaptar creativamente las nuevas tecnologías en educación; ser capaz de integrar equipos docentes sólidos para la efectuar una labor de enseñanza que responda a las demandas actuales en la formación de jóvenes y tener la capacidad para reflexionar, criticar y proponer alternativas que redunden en una mayor eficacia de la labor docente.

El plan de estudios contempla la formación en disciplinar (lingüística, ciencias del lenguaje y teoría literaria); pedagógica y didáctica; segundas lenguas (componente mayoritario en la licenciatura en inglés y con cinco niveles de francés – más uno de traducción- en la licenciatura en Español y Literatura) y la práctica pedagógica en el último nivel. La conexión entre estos componentes, apunta al logro del ideal de formación integral propuesto por la UIS para todos sus egresados y, de manera más específica, al logro de uno de los puntos propuestos en su visión: “el mejoramiento de la calidad de la educación”.

La asignatura lingüística, según la propuesta del plan de estudios de las carreras administradas por la Escuela de Idiomas de la UIS, forma parte del área de fundamentación disciplinar común para las licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura. En total se han propuesto tres niveles comunes de lingüística para las dos carreras y un cuarto nivel para Español y Literatura.



Básicamente, estos cursos proporcionan la formación requerida en el ámbito disciplinar de las ciencias del lenguaje que les permita a los futuros licenciados desarrollar su labor pedagógica sobre la base de cuatro ejes en los contenidos de la lingüística: teórico-formal; funcional o de la actividad comunicativa; analítico o de la imbricación entre lengua, cultura y sociedad; investigación-acción, esto es, de la lengua como comunicación interpersonal y, finalmente, el eje universidad-sociedad³².

Concretamente, la asignatura lingüística II, a la cual se busca hacer el análisis crítico desde esta monografía, tiene como objetivo general que el estudiante logre “competencias en la descripción fonética y fonológica de la lengua materna, así como” llegar “al estudio del lenguaje desde las categorías formales, estructuralistas y funcionalistas al tiempo que formula críticas a estos paradigmas de investigación”. Adicionalmente deberá estar en capacidad de confrontar “racionalmente los problemas sobre el estudio de la expresión y el significado como problema de discusión de la Lingüística y de los estudios de la comunicación”³³.

Como puede verse, los objetivos son bastante ambiciosos si se tiene en cuenta que los problemas que ellos implican demandan una apropiación exhaustiva y rigurosa de cuestiones teóricas que no siempre son de fácil asimilación. Es por ello que en el diseño didáctico se ha decidido enfocar todo este andamiaje teórico hacia tres cuestiones concretas: adquisición del lenguaje, lingüística y

³² Escuela de Idiomas Plan de estudios para las licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura. Bucaramanga, UIS. s.f.

³³ *Ibíd.*

enseñanza de lenguas y lenguaje y pensamiento, no con el ánimo de agotarlas, sino con el fin de situar la teoría de cara a tres cuestiones vitales para un licenciado en lenguas.

Con todo esto, se pretende que el licenciado en lenguas sea, ante todo, un profesional autónomo, creativo, flexible que promueva en quienes habrán de ser sus estudiantes no solo la capacidad de aprender con autonomía sino también la de integrarse plenamente a la solución de los problemas más acuciantes de nuestra sociedad.



2. VISIÓN CRÍTICA

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA LINGÜÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUAS EN LA UIS

En la formación de licenciados tanto en Lengua Castellana y Literatura como en Inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, se ha aceptado como un hecho incontrovertible el que la lingüística es uno de los ejes que sustentan la formación de dichos profesionales. Los documentos que sustentan la necesidad de estos nuevos programas son enfáticos en darle una importancia capital a esta área disciplinar puesto que

“en estos cursos se analizan los problemas de la construcción de la lingüística como ciencia del lenguaje y a éste como objeto científico social desde la perspectiva de las diversas disciplinas que dialogan en el interior de ella, de modo que el estudiante construya una visión epistemológica y analítica del lenguaje como mediación primaria de la realidad simbólica”³⁴.

Más aún, la importancia del área se admite explícitamente cuando se afirma que “esta visión del lenguaje y su estudio científico aportará, desde la estructura epistemológica de estos conocimientos, los fundamentos para su

³⁴ Estos apartes son tomados de los archivos de la Escuela de Idiomas sobre la reestructuración del antiguo programa de Licenciatura en Idiomas realizada entre los años 2000 y 2001 y que dio origen a las dos nuevas licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura.

mediación pedagógica o enseñabilidad”³⁵. Como puede apreciarse, el propósito esencial vendría a ser la aplicabilidad de una disciplina en el ámbito de desempeño de los futuros licenciados; se busca que los estudiantes, sólidamente formados en la disciplina lingüística, avancen en la innovación lingüística y educativa.

La propuesta de reestructuración del antiguo programa de licenciatura en idiomas propone cinco ejes en los contenidos del área de lingüística: un eje teórico-formal, en el que la lengua aparece como objeto de conocimiento científico; un eje funcional o de la actividad comunicativa que alude al desarrollo de la competencia comunicativa (interpretar, argumentar y proponer); un eje analítico o de imbricación entre lengua, cultura y sociedad en el cual se destacan los valores, las actitudes y las normas que enmarcan la comunicación cotidiana; un eje de investigación-acción que apunta hacia un análisis crítico de las interacciones comunicativas de las personas en el contexto y, finalmente, un eje universidad-sociedad que apunta, de manera un tanto utópica en mi opinión, a la consolidación de una sociedad más tolerante y abierta al debate³⁶.

Pese a la ambiciosa intención de la reforma en relación con la formación disciplinar de los futuros licenciados, el reto para el docente de esta área en el escenario del aula de clases consiste en superar (o al menos) reducir la tensión tradicional entre las teorías científicas en los contextos históricos y epistemológicos en los que fueron desarrolladas y la manera en que dichas teorías han de enseñarse en los programas de formación de licenciados en lenguas.

³⁵ Ibid. p. 1.

³⁶ Ibid. pp. 1 y 2.

Esta tensión entre el dominio de la disciplina y la capacidad para enseñarla (que constituye un problema que debe ser resuelto por el futuro licenciado) se agudiza más en la medida en que el maestro (formado como científico y no como docente que, además, debe contribuir a la formación de los futuros docentes) ahonda en problemas teóricos cada vez más complejos y densos, con lo cual suele ocurrir que se origine un desequilibrio entre la pertinencia del saber disciplinar en relación con las necesidades de formación del licenciado.

El principal problema que enfrenta un profesor de lingüística en los programas de formación de licenciados es la pertinencia de los contenidos que trata de enseñar. No sólo porque, como ya se dijo, las teorías lingüísticas no han sido formuladas para enseñar lenguas sino también porque, ante el hecho de que, en general, los diseños curriculares de las licenciaturas admiten que la lingüística es un eje en la formación de los futuros maestros de lenguas, es indispensable una adecuación didáctica de tales saberes a los propósitos de formación de estos programas académicos, así se obraría consecuentemente con el hecho de que un licenciado en lenguas no se prepara –por lo menos no en un principio– para ser lingüista ni para enseñar lingüística a quienes habrán de ser sus estudiantes. Esta es, en nuestra opinión, la explicación de la tensión que enfrenta quien enseña lingüística a un futuro maestro de lengua quien, a su vez, enseñará una lengua (no lingüística) a sus estudiantes³⁷.

³⁷ Es un problema que no sólo atañe al futuro licenciado sino también a los docentes de pregrado y que, en otros escenarios, ha sido el motivo para postular que lo que se busca en la formación de un licenciado es, fundamentalmente, el desarrollo de su Competencia Pedagógica, es decir “una competencia macro conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias y que dan por resultado una estructura de base constituida por: un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético-profesional.” CALDERÓN, Dora Inés. “La competencia pedagógica en el maestro de lengua materna”. En *De la experiencia en el programa: lenguaje y modos de comunicar*. Pamplona, Universidad de Pamplona. 2002.p. 17.

A manera de explicación de la causa de esta dificultad, existe entre los docentes de lingüística la tendencia a sobrevalorar los alcances innegables de esta disciplina en el ámbito de las ciencias sociales, en consecuencia, es normal que desestimen la necesidad de situar pedagógicamente este saber aun cuando haga parte de un currículo que forma (y es bueno insistir en ello) maestros de lenguas y no lingüistas. No es extraño que en los planes de estudio la lingüística aparezca como un obstáculo difícil de superar que no debe contaminarse con saberes supuestamente menos prestigiosos como la didáctica y la pedagogía cuyo estatus científico aún es puesto en duda por el gremio de los lingüistas puros.

De allí se desprende la segunda causa que dificulta que la enseñanza de la lingüística sea pertinente con los propósitos de formación de licenciados de la Escuela de Idiomas de la UIS: hay un énfasis puesto en el eje teórico-formal. El riesgo más inmediato es la reducción del área al recuento histórico de la disciplina y a la presentación de su desarrollo teórico-metodológico lo cual limita enormemente la posibilidad de que la enseñanza de esta asignatura impacte.

Identificada, pues, la tensión más importante que a mi juicio enfrenta la enseñanza de la lingüística en las licenciaturas en lenguas (su enseñabilidad en el pregrado – teniendo en cuenta que es una ciencia con intereses ajenos a los de la enseñanza de lenguas – y su pertinencia en la formación de un docente de lenguas), es necesario especificar cuáles son los aspectos de su enseñanza y su aprendizaje en las que se refleja esa tensión de manera más clara.

2.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA EN LAS LICENCIATURAS EN LENGUAS DE LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UIS

El desarrollo vertiginoso alcanzado por la lingüística a partir de su transformación como disciplina científica desde la primera década del siglo XX, ha hecho que los múltiples enfoques y tendencias la hayan conducido más allá de su propósito inicial de estudiar la lengua como sistema. De hecho, el carácter científico de la lingüística, más allá del rigor que la ha caracterizado, se debe a que la preocupación evidente en los textos fundacionales fue la de delimitar y formalizar su objeto de estudio³⁸(la lengua).

Así, la lingüística moderna (frecuentemente designada como Estructural) supera la mirada histórica del lenguaje, la cual predominó durante el siglo XIX y, bajo la batuta del positivismo, propone que los estudios sobre los hechos del lenguaje deben concentrarse en la descripción de estados de lengua – la manifestación más importante de la facultad del lenguaje -, es decir, de estructuras con un relativo equilibrio entre sus partes constituyentes³⁹.

El desarrollo posterior de la lingüística, su tendencia a la interdisciplinariedad y las múltiples variables que inciden en su objeto de estudio, han conducido a la lingüística a niveles de depuración teórica y metodológica (que pueden apreciarse en el hecho de que ahora, en

³⁸ BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística general. Tomo I. 17ª ed. México D.F., Siglo XXI. 1993. p.8.

³⁹ Ibid. p.11.

coherencia con los paradigmas sobre la complejidad⁴⁰, se habla de lingüística del lenguaje antes que de que la lengua), así como también a una multiplicación y entrecruzamiento de marcos conceptuales cuya asimilación y apropiación no siempre resultan fáciles y estimulantes para quienes se inician en su estudio.

2.2.1. Dificultades detectadas en la enseñanza de la lingüística

La enseñanza de la lingüística, asumida como un saber esencial para el futuro licenciado, cargado de definiciones y nociones, suele convertirse en un recuento histórico de los principales hitos a lo largo de su desarrollo histórico.

Puede apreciarse aquí que, en relación con la propuesta de reforma de la Escuela de Idiomas, la tendencia predominante apunta a privilegiar el eje teórico-formal. Esto se debe en gran medida a que los docentes consideramos que todos los enfoques deben ser enseñados a los estudiantes en los diferentes niveles de la asignatura. Así pues, se enfatiza mucho en la apropiación de contenidos.

Como consecuencia de lo anterior, el método privilegiado para enseñar lingüística es el de la exposición magistral. A éste se le suman la solución de guías y ejercicios sobre fenómenos concretos de la comunicación verbal humana y, dado que así lo exige la modalidad de la asignatura, la

⁴⁰ El paradigma de la complejidad implica el paso a una perspectiva interdisciplinaria que revoluciona a la lingüística (concentrada históricamente en la Lengua como su objeto de estudio propio. Este objeto ya no será más la Lengua sino el Lenguaje). Es un hecho que “en el lenguaje convergen distintos tipos de organizaciones que determinan su carácter complejo: organización de las unidades lingüísticas del sistema formal; organización de los sistemas de significación producidos por los sujetos locutores; organización actuativa de los participantes en la interacción y organización sociocultural”. JAIMES, Gladis. “Teorías del conocimiento e investigación lingüística”. En *Lenguaje y cognición: universos humanos*. Jaime Bernal (comp.). Bogotá, Caro y Cuervo-Universidad de Salamanca. 2001. p. 127.

realización de prácticas (las cuales, generalmente, consisten en la explicación de hechos con base en principios teóricos de la disciplina).

El énfasis puesto en la clase magistral (la lección) puede considerarse aquí necesario, pero, insuficiente en la medida en que es probable que no permita que el estudiante avance más allá de la mera recolección de información suministrada por el maestro en las sesiones dentro del aula. Además, aunque es tema de las dificultades de aprendizaje, estas clases no siempre logran motivar al estudiante, cuyas características personales y disposición anímica no siempre lo predisponen hacia los contenidos. Así pues, el mayor riesgo en esta área es la de no ser un auténtico mediador en la construcción del conocimiento sino en un simple transmisor de información.

Debido a la lingüística ha logrado construir múltiples enfoques teórico-metodológicos diversos que se reflejan en una vasta producción escrita, una actividad transversal en las distintas actividades de enseñanza de la lingüística es la lectura de documentos especializados.

El primer gran obstáculo tiene que ver con las dificultades para facilitar que los estudiantes aborden la estructura semántica de los textos guía (los tópicos centrales, la conexión entre estos) y el lenguaje especializado de la disciplina. Está claro que sin la presentación de un contexto que enmarque la terminología es casi imposible que ésta pueda ser comprendida por los estudiantes. La cuestión aquí no se resuelve con el recurso a un diccionario especializado, pues la experiencia ha mostrado que las definiciones en estos textos no son lo suficientemente explícitas y, por las limitaciones de espacio, no pueden ubicar la noción en un contexto que los aclare. Además, la simple definición de los términos especializados no garantiza de manera

alguna su comprensión. Hacerlo así, sería sustentar el trabajo del aula en un aprendizaje puramente repetitivo.

Toda actividad de lectura implica la elaboración de un producto escrito que permita retroalimentar – ya sea individualmente, en pequeños grupos o públicamente - el texto trabajado en y fuera de clase. Los tipos de textos escritos más solicitados son: resúmenes, reseñas, mapas conceptuales, esquemas, comentarios, relatorías y síntesis en los que pueda evidenciarse qué y cómo se el estudiante se apropia de la estructura semántica del texto en cuestión, es decir, de la trama proposicional.

La dificultad más evidente en esta estrategia consiste en que muy pocas veces se dan instrucciones precisas a los estudiantes sobre cómo leer para lograr una comprensión que conduzca al aprendizaje significativo y cómo reelaborar por escrito de acuerdo con lo leído. Es una falla reiterada de los maestros de áreas básicas para la fundamentación de profesionales el que consideremos que nuestros cursos no están diseñados para enseñar a leer y a escribir dando por sentado que en niveles anteriores los estudiantes han debido aprender a hacerlo. Esto a todas luces es un error que debilita la eficacia de nuestras estrategias de enseñanza y dificulta el aprendizaje de los estudiantes. Incluso, a veces no es suficiente con entregar una guía que informe brevemente sobre las características del texto que los estudiantes deben elaborar.

Cuando los estudiantes, después de que el maestro supone que han leído un documento, expresan lacónicamente que no han entendido nada de lo que leyeron, es innegable que algo debe ocurrir en el proceso de comprensión de textos. Un maestro no debería asombrarse de que jóvenes supuestamente



alfabetizados acusen semejantes dificultades, pues tal y como lo expresan Díaz-Barriga y Hernández

“En principio, tenemos que partir del hecho de que la alfabetización de ningún modo termina con el mero aprendizaje del código (las habilidades de codificación y decodificación, sino que se prolonga hasta las formas más sofisticadas de hablar, leer, escribir, pensar de forma competente [...]) Las formas más complejas de alfabetización lecto-escrita las constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significados”⁴¹

Es decir, leer y escribir eficientemente, es una actividad *sine que non* para el logro de los objetivos esperados en la asignatura de lingüística (cualquiera sea el nivel) y no es una actividad que dependa de exclusivamente de cuestiones técnicas (aunque a veces así sea), sino que involucra las maneras que tienen los estudiantes de pensar y organizar la información que el maestro y los textos les suministran para su aprendizaje.

Ahora bien, si como maestros atribuimos a los estudiantes la responsabilidad de elevar la competencia para comprender y producir textos especializados en la vida académica mediante la simple ejercitación y práctica constante, estamos ignorando que los niveles óptimos en estas actividades se adquieren “gracias a la asistencia de otros que saben más” y que “se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en ciertas prácticas socioculturales y educativas. De este modo, leer y escribir

⁴¹ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª ed. México D.F., McGraw Hill. 2002. p. 273.

también se entienden como actividades que se construyen conjuntamente con otros.”⁴²

Esta dificultad, que más bien es una falencia, en la enseñanza de áreas que demandan una apropiación de grandes contenidos conceptuales, básicamente a través de la exposición del maestro y de a lectura y composición de textos, suele incidir en la motivación de los estudiantes quienes, pese a admitir la importancia de la asignatura, no encuentran razones que los impulsen a aprenderla. Esto confirma que los problemas de motivación no se deben, como solemos pensar los docentes, a la falta de compromiso de los estudiantes.

Es el mito que nos hace creer que la motivación es un proceso eminentemente endógeno que nada tiene que ver con factores interpersonales o sociales⁴³ y de cuya responsabilidad los docentes quedamos excluidos automáticamente.

¿Qué se ha obtenido gracias a esta manera de enfocar la enseñanza de la lingüística en la formación de licenciados en lenguas? Una acumulación de datos e informaciones muy sofisticados pero poco relevantes para su futuro ejercicio profesional, puesto que en nada o en muy poco contribuyen a los propósitos de formación que se hayan consignados en la propuesta curricular de formación quienes habrán de ser maestros de lenguas. Y a tal punto puede llegar la imprecisión que se puede fomentar la idea errónea según la cual los futuros licenciados deben enseñar a sus estudiantes los

⁴² Ibid. p. 274

⁴³ Ibid. p. 66.

contenidos de las disciplinas que se les han impartido en la universidad sin que se haga la respectiva mediación didáctica.

2.2.2. Dificultades detectadas en el aprender a aprender lingüística

Como consecuencia de este modelo de enseñanza, el aprendizaje que se privilegia aquí es de tipo memorístico y estrictamente receptivo pues el estudiante no trasciende la mera acumulación de datos y términos cuya integración a un futuro ejercicio de la docencia de las lenguas (en plena sociedad de la información) es difícil, por no decir imposible. Esto confirma la creencia señalada por M. Pérez, según la cual

“el aprendizaje universitario debe centrarse en la asimilación de los productos del conocimiento disciplinar, más que en formar a los alumnos en las capacidades que les permitan generar los procesos que dan lugar a ese conocimiento”.⁴⁴

La lingüística, abordada de tal manera, no constituiría un saber básico para mejorar las condiciones de enseñanza de la lengua. Es una asignatura entre tantas, difícil, ardua, árida, por la cual es necesario trasegar con resignación.

La experiencia en esta asignatura parece confirmar que la idea de aprendizaje que tienen los estudiantes está relacionada con la forma como se les enseña. Más aún, las formas de aprender, cuando sólo se vive la experiencia de la transmisión de “conocimientos”, consolida la creencia de que para aprender solamente basta con estar expuestos a condiciones en las

⁴⁴ PÉREZ, Martha Ilce (comp.). Teorías del aprendizaje. Bucaramanga, CEDEDUIS. 2004. Texto 2. p.3

que el aprendiz se expone al conocimiento verdadero⁴⁵ emanado de la fuente de toda sabiduría: el maestro. No es casual que muchos estudiantes, al ser calificados negativamente, se muestren extrañados por su bajo desempeño cuando, según sus propias palabras, nunca han faltado a clase pese a que esto es una muestra evidente de que no hay un reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

Si se plantea el aprendizaje como un proceso apropiación permanente del saber y de construcción del conocimiento como resultado de la investigación científica en sentido estricto y no como la consecuencia directa de la simple exposición a la información que proviene de afuera o de la simple actividad práctica, debe admitirse entonces que la forma como se enseñan disciplinas con grandes volúmenes de información teórica como la lingüística, poco aportan a la formación de ese profesional “competente, capaz de relativizar los conocimientos y de adaptarse al mundo de información múltiple, inestable y variada que constituye nuestro actual entorno social”⁴⁶. ¿No se ha dicho – como se verá con más detalle en el capítulo siguiente – que es ese grado de autonomía lo que caracteriza al aprendizaje como una actividad auténticamente humana?

Como consecuencia directa de las dificultades en la enseñanza de la asignatura en cuestión, y como quiera que uno de los principales obstáculos que se ha identificado es la comprensión y producción de textos, en los estudiantes son evidentes las siguientes dificultades para aprender: desconocimiento de las tipologías textuales (no siempre les resulta fácil

⁴⁵ Es lo que M. Pérez denomina una concepción directa del aprendizaje, distintas a las concepciones interpretativas (“asumen el aprendizaje como un proceso y no sólo como un producto”) pero que, a diferencia de las teorías constructivas del aprendizaje, no incorporan un significado constructivo para dichos procesos. Ibid. p.6-7.

⁴⁶ Ibid. p. 11.

precisar las características de un resumen); dificultad para leer comprensivamente (evidenciados en sus dificultades para resumir, integrar información proveniente de otros textos con el texto leído, etc.) y problemas con el dominio de técnicas de escritura (no hay la costumbre de hacer un plan de lectura, de hacer borradores, de revisar). Todos ellos son la muestra de que existen problema para resumir, sintetizar y abstraer.

Otros problemas que dificultan este aprendizaje, aunque no tan acusados como los ya descritos, tienen que ver con la escasa propensión a trabajar en equipo; la poca disposición a discutir y debatir públicamente y a defender los puntos de vista propios y a admitir los de los demás; la impericia, e incluso ingenuidad, en el manejo y cotejamiento de fuentes bibliográficas diversas (ya sea que coincidan o no en el enfoque que le dan a ciertos temas) y en el poco uso de las horas de consulta a las que legítimamente tienen derecho.

2.2.3. Dificultades en la evaluación de los cursos de lingüística

Los problemas que se han detectado en los cursos de lingüística referidos al proceso evaluativo de los mismos, pueden resumirse así: en primer lugar, se ha confundido la evaluación con la calificación de los exámenes, pruebas y trabajos en los que el estudiante demuestra cuánto aprendió y el maestro determina si ese aprendizaje fue suficiente para aprobar el curso. En segundo lugar, sólo se ha tenido en cuenta, para la evaluación, el ámbito estrictamente cognoscitivo (referido a los resultados). No se aplica la evaluación diagnóstica que permita establecer lo que el estudiante sabe con lo que debería saber. Esta es una evidencia de que existe un desconocimiento en el maestro de las teorías de evaluación y, por lo tanto,

su integración a la enseñanza y al aprendizaje es inexistente o, cuando mucho, precaria.

Las consecuencias de esta simplificación excesiva de la evaluación a las fases y ámbitos ya expresados, son de dos clases y afectan tanto a la calidad de la enseñanza como a la efectividad del aprendizaje: ha impedido que el docente cuente con información de primera mano que le permita introducir cambios que mejoren sustancialmente el aprendizaje de la asignatura; y ha sido causa de desmotivación para aprenderla pues el estudiante no aprecia en la evaluación una actividad clave en la detección de sus logros y sus falencias. En lo que sigue de este apartado, se intentará argumentar a favor de estas afirmaciones.

Ya se ha puesto de presente que la mayor dificultad que he enfrentado en la enseñanza de esta asignatura ha consistido, precisamente, en hacer de ella una oportunidad para que se produzcan aprendizajes significativos, ¿en qué forma? En cuanto a que este aprendizaje debería contribuir a la formación de docentes de lenguas idóneos. Es decir, la lingüística, si se asume como un eje articulador en la formación de licenciados en lenguas, debería proporcionar una base clara que contribuya a un desempeño eficiente del futuro maestro de lenguas.

Como puede verse, sin la posibilidad de apoyarse en referentes comunes, el diálogo sobre un tema en particular se ve limitado a los consabidos intercambios entre el profesor y unos cuantos estudiantes “iluminados” con las consecuencias previstas: exclusión, apatía y deserción. La enseñanza se concentra entonces en unos cuantos estudiantes que son altamente valorados por el docente, particularmente por su gran disposición y



capacidad. A los demás suele calificárseles como poco interesados e incluso como incapaces.

Como consecuencia de las dificultades señaladas se desprende el segundo obstáculo: No hay procesos de escritura cuando se utilizan los textos base para desarrollar actividades en clase. Si normalmente se asocian los problemas de escritura con la falta de una técnica adecuada, aquí debe sumarse a esas dificultades el hecho de que al no haber lectura comprensiva de textos difícilmente podrán producirse posiciones frente a estos.

Pero es indispensable admitir en este punto que esta situación se agrava si se tiene en cuenta que normalmente el profesor de alguna asignatura del área disciplinar no considera que su curso deba convertirse en una especie de taller de lectura comprensiva, de redacción o de técnicas de estudio. En pocas palabras, uno suele dar por sentado que esa información ya la poseen los estudiantes y que si no la poseen es su problema. A esto se añade el prurito por la importancia que le hemos otorgado a nuestro saber hasta el punto que, siendo maestros asumimos que nuestro compromiso es con la disciplina y su preservación mas no con la forma como los estudiantes la aprenden. Así es como se explica la típica respuesta al estudiante confundido: “eso ya debería saberlo usted desde el bachillerato”.

Estas dificultades para articular el saber disciplinar proporcionado por la Lingüística con las necesidades de formación de los futuros licenciados en lenguas de la Escuela de Idiomas en la Universidad Industrial de Santander, ya no pueden seguir siendo asociadas con problemas de aprendizaje exclusivamente. Está claro que existen allí dificultades que atañen a la enseñanza y que tendrían, en un corto plazo, el efecto de desmotivar a los estudiantes en relación con el aprendizaje de la asignatura y, en el largo

plazo, el de privar a los estudiantes de una rica fuente de saber disciplinar que enriquezca su futuro desempeño como docentes de lenguas.

Una alternativa que se ha planteado para superar estas dificultades ha sido la introducción del seminario como estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje significativo de la lingüística en los programas académicos de licenciaturas en lenguas ofrecidos por la Escuela de Idiomas de la UIS.

En un principio se introdujo como una estrategia para abordar problemas complejos de lingüística teórica propuestos desde textos especializados. Esto implicó la selección de lecturas, la elaboración de una metodología, de un sistema de evaluación y la elaboración de un cronograma. Se concibió como una actividad paralela a las que normalmente se desarrollan en un curso teórico-práctico y se planearon tres sesiones. En el siguiente apartado, se especificará desde donde se adoptó esta metodología y qué problemas ha reasentado su adopción como estrategia de enseñanza.

2.3. PROBLEMAS CONCRETOS CON ALGUNAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LINGÜÍSTICA

Una vez detectadas las dificultades de la enseñanza de una disciplina con los niveles de abstracción y síntesis de la lingüística, se introdujo el seminario y, por ende, la lectura y escritura de textos como estrategia didáctica para promover un aprendizaje significativo, es decir, para permitir que tales contenidos pudieran integrarse plenamente a una futura práctica pedagógica y a una enseñanza eficaz de las lenguas en el licenciado en formación. Se pretendía así situar pedagógicamente la asignatura. El seminario y la lectura y escritura de textos se adoptó porque es una

actividad de análisis, reflexión y discusión con base en lecturas previamente escogidas que exigen un ejercicio de comprensión seguido de una discusión pública donde se debate abiertamente sobre un tema.

En el caso particular de los cursos a mi cargo, se seleccionaron los textos, determiné la estructura, se escogieron los expositores y protocolantes y se fijaron las fechas de realización de cada sesión. Los temas estaban directamente conectados con los contenidos del programa y se esperaba que suscitara una discusión amplia en el grupo.

El modelo de seminario escogido resultó una mezcla bastante ecléctica del seminario alemán y el seminario implementado dentro de la Escuela de Filosofía de la UIS pero que, en todo caso, comparten una característica esencial: en ambos se parte de un texto compartido por el grupo que sirve como pretexto para abordar problemas relativos a la disciplina en cuestión en unas sesiones previamente organizadas.

Al hablar de seminario se alude a un ejercicio académico en el cual se debaten, aclaran, exponen posiciones en torno a un problema disciplinar. Esta actividad se efectúa desde la lectura previa de uno o más textos por parte de los participantes. Incluso, éticamente el seminario ya plantea la necesidad de borrar los roles tradicionales tanto del maestro como de los estudiantes (uno que imparte sabiduría y otros que la registran pasivamente) en la medida en que el primero debe asumir este espacio como una posibilidad de aprendizaje que surge del intercambio de ideas con los segundos y viceversa. En el seminario todo aquel que lea y produzca un documento escrito en torno a lo leído antes de la sesión plenaria, está habilitado para participar.

Así pues, el seminario comenzó como una estrategia marginal (sólo se programaron tres sesiones durante el semestre) que, por lo menos en un principio, captó la atención de los estudiantes; sin embargo, tras su realización y posterior evaluación, se encontró que la estrategia terminó siendo una clase más en la cual se apreciaba: concentración de la actividad en el docente y unos cuantos estudiantes aventajados; escasa o nula actitud crítica frente al texto y frente a los demás; confusión de las tipologías textuales solicitadas (los documentos no pasaban de ser simples resúmenes y ni siquiera alcanzaban el rango de reseñas descriptivas); en los pocos casos donde se asumían posiciones se notaba una escasa disposición para controvertir puntos de vista contrarios al propio.

¿No servía entonces el seminario como una estrategia metodológica para impulsar el tan anhelado del aprendizaje significativo? ¿Excedía la capacidad real de los estudiantes y aún del propio docente como motivador y guía de la estrategia?

Se optó por evaluar el seminario entre todos al finalizar el semestre I del 2004. Básicamente, las deficiencias que se dedujeron se pueden categorizar así: La actividad se planificó desde la perspectiva exclusiva del docente; no se presentó una guía básica que aclarara qué se entiende por seminario, cuál es su finalidad, qué caracteriza los dos tipos de documentos que predominan en esta estrategia (relatoría y protocolo) y, finalmente, no se estableció un tema o situación problemática ligados a los intereses y necesidades de formación de los estudiantes. A esto debe añadirse que la mayoría de estudiantes participaba porque sabía que había una nota con alto valor porcentual de por medio, situación que también condujo a una

reflexión obligatoria sobre la necesidad de coevaluar y autoevaluar las sesiones.

Podrían señalarse aquí otros factores que inciden en los problemas asociados al aprendizaje de la lingüística en los programas de licenciatura de la Escuela de Idiomas. En primer lugar, la creencia extendida entre estudiantes y egresados (y, ¡quién lo creyera! Entre docentes de la asignatura) de que la lingüística, si bien es una disciplina interesante e incluso ardua, no tiene mucho que ver con el futuro desempeño del licenciado. Se le ve más como un área que enriquece el saber enciclopédico del estudiante. Por otro lado, no existe una tradición consolidada en la Escuela en torno al área y esto se refleja en la inexistencia de un equipo de investigadores y en la escasa presencia de personal de planta especializado en esta disciplina. De hecho, la lingüística tuvo una línea de investigación en la Maestría en Semiótica pero decayó con el tiempo, poco después de que se jubilaran los dos últimos lingüistas de la Escuela de Idiomas.

Volviendo a la cuestión de las dificultades derivadas de la enseñanza y el aprendizaje, éstas permitieron concluir que no fue la estrategia en sí la que impidió el logro del propósito buscado al implementarla (que es, como ya se ha dicho, propiciar el aprendizaje significativo de la lingüística en los futuros licenciados en lengua); por el contrario, fue la carencia de una planificación didáctica que tuviera en cuenta la participación de los estudiantes en su diseño (a fin de cuentas se supone que en el seminario todos somos participantes), la necesidad de “refrescar” constantemente aquellos conocimientos y destrezas de los estudiantes en torno a las actividades de leer y escribir que uno erróneamente considera ya automatizadas por los estudiantes y la urgencia de vincular los textos a

problemas concretos, cercanos al estudiante y vitales para su futuro desempeño como profesional de la enseñanza.

Con esta meta y con la creencia de que esta estrategia sí puede propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes y estimular la investigación desde el aula en esta área, la siguiente sección deberá sustentar, por un lado, la conexión entre el seminario y la lectura y escritura de textos con el concepto de aprendizaje significativo y, por, otro, la tesis según la cual, la lectura y la escritura, son actividades que en el nivel de formación universitaria son transversales y constituyen un eje en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo pues el seminario también se concibe como una estrategia metodológica que busca superar las limitaciones de la excesiva oralidad en nuestras aulas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El seminario vendría a ser un espacio privilegiado para alcanzar ese nivel de analítico y argumentativo ideal.

3. APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el presente capítulo se abordará en forma sucinta el concepto de aprendizaje, sus generalidades, clases y componentes para tratar de argumentar de qué manera la estrategia del seminario puede contribuir al aprendizaje significativo de la lingüística, una disciplina caracterizada por sus variados enfoques teóricos y metodológicos lo cual la convierte en un campo con una abundante presencia de nociones y categorías abstractas que, generalmente, implica grandes dificultades en su aprendizaje, en especial para los licenciados en lenguas.

Al admitir la validez de esta afirmación, se intentará demostrar la pertinencia de la incorporación del aprendizaje significativo como una alternativa válida para enfrentar las dificultades encontradas en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas pertenecientes a las áreas teóricas y disciplinares en las carreras de licenciaturas.

3.1. HACIA UNA DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

3.1.1. El Aprendizaje desde una perspectiva filosófica

El fundamento de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje tiene su raíz más profunda en la polémica occidental entre dos grandes corrientes filosóficas: racionalismo y empirismo. A estos dos enfoques se adiciona el

enfoque constructivista, cuyo origen se encuentran en la convergencia de teorías psicológicas y sociales heterogéneas.

El empirismo, nacido de las ideas de Aristóteles, se desarrolló a lo largo de la historia del pensamiento filosófico (especialmente en Gran Bretaña en los siglos XVII y XVIII) y considera que todo conocimiento no analítico se deriva de la experiencia sensible; es decir, que el aprendizaje es una asimilación de aquello que los sentidos logran percibir. En esta perspectiva, esas imágenes captadas por los sentidos se asocian y constituyen el germen del conocimiento. Otras tesis del empirismo son:

“el conocimiento no es ilimitado en cuanto no podemos conocer más allá de la experiencia; el conocimiento matemático y las leyes lógicas tienen su origen en la experiencia de modo que tales disciplinas resultan ser solo generalizaciones de las ideas particulares que ella nos proporciona, unidas por las palabras; la razón, que se conforma con base a la experiencia, es la única guía del hombre y debe tener una finalidad práctica”⁴⁷.

En el ámbito de las teorías psicológicas del aprendizaje, el empirismo logra su máximo nivel de sofisticación en la teoría conductista (behaviorismo). Este enfoque considera que el comportamiento (dentro del cual se halla el aprendizaje) sigue el esquema de asociación entre estímulos y respuestas. Este esquema sería suficiente para explicar cualquier forma o proceso de aprendizaje del sujeto (incluso, llegaría a pensarse que nuestro aprendizaje y el de las demás especies vivas se enmarcarían en patrones similares).

⁴⁷ BRIONES, Guillermo. Epistemología de las ciencias sociales. Bogotá, ASCUN-ICFES. 1996. p.30.

Por su parte, el racionalismo se remonta a los diálogos platónicos que postulan la teoría de las ideas puras, las cuales, sin necesidad de una experiencia sensible y directa, constituyen un conocimiento en sí mismas. Estas ideas permiten que el individuo, mediante reflexión a propósito de una experiencia cualquiera, descubra esos “conocimientos innatos”. En este sentido, no existiría nada parecido al conocimiento por cuanto ya todo está dado al sujeto.

El racionalismo, escuela filosófica representada por Descartes, Spinoza y Leibniz, afirma que

“la razón es la única fuente del conocimiento. Ella tiene la capacidad de obtener por sí misma las verdades fundamentales - denominadas ideas innatas – a partir de las cuales, por deducción, es posible obtener otros conocimientos”⁴⁸.

El desarrollo más reciente del racionalismo plantea que no existe la posibilidad de aprender nada nuevo puesto que las ideas innatas preexisten a toda asimilación proveniente de las experiencias con el medio.

Pero tanto el enfoque racionalista como el empirista, al negarse mutuamente, simplifican excesivamente los mecanismos complejos del aprendizaje humano. De hecho, muchos aspectos del aprendizaje humano no podrían entenderse con base en los enfoques sintetizados anteriormente por cuanto rebasan tanto el innatismo del racionalismo como el asociacionismo del empirismo. Son aquellos aspectos que constituyen el

⁴⁸ Ibid. p. 30.

auténtico “acervo cultural” de la humanidad (el lenguaje simbólico, el arte, la ciencia, etc.).

3.1.2. El concepto de aprendizaje y sus componentes

La conducta humana es, casi en su totalidad, el resultado de procesos de aprendizaje. Podría afirmarse con todo derecho que el aprendizaje es una actividad particular de ciertas especies vivas en la medida en que, a diferencia de otras que se relacionan con el medio con base en los instintos, constituye un mecanismo adaptativo que permite moldear o modificar la conducta según las exigencias del medio.

En todo caso, la definición de Aprendizaje debe hacerse, por lo menos en el contexto de la educación formal, en relación con la Enseñanza. Ésta se concibe como “una actividad intencional dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo con determinados fines” que, implícita o explícitamente, son valorados tanto por la institución como por el medio social”⁴⁹. La enseñanza es, pues una práctica que está determinada por valoraciones, concepciones, métodos y procedimientos que el profesor ejecuta desde cuando comienza a planificar sus asignaturas. En este sentido el aprendizaje se concentra en las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?

Siguiendo a Estévez [2002: 50]:

⁴⁹ ESTÉVEZ NÉNNINGER, Etty Haydeé. Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Barcelona, Paidós, 2002. p. 50. 224 p.



“El acto de enseñanza se concibe como un proceso dinámico y flexible, acompañado por etapas de reflexión y de planificación que permiten utilizar la experiencia del maestro, los conocimientos existentes y los resultados de las investigaciones en el área. Todo ello tiene el fin de anticipar los eventos de aprendizaje, conducir la actividad en el aula y aplicar la retroalimentación requerida, y así garantizar resultados que cada vez se acerquen más a las metas educativas planteadas”

Por su parte, el aprendizaje podría caracterizarse de la siguiente manera, según Estévez – siguiendo a la Asociación para el Desarrollo y Supervisión del Currículum en Estados Unidos -: “1. Está orientado por dos tipos de objetivos o propósitos. 2. Consiste en establecer relaciones entre información nueva y conocimiento previamente adquirido. 3. Consiste en organizar la información. 4. Consiste en la adquisición de un repertorio de estructuras cognitivas y metacognitivas. 5. Es un proceso dinámico que ocurre por fases, no es lineal. 6. Está influido por el desarrollo.”⁵⁰

Estévez define el aprendizaje como

“un proceso dinámico que ocurre por fases y que está influido por el desarrollo del individuo, requiere estar orientado por dos tipos de objetivos y consiste en tres aspectos fundamentales: establecer nexos o relaciones entre conocimiento nuevo y conocimiento previo, organizar información y adquirir una serie de estructuras cognitivas y metacognitivas”⁵¹

⁵⁰ Ibid. p. 51.

⁵¹ Ibid. p. 51.

Vale la pena aclarar que los dos tipos de objetivos que involucra el aprendizaje tienen que ver con el hecho de que, por una parte, los estudiantes tienen que aprender un contenido determinado y, por otra, deben regular el propio aprendizaje.

Podría concluirse en este punto que el concepto de Aprendizaje validado aquí, no puede estar desligado de la Enseñanza como correlato. Esto no quiere decir que la relación sea causal –puesto que no siempre lo que trata de enseñarse es finalmente aprendido– sino que, como lo afirma Saint-Onge “el enseñar se presenta como el acto de establecer una relación entre personas, una relación que introduce al otro en el camino para construir su propio saber en una disciplina concreta. Es una clase de relación muy peculiar: una relación que ayuda a aprender”⁵². En efecto y, siguiendo al mismo autor, la enseñanza vendría ser una “ayuda para facilitar el aprendizaje de los alumnos y no como el mero ejercicio de dar clase.” (...) Así pues, “las actividades pensadas para enseñar se relacionan con las actividades intelectuales necesarias para aprender”⁵³. Este principio, que parte del hecho de que el fin de la enseñanza no es la exposición de contenidos sino la activación y dirección del proceso de aprendizaje, es el que sustenta la importancia y pertinencia del ejercicio de la docencia y ello entraña una competencia que va más allá del dominio de un saber disciplinar.

Así, queda planteado, desde el concepto de aprendizaje explicitado aquí, el porqué de la incorporación a la necesidad de promover aprendizajes

⁵² SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos...¿aprenden?. 2ª ed. Bilbao, Mensajero. 1997. p.8 199

p.
⁵³ Ibid. p. 9



significativos, que son en últimas los que llamados a desarrollar esa capacidad de aprender a aprender.

3.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Ante la cantidad y heterogeneidad de las conductas aprendidas, se ha hecho necesario clasificarlas. Esto ha dado como resultado distintas tipologías tales como: conocimiento explícito e implícito; conocimiento declarativo y procedimental; memoria semántica y episódica y, tal vez la más popular de las clasificaciones, la de R. Gagné, basada en los cinco resultados del aprendizaje: habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, habilidades motoras y actitudes. No obstante, pese a su influencia y exhaustividad, esta clasificación tiene el inconveniente de separar categorías que comparten cosas en común. Si bien ha sido útil para efectos de la enseñanza, no lo ha sido para explicar el aprendizaje en contextos distintos al escolar. Por ello, nos apoyaremos en la clasificación y caracterización del aprendizaje hecha por Pozo⁵⁴ quien sustenta su enfoque en cuatro resultados del aprendizaje (conductuales, sociales, verbales y procedimentales).

Es posible establecer los tipos y situaciones de aprendizaje desde el enfoque constructivista y sustentar, asimismo la pertinencia del concepto de aprendizaje significativo de cara a la realidad expuesta en el capítulo dos o visión crítica. Puede decirse que en esta noción hay una alternativa real para la realización del ideal de Formación Integral en el ámbito de la educación superior.

⁵⁴ POZO, Juan. "Aprendices y maestros en la nueva cultura del aprendizaje". En Teoría del aprendizaje. Martha Ilce Pérez (comp.). Bucaramanga, CEDEDUIS, 2004. Texto 3, pp. 1-9.

El enfoque constructivista se aleja tanto del empirismo como del racionalismo, pues no considera que el aprendizaje sea el resultado de la asimilación de las sensaciones recibidas, como afirma la primera tendencia, o una mera actualización de lo que siempre hemos sabido, como afirma la segunda. Para el constructivismo, el conocimiento surge de la interacción entre la información nueva y la información que ingresa. Según Pozo⁵⁵, esta tendencia tiene su origen en la filosofía kantiana. Este filósofo idealista consideraba que estamos dotados de unas categorías (a priori) que preceden a cualquier experiencia y que imponemos a la realidad en lugar de extraerlas de ella. En términos de Pozo, la filosofía kantiana constituye una posición intermedia entre las dos grandes tendencias epistemológicas occidentales.

El constructivismo se apoya en la idea según la cual, si bien aprendemos gracias a nuestra experiencia, dicha apropiación no es un simple calco de lo sensible, una asimilación pasiva; por el contrario, esta apropiación implica una construcción, un dinamismo en el sujeto pues el auténtico enfoque constructivista no se queda en esa apropiación constructiva. Lo interesante está en la forma en que tal construcción opera en el sujeto cognoscente. Esto no excluye, por ejemplo, el recurso a procedimientos asociativos de aprendizaje.

En este apartado daremos una mirada general a las características de las nociones de constructivismo y aprendizaje significativo para poder sustentar por qué tales enfoques contribuyen a la materialización del ideal

⁵⁵ Ibid. Texto 4, p.7.



de Formación Integral expresado en el Proyecto Institucional de la UIS y, más concretamente, a los propósitos de formación de licenciados en lenguas de la Escuela de Idiomas.

3.2.1 Los enfoques constructivistas en relación con las teorías del aprendizaje y de la enseñanza

Como se ha planteado, son diversas las fuentes que dan origen al Constructivismo como tendencia epistemológica. Valdría la pena añadir que, en relación con su orientación hacia el campo educativo, los puntos de convergencia de tan variadas fuentes, según, Díaz-Barriga y Hernández son:

“El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares. La identificación y atención de la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con los aprendizajes escolares. El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan sobre contenidos significativos. El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales”⁵⁶.

Como puede verse, y tal como se ratificó antes en 3.1.2., el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se apoya en los esquemas que ya posee, es decir en

⁵⁶ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª ed. México D.F., McGraw Hill. 2002. p.26.

aquello que, en virtud del entorno donde interactúa, le permite aprender según sus intereses.

Así pues, la construcción del conocimiento depende de los que el aprendiz ya sabe y de la actividad interna o externa que realice. El docente deja de ser un transmisor y deviene en un mediador de esta actividad constructiva.

Para finalizar, vale la pena insistir en que el constructivismo se nutre de las teorías genética del desarrollo de Piaget; sociocultural y del desarrollo del aprendizaje de Vigotsky; del aprendizaje significativo de Ausubel y de los esquemas cognitivos, entre otras⁵⁷. Todas coinciden en que existe un sujeto que aprende mediante aportes propios, gracias a lo cual supera lo que su medio le proporciona.

En el plano de la intervención que ha de hacer la institución educativa para que esta construcción de conocimientos acontezca, vale la pena citar a Coll (citado por Díaz-Barriga y Hernández) para quien: “la finalidad última de a intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”; en últimas, lo que se busca es “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”⁵⁸.

Es por ello que, en nuestra opinión, este enfoque y el énfasis que se ponga en la noción de aprendizaje significativo tal y como lo desarrolló Ausubel, pueden contribuir, si bien no en forma exclusiva pero sí muy eficaz, a la

⁵⁷ Ibid. p.28.

⁵⁸ Ibid. p.30.

construcción de un sujeto autónomo capaz de asumir por su propia cuenta y riesgo la exigente tarea de pensar en profundidad desde un saber específico.

3.2.2 El aprendizaje significativo

El concepto de Aprendizaje significativo desarrollado por D. Ausubel se enmarca en la llamada psicología educativa. Ésta a su vez hace parte de la teoría educativa. La teoría como tal es un replanteo a las dificultades que acarrea la simple extrapolación de las teorías psicológicas a la educación. Por ello Ausubel considera que lo más productivo es concentrarse directamente en el aprendizaje tal y como ocurre en el aula de clase⁵⁹.

Si la esencia del aprendizaje es la transformación, para Ausubel, lo que define la función de la Escuela es el cambio o desarrollo del comportamiento⁶⁰ ahí radica el predominio de la Escuela como la institución a la que se le ha delegado la misión de lograr tal cambio mediante el agenciamiento de una serie de experiencias educativas orientadas a la modificación arriba señalada.

Ausubel y sus colaboradores comienzan por proponer una nueva clasificación de los aprendizajes que engloben los ya postulados; así, existe una dimensión que clasifica los aprendizajes por el modo en que se adquiere la información: por recepción y por descubrimiento; y existe una segunda dimensión que los clasifica por la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognoscitiva del aprendiz: por repetición y significativo.

⁵⁹ AUSUBEL, David y ROBINSON, Floyd. School learning. An introduction to educational psychology. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1969. p.2.

⁶⁰ Ibid. p.6.

En el aprendizaje por recepción

“el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material (...)”⁶¹

Por su parte, el rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento es que

“el contenido principal de lo que se va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva”⁶².

Los autores referidos aclaran que la distinción ya planteada corresponde a una dimensión diferente de la que contrapone los aprendizajes significativos de los aprendizajes por repetición. De hecho existen situaciones de aprendizaje escolar en las que aparecen: recepción repetitiva, recepción significativa, descubrimiento repetitivo y descubrimiento significativo.

“Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así (...) El aprendizaje

⁶¹ AUSUBEL, D., NOVACK, J. y HANESIAN, H. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 2003. p.34.

⁶² Ibid. p.35.



por repetición, por otra parte, se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias(...); si el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también(...) si el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra(...)”⁶³.

Como el tema que nos ocupa en la presente monografía es la implementación de una estrategia metodológica para propiciar el aprendizaje significativo de ciertos conceptos en lingüística en los licenciados en lenguas, no abordaremos la precisa subcategorización de los posibles aprendizajes hecha por los autores referenciados, pero sí resaltaremos que este aprendizaje supone la adquisición de significados nuevos para lo cual se requiere una actitud de aprendizaje significativo y la presentación de materiales potencialmente significativos. Esta última condición presupone:

“1. que el material de aprendizaje en sí puede estar relacionado de manera no arbitraria (plausible, sensible y no azarosamente) y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada (que posea significado “lógico”), y 2. que la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación”⁶⁴.

Así pues, el significado se produce cuando se establece un nexo lógico entre la información nueva y las estructuras previas del alumno. Es por ello

⁶³ Ibid. p.37.

⁶⁴ Ibid. p.46.

que, en el proceso de enseñanza de la lingüística (disciplina con un amplísimo contenido conceptual), el aprendizaje significativo puede trascender la simple memorización y retención de información en búsqueda de un impacto mayor de la teoría lingüística en el desarrollo de la competencia pedagógica del futuro maestro. No es casual que los autores que hemos estado citando consideren que “siguiendo las tendencias generales del desarrollo cognoscitivo, el aprendizaje por recepción va predominando poco a poco sobre el aprendizaje por descubrimiento en la adquisición de conceptos”⁶⁵.

Se postula entonces, que dadas las características de la disciplina cuya enseñanza se desea cualificar en este trabajo, la alternativa podría ser la del aprendizaje significativo por recepción dado que se busca, como uno de los objetivos de la enseñanza que el estudiante pueda establecer relaciones entre conceptos. Preciso es anotar aquí que al hablar de recepción en modo alguno puede temerse por el riesgo de que el estudiante asuma una actitud pasiva, pues, en efecto

“(...) en el aprendizaje significativo por recepción hay algo más que un simple catalogar conceptos ya hechos dentro de la estructura cognoscitiva existente. En primer lugar, por lo menos es necesario hacer un juicio implícito de pertinencia para decidir cuáles de las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva serían más relacionables con la nueva tarea de aprendizaje. En segundo, es necesario cierto grado de reconciliación entre aquellas, especialmente si hay discrepancias o contradicciones. En tercero, lo común es que las proposiciones se vuelvan a formular para

⁶⁵ Ibid. p.105.

combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, el vocabulario y la estructura de ideas del alumno.”⁶⁶

3.2.3 Formación integral y aprendizaje significativo

El ideal de la formación integral que ya ha sido expuesto en el capítulo 1, obliga a una modificación de las ideas sobre enseñanza más arraigadas en nuestro medio con la consecuente modificación de la noción de aprendizaje que persiste en los estudiantes pues ya está más que probado que estos conciben el aprendizaje según la manera en que se les ha enseñado.

El avance vertiginoso de las ciencias, el impacto cada vez mayor de las tecnologías de la información y la presencia constante de las redes y medios de comunicación de masas han forzado a un cambio de concepción no sólo en lo que un aprendiz debería saber sino en cómo debería aprenderlo.

Así pues, la idea de un estudiante que espera, vacío y expectante, el cúmulo de información que ha de darle un sabio que lo domina todo, ha caído rápidamente en desuso. Esto ha contribuido al declive de las teorías del aprendizaje que se sustentaban en los basamentos empiristas y racionalistas del conocimiento humano y al auge de aquellas teorías que propugnan por el desarrollo de la capacidad de aprender que todo sujeto posee a partir de las informaciones, conocimientos, intereses y habilidades de que dispone. Esto también es válido para el maestro, cuyo rol en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desplaza de la fuente y centro del saber al de

⁶⁶ Ibid. p.116.

acompañante y promotor del mismo. Así pues, el maestro se torna en un aprendiz. El ideal de formación integral, tan caro a nuestras instituciones modernas, no puede ni debe alejarse del nuevo propósito de la formación superior: “la formación de alumnos capaces de construir sus propios conocimientos y no sólo de reproducir de manera ciega los conocimientos que sus profesores les trasmiten”⁶⁷.

3.3 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?

El aprendizaje de los estudiantes en situaciones formales de enseñanza está ligado las habilidades y estrategias cognitivas utilizadas por quienes aprenden. No obstante, la tendencia general entre los estudiantes consiste en reducir el aprendizaje al registro pasivo y la memorización de información que ellos consideran importante. Pero esta tendencia no se ha arraigado espontáneamente, surge de las prácticas de enseñanza más socorridas por los maestros.

En efecto, si la actividad de enseñar se reduce a la exposición magistral (la cual ni siquiera está acompañada con claves para indicar cuáles son los contenidos relevantes para aprender ni por cuestionamientos sobre la forma como estos se están captando) lo más probable es que los estudiantes consideren, al cabo de un buen tiempo en las aulas, que aprender no es más que registrar y memorizar datos expuestos oralmente.

En la enseñanza de la lingüística ya es un lugar común, que tanto maestros como alumnos, acepten la imposibilidad de aprender dicha disciplina en

⁶⁷ PÉREZ E., María y otros. “Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios”. En Teoría del aprendizaje. Martha Ilce Pérez (comp.). Bucaramanga, CEDEDUIS, 2004. Texto 2, p.1.

forma distinta a la de la presentación oral de los abundantes volúmenes de información que la caracterizan. Pero esta creencia, convertida en convicción, nace de la persistencia de un concepto de Enseñanza que no trasciende el postulado que dice que para aprender basta con escuchar y para enseñar basta con hablar⁶⁸.

Esta es la concepción de Aprendizaje que caracterizaría a la educación tradicional: impartir “información relacionada con los contenidos de las disciplinas curriculares”⁶⁹, y es la que predomina en áreas de contenido teórico fuerte, con un dilatado desarrollo teórico y metodológico como la lingüística.

La otra cara de la moneda, la que busca implementarse en la propuesta de planeamiento didáctico del capítulo siguiente, la constituye aquella que pretende promover un aprendizaje que, a propósito de unos contenidos estipulados en las asignaturas, se fija como meta el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el uso de estrategias cognitivas que, a la larga, redundarán en el desarrollo de las capacidades para mejorar el aprendizaje y aprender autónomamente. Esa sería la contribución más eficaz que haría la práctica de la docencia al logro del ideal de formación integral que se postuló desde el primer capítulo del presente documento.

Estos esfuerzos por promover el aprendizaje autónomo y autorregulado (que no quiere decir que intente prescindir de la figura del maestro) se apoyan en el desarrollo del conocimiento del campo de la cognición. Esta área nos ha permitido entender mejor el conocimiento como

⁶⁸ SAINT-ONGE, M. Op. cit. p. 59 y ss.

⁶⁹ ESTÉVEZ, E. Op. Cit. P. 45

“representación interna que se construye y organiza en estructuras internas llamadas esquemas mentales. En otras palabras, las representaciones constituyen los formatos en los que se registra internamente la información del ambiente; de forma similar, el aprendizaje se entiende como una actividad mental mediante la cual se alcanza la estructuración interna de conocimientos”⁷⁰

En este sentido, la cognición va más allá de la retención de datos, de su reproducción automática (evidencia de que no se le atribuye sentido a todo ese “ruido”) e incluye la percepción, la comprensión, el aprendizaje y el recuerdo). De esta manera, se entiende que, desde la perspectiva cognitivista, el aprendizaje es más que el simple registro de unos datos sino, y ante todo, “la construcción de una imagen útil de hechos y actividades que haga posible actuar con facilidad en diversas circunstancias”⁷¹. Pero para ello es indispensable apelar a modelos o esquemas mentales que permiten actuar en una situación específica. Aquí se desmiente la creencia de que se conoce a partir de hechos concretos, pues la cognición inicia con un proceso abstractivo: “la función de la enseñanza es impulsar la formación de modelos apropiados, coherentes y completos” (SAINT-ONGE: 45) que harán que el aprendiz actúe eficientemente en la realidad.

Con base en lo anterior podemos afirmar entonces que el aprendizaje en las aulas, al estar dirigido y orientado por el docente, debe centrarse no tanto en la actividad de registro de información sino más bien, en el desarrollo de

⁷⁰ Ibid. p. 45

⁷¹ SAINT-ONGE, M. Op. Cit. P. 44

la capacidad para captar la información, organizarla y utilizarla para solucionar los problemas específicos que el futuro profesional habrá de enfrentar. Esa es la naturaleza de un aprendizaje auténticamente significativo: el que permite darle sentido a los contenidos, el que hace posible la integración con lo que ya se sabe y el que, ante todo, permite su propia regulación.

3.4. *¿QUÉ CONTENIDOS ENSEÑAR?*

3.4.1. El aprendizaje de sucesos y conductas

Consiste en la extracción de pautas estables a partir de sucesos y conductas. Pueden establecerse de los sucesos o de la relación entre acontecimientos acaecidos en el entorno; aprendizaje de conductas o de respuestas eficientes para modificar condiciones del ambiente y aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones entre los objetos y entre las personas. Estas últimas si bien se basan en la asociación a partir de situaciones episódicas, nos permiten incorporar algunas teorías sobre cómo es el mundo. Casi siempre resultan insuficientes, sobre todo para el aprendizaje de conocimientos explícitos (como el proveniente de alguna teoría científica).

3.4.2 Aprendizaje social

Este componente se caracteriza porque si bien se adquiere de la misma manera que otras categorías de aprendizaje (actitudes, normas, valores, etc.) no sólo se adquiere por la relación con otras personas u objetos sino por la pertenencia a grupos sociales. Si bien es adquirido por asociación (implícitamente) su modificación demanda reflexión por parte del sujeto,

modificación de estructuras conceptuales. Existen tres tipos de aprendizaje social: habilidades sociales, relativas a las formas de comportamiento con otros; adquisición de actitudes o tendencia a comportarse de forma determinada las cuales no dependen solamente de actitudes personales sino de la presión del grupo al cual se pertenece; por último, las representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartidos que nos ayudan interpretar la realidad y comunicarnos dentro de un grupo determinado. Estas combinan la forma de aprendizaje asociativo y constructivo en la medida en que su modificación exige una reinterpretación de las representaciones previamente asimiladas dentro del grupo.

3.4.3 Aprendizaje verbal y conceptual

Se presenta en distintas versiones. En primer lugar el aprendizaje de información verbal no necesariamente significativa para el sujeto; también existe el aprendizaje y la comprensión de conceptos que nos permiten significar los hechos que nos encontramos para proceder a interpretarlos en un marco conceptual. En este caso, establecemos relaciones entre acontecimientos. Es la comprensión en sentido estricto, que consiste en la incorporación de información nueva a la información conocida. Este acople implica una transformación de las estructuras conceptuales existentes. Finalmente, existe el tipo de cambio conceptual de los conocimientos previos. Este es un cambio en las teorías implícitas o en las representaciones sociales. Son claves para el aprendizaje de la ciencia y otros sistemas de conocimiento complejo.



3.4.4 Aprendizaje de procedimientos

Se refiere a la adquisición y mejora de habilidades, destrezas y estrategias para hacer cosas concretas o, en términos generales, procedimientos. No se aprenden automática sino explícitamente dado que implican una secuencia ordenada de acciones. Claro está que una vez aprendidos suelen volverse implícitos. Se catalogan en aprendizaje de técnicas o secuencias de acciones que buscan siempre el mismo objetivo. Aquí la técnica permite ser eficiente ante rutinas que exigen una acción certera. Si se presenta una variación en la situación donde se aplica la técnica es cuando se requiere del segundo tipo de aprendizaje de procedimientos: el de las estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de técnicas con el fin de hacerlas eficaces de cara a situaciones no previstas. Si la técnica se adquiere por proceso asociativo, la estrategia se logra por un proceso constructivo de reestructuración. Finalmente, existe el aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control sobre los propios procesos de aprendizaje. Éstos buscan preparar al sujeto para que una determinada estrategia se haga explícita y para que se sirva provechosamente de ella ante las cada vez más cambiantes situaciones problemáticas que ha de resolver. Es la llamada metacognición (reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento). Es la diferencia entre el autómatas que no está preparado para una situación repentina que altere una determinada rutina y el ser pensante que, al reconocer sus propias estrategias, las puede redefinir para enfrentar situaciones imprevistas.

3.5 ¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES AQUELLO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR?

Nuestras conclusiones sobre las causas de las dificultades que tienen los estudiantes para aprender una asignatura casi siempre revelan qué es lo que entendemos por enseñar y aprender. Ello no sería un problema si no se estuviera admitiendo de paso que ser docente consiste, exclusivamente, en dominar una disciplina y poder exponer ese saber. Si ello es así, puede prescindirse perfectamente de la figura del maestro. ¿No es acaso curioso que esta creencia sirva para validar la inutilidad de la profesión docente?

Las causas que siempre alegamos para respaldar nuestra falta de responsabilidad en las dificultades de los estudiantes en su aprendizaje están descartadas por la investigación en pedagogía: los estudiantes no están motivados, solemos decir, como si la motivación en educación fuese exclusivamente endógena o como si el solo contenido de una asignatura ya la hiciera atractiva; los estudiantes no prestan atención, como si aprender fuese equivalente a escuchar (así como creemos que enseñar consiste en exponer); no tienen las bases suficientes (y entramos en ese círculo vicioso de atribución de culpas a los niveles precedentes); o la más feroz y agresiva de las opiniones: son torpes, carecen de talento para esto, como si el desarrollo de esas capacidades no fuera precisamente uno de los propósitos de la labro docente.

Una de las conclusiones que con mayor claridad extraemos quienes tenemos la oportunidad de formarnos en un programa de mejoramiento docente, es la de que las dificultades en el aprendizaje están ligadas a las



concepciones y formas de enseñar. Esto ya ha sido suficientemente ilustrado desde la teoría que alimenta esta reflexión. En el caso concreto de la enseñanza de la lingüística, se presentarán algunas de las causas que, desde la práctica docente, inciden en su aprendizaje eficaz:

- Por ser una disciplina que no se forjó de cara a los problemas del campo de la educación, existe una dificultad para hacer ver que el futuro licenciado comprenda la importancia de esta ciencia en su futuro desempeño profesional. Es común que ni los profesores ni los estudiantes aprecien la incidencia de este campo en la enseñanza de lenguas, razón por la cual, como se afirmó en el capítulo 2, la asignatura sea vista como un escollo difícil en el cual se “aprenden” algunas cosas interesantes pero poco ligadas a la profesión futura.
- Es común que, pese a ser una asignatura que demanda una actividad lectora y escritora constante, los profesores no ahondemos en la forma como leen y escriben los estudiantes. En general se considera que esto es papel de los profesores de Taller de Lenguaje de las carreras de la Escuela de Idiomas.
- Existe un predominio de la clase magistral, de la exposición oral de los contenidos de la asignatura. No hay una preocupación por la forma en que los estudiantes registran esa información.
- No se hace un esfuerzo por parte de los docentes por facilitar un nexo entre la terminología especializada de la lingüística con la información que el estudiante ya conoce. Además, en el área los maestros somos poco dados a facilitar la comprensión de nociones mediante recursos como el de la analogía.

4. PLANEAMIENTO CURRICULAR

4.1 CURRÍCULO Y DISEÑO DIDÁCTICO

Con formato: Numeración y viñetas

4.1.1. La idea de Currículo

El concepto de diseño didáctico está enmarcado necesariamente en la teoría curricular. El currículo puede definirse como “todas las experiencias que los estudiantes tienen en un programa educacional cuyo propósito es lograr competencias, las cuales han sido planeadas en términos del marco teórico e investigativo de las diferentes disciplinas”⁷². El currículo involucra no sólo a la institución educativa sino también a las disciplinas científicas y a la sociedad que, a través de las instituciones del estado promueven un ideal de formación que ha de concretarse en los planes de estudio.

En este sentido, el currículo debe expresar un adecuado balance entre el estudiante (sus características, sus aptitudes y sus intereses), la sociedad (el contexto al cual se va a incorporar el futuro profesional) y el ámbito científico y tecnológico (pues debe tenerse en cuenta que estos campos se están desarrollando a un ritmo vertiginoso y requiere de expertos con unas competencias muy específicas).

⁷² VILLAMIZAR, Constanza. “Currículo”. En *Currículo*. Constanza Villamizar (comp.). Bucaramanga, CEDEDUIS. 2004.

La noción de currículo así expuesta, no sólo alude al desarrollo de un saber disciplinar, teórico, sino también al desarrollo de capacidades en el ámbito de las habilidades y destrezas y de los valores. Ello para satisfacer los propósitos de formación integral expresados en proyectos educativos como el de la UIS.

Podemos concluir esta parte afirmando que el currículo implica la planificación cuidadosa de unas experiencias formativas establecidas en términos de la sociedad, del aprendiz, del desarrollo científico y tecnológico y de la naturaleza del aprendizaje. También que su construcción es responsabilidad de los estudiantes, los profesores, los directivos y la comunidad.

Como puede apreciarse, la cuestión del diseño curricular plantea retos a las universidades que, en su mayoría, al adoptar la lógica de las disciplinas, o lógica académica (el criterio de especialización), no han permitido que las innovaciones curriculares, pedagógicas y didácticas hagan parte de un proyecto institucional que cambie nuestra forma de reducir la planeación a la elaboración de programas particulares y el diseño curricular a la construcción de un plan de estudios. Más bien, tales innovaciones se han limitado a experiencias muy particulares, aisladas, que no impactan en la formación del estudiantado dentro de una propuesta verdaderamente institucional.

Coll, afirma que la poca o nula reflexión y formación del profesorado en aspectos concernientes a lo pedagógico, curricular y didáctico es un

auténtico “obstáculo epistemológico”⁷³ para el ideal de educar para la autonomía. Toda innovación deberá trascender al aula para impactar la institución, de lo contrario, el influjo del estilo académico sobre lo pedagógico, curricular y didáctico, seguirá incidiendo en la poca eficacia de la enseñanza (en el sentido de la incapacidad para cumplir con los propósitos consignados en los planes de estudio).

El currículo, en el sentido planteado por Coll, debería superar esos obstáculos derivados de la organización de la enseñanza de acuerdo con la lógica académica, a saber, fragmentación del saber en compartimientos estancos sin que exista un vínculo entre las asignaturas; la incapacidad para admitir que si el saber académico es disciplinar, el saber profesional no lo es (y por tanto exige una capacidad para integrar saberes provenientes de distintas disciplinas); las dificultades para establecer nexos entre saber práctico y saber teórico (una de las críticas más reiteradas a la universidad).

Desde una mirada reflexiva y detenida al currículo universitario (concebido, como se dijo atrás, y ya no como el plan de estudios, sino como la planificación minuciosa de todos los espacios, actividades y recursos que deben permitir la realización de unos propósitos de formación) favorecería esas innovaciones educativas que tanta falta hacen y que, cuando se dan, no trascienden más allá de los linderos del salón donde se dicta una asignatura en particular.

Coll, concluye que un currículo que aspire a desarrollar la capacidad de aprender a aprender debe: “establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio”;

⁷³ COLL, César. El currículo universitario en el siglo XXI. En: VILLAMIZAR, Constanza (comp.). Currículo. Bucaramanga, CEDEDUIS. 2004.

permitir que se “enseñe a transferir el conocimiento a diferentes contextos” (...); procurar “el equilibrio entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental”.

Esta reconceptualización del currículo, puesto al servicio de la formación integral tal y como se ha expresado desde el primer capítulo, no tendría posibilidades de éxito sin una modificación sustancial de la idea de evaluación. Pero esta noción se abordará en detalle en el capítulo siguiente.

4.1.2. Diseño didáctico

Estévez (2002: 33) afirma que el diseño didáctico es “un cuerpo de conocimientos que se ocupa de la comprensión, el mejoramiento y la aplicación de métodos de enseñanza”. De igual manera, esta autora precisa los alcances del término “didáctico” como “el conjunto sistemático de principios, normas, recursos, procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje, no sólo en lo referente a los conocimientos, sino también a habilidades y actitudes” (2002: 34). Esta idea de instruccional, como puede verse, alude al desarrollo de capacidades que van más allá de lo cognoscitivo. Queda claro que como diseño, lo que se hace es elaborar un boceto que permite planificar ideas, objetos y acciones que orientan la enseñanza.

De igual manera, ante el auge de los nuevos enfoques pedagógicos, se hace necesario que el docente asuma un papel mucho más activo en el diseño de las unidades didácticas pues, si se tiene en cuenta que hemos admitido que son los estudiantes los encargados de construir su propio conocimiento, es



igualmente necesario que el maestro promueva eficientemente este proceso constructivo que, “forzosamente será distinto para cada estudiante y para cada grupo-clase. Consecuentemente, un buen diseño didáctico es aquel que mejor responde a las necesidades diversas de los estudiantes”⁷⁴.

El diseño didáctico debe tener cuenta los objetivos, los contenidos, la secuencia y organización de los contenidos, la selección y secuenciación de las actividades, la selección y secuenciación de las actividades de evaluación y la organización y gestión del aula (Sanmartí, 2004: 4).

4.1.3. Currículo y diseño didáctico

Con formato: Título 3,
Izquierda, Interlineado:
sencillo

Según Estévez, el diseño didáctico no puede desligarse del plan curricular en la medida en que aquel no es una actividad aislada sino que se enmarca en una realidad institucional. Pero esa presencia tutelar del currículo no es óbice para la creatividad y la innovación que debe caracterizar a la enseñanza como una actividad planificada que busca promover el aprendizaje de ciertos contenidos y comportamientos.

De igual manera, el currículo está concebido de acuerdo con las características y particularidades de la sociedad en la que está ubicada la institución educativa. Estévez (2002:43) afirma que las fuentes del currículo son tres: sociolaboral, psicopedagógica y epistemológica.

La primera fuente, tiene que ver con la realidad social y las exigencias que ésta hace al alumno que hará parte de ella como profesional; también tiene que ver con la dimensión profesional, en el sentido de que el campo desempeño tiene unas características que exigen ciertas competencias para

⁷⁴ SANMARTÍ, Neus. El diseño de unidades didácticas. En: VILLAMIZAR, Constanza (comp.). Currículo. Bucaramanga, CEDEDUIS. 2004.

la puesta en práctica de lo aprendido. Es lo que se ha venido denominando el desarrollo de competencias laborales en las que se ha criticado la distancia entre formación y desempeño real. La segunda fuente, está ligada al conocimiento que proporcionan la psicología y la pedagogía sobre las características de los procesos de aprendizaje de los individuos y sobre la relación entre la educación con las demás instancias de la sociedad. La tercera fuente, alude al análisis de las disciplinas para determinar cómo están estructurados los conocimientos dentro de cada una de ellas. Esto permite la selección y secuenciación de los contenidos curriculares en cada asignatura, al tiempo que da la posibilidad de actualizarlos de cara a la constante evolución de los mismos.

En este sentido queda establecida la relación inclusiva existente entre el diseño didáctico y el currículo. Lo que se va a proponer aquí es la planeación de una unidad en la asignatura Lingüística II que pertenece al cuarto nivel de estudios de las licenciaturas, tanto en Inglés como en Español y Literatura.

4.2. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA LINGÜÍSTICA II (LICENCIATURAS EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL Y LITERATURA ESCUELA DE IDIOMAS) EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Con formato: Título 2,
Interlineado: sencillo

4.2.1. Presentación

Con formato: Título 3,
Izquierda, Interlineado:
sencillo

La asignatura lingüística II, según la propuesta del plan de estudios de las carreras administradas por la Escuela de Idiomas de la UIS, forma parte del área de fundamentación disciplinar común para las licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura, junto con las lingüísticas II y III.

Básicamente, estos cursos proporcionan al estudiante una formación en el ámbito disciplinar de las ciencias del lenguaje que les permita a los futuros licenciados desarrollar su labor pedagógica sobre la base de cuatro ejes en los contenidos de la lingüística: teórico-formal, funcional o de la actividad comunicativa, analítico o de la imbricación entre lengua, cultura y sociedad, de investigación-acción, esto es, de la lengua como comunicación interpersonal y, finalmente, el eje universidad-sociedad⁷⁵.

Concretamente, la asignatura lingüística II tiene como objetivo general que el estudiante logre “competencias en la descripción fonética y fonológica de la lengua materna, así como” llegar “al estudio del lenguaje desde las categorías formales, estructuralistas y funcionalistas al tiempo que formula críticas a estos paradigmas de investigación”. Adicionalmente deberá estar en capacidad de confrontar “racionalmente los problemas sobre el estudio

⁷⁵ Escuela de Idiomas Plan de estudios para las licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura. Bucaramanga, UIS. s.f.

de la expresión y el significado como problema de discusión de la Lingüística y de los estudios de la comunicación”⁷⁶.

Como puede verse, los objetivos son bastante ambiciosos si se tiene en cuenta que los problemas que ellos implican demandan una apropiación exhaustiva y rigurosa de cuestiones teóricas que no siempre son de fácil asimilación. Es por ello que en el diseño didáctico se ha decidido enfocar todo este andamiaje teórico hacia tres cuestiones concretas: adquisición del lenguaje, lingüística y enseñanza de lenguas y lenguaje y pensamiento. No con el ánimo de agotarlas, sino con el fin de situar la teoría de cara a tres cuestiones vitales para un licenciado en lenguas⁷⁷.

La base teórica de la propuesta de diseño didáctico la conforman algunas fuentes del módulo de Currículo de la Especialización en Docencia Universitaria⁷⁸, las cuales toman en cuenta, no sólo la necesidad de lograr un desarrollo de ciertas competencias (por ejemplo la de cómo formar para la autonomía) sino también cómo lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

4.2.2. El diseño

Con formato: Título 3, Izquierda, Interlineado: sencillo

Así pues, con base en el programa de Lingüística II propuesto para las licenciaturas en Inglés y en Español y Literatura para el primer semestre académico del año 2005 (se anexa al final de este informe), se presentará el diseño didáctico de la primera unidad cuyo nombre es “la lingüística

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Se anexa el programa de la asignatura con el presente documento.

⁷⁸ En especial los textos de COLL, César. El currículo universitario en el siglo XXI y SANMARTÍ, Neus. El diseño de unidades didácticas. (VILLAMIZAR, Constanza. Currículo. CEDEDUIS, Bucaramanga.2004.)

moderna: desarrollos conceptuales y metodológicos”. En esta unidad, se abordarán, esencialmente, el concepto de Estructura en lingüística y las diferencias teóricas y metodológicas entre las escuelas que integran el llamado estructuralismo europeo y norteamericano, cuyo desarrollo e influencia, no solo en las ciencias del lenguaje sino también en las ciencias sociales, se dio a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

- Definición de los objetivos

En este punto, se trata de integrar las necesidades una formación sólida en la disciplina y el análisis crítico de los problemas relativos a la incidencia de determinadas corrientes lingüísticas en la enseñanza de lenguas. Los objetivos específicos de esta unidad son: Al terminar esta unidad el estudiante tendría que haber desarrollado la capacidad para 1) identificar las diferencias teórico-metodológicas existentes entre las escuelas que conforman la lingüística estructural a partir de la lectura y discusión grupal de documentos fundamentales de la disciplina. 2) deducir la influencia de la perspectiva descriptiva, propia del estructuralismo, en la didáctica de las lenguas en el nivel medio de educación básica.

En los objetivos planteados arriba, se intenta incorporar competencias no solo cognitivas (lo relativo al dominio de categorías teóricas básicas) sino también actitudinales (trabajo en equipo y tolerancia a la crítica) así como procedimentales (capacidad para resumir, sintetizar y comparar). Pero estos propósitos se harán evidentes cuando abordemos las actividades.

- Selección de contenidos

Para la selección de los contenidos pesó mucho la exigencia del plan de estudios en cuanto a lo que debe aprender un licenciado en este nivel de lingüística. En este sentido, se optó por incorporar el estudio de cuatro escuelas estructuralistas (Escuelas de Ginebra, Praga, Copenhague y Norteamericana), con sus respectivas nociones teóricas de base, las cuales por su extensión, no se incluirán aquí. En todo caso, son contenidos caracterizados por su alto grado de abstracción y densidad (el estudiante debe familiarizarse con un gran cúmulo de términos especializados pero indispensables). Por ello, una manera de incorporar los contenidos ha sido partiendo de las bases adquirida por el estudiante en Lingüística I y de sus propias opiniones frente a los fenómenos estudiados.

- Selección y secuenciación de actividades

Como se afirmó en el punto anterior, los contenidos de esta unidad suponen un esfuerzo de lectura comprensiva y reconstrucción. Por ello se ha optado por actividades de resumen e integración de información proveniente de diversas fuentes en una primera fase, y de generalización, en la parte final. El proceso planteado es el siguiente: en una primera instancia, el docente enmarca la lingüística estructural en su contexto socio-histórico, estableciendo la diferencia entre una perspectiva normativa y una descriptiva. Aquí se apela a la experiencia de los estudiantes en sus cursos de lengua materna. Seguidamente se da a conocer la división de las escuelas estructuralistas y se escogen tres textos diferentes que explican detalladamente cada una de ellas. El grupo se subdivide y a cada subgrupo se le asigna como tarea la de resumir el contenido de cada lectura (previamente se le dan las pautas generales para elaborar un resumen).



El grupo entrega el primer borrador de resumen para su revisión por parte del docente. Se elabora la versión definitiva del resumen y se le pide a los miembros de cada subgrupo que tome una copia de su versión final. El docente arma nuevos grupos con los integrantes de cada uno de los grupos que hicieron el resumen de manera que en cada nuevo grupo de trabajo estén representados los resúmenes de los tres textos que ya se han resumido. Los estudiantes deberán, bajo la supervisión del profesor, elaborar un cuadro comparativo de las escuelas estructuralistas integrando la información de cada resumen.

El cuadro se socializa y recibe comentarios del grupo. Es reelaborado y presentado en versión final. Posteriormente, cada grupo elabora un glosario con los términos especializados introducidos por cada escuela.

Con esta información, los estudiantes, mediante el análisis de libros de texto identifican la posible influencia de tales escuelas en la enseñanza de lenguas. Este análisis se sustenta ante el grupo para dar curso a una discusión sobre el particular.

Adicionalmente, se estarán diligenciando formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación de las distintas fases para, al final, establecer dificultades y aciertos en las distintas etapas del proceso.

Como actividad final y complementaria, se propone la realización de una sesión de seminario en la cual se abordarán distintas concepciones de la noción de Estructura provenientes de distintas disciplinas. Con ello se busca que el estudiante establezca conexiones y diferencias entre distintos ámbitos del saber en torno al mismo concepto. En el capítulo, se precisarán las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación aquí mencionadas

(comprensión y producción de textos y el seminario como estrategia metodológica que permite la profundización sobre temas especializados).

- Organización y gestión del aula

Como puede apreciarse, la propuesta implica un trabajo en equipos móviles, no estáticos, que deben estar revisando y poniendo a punto la información sintetizada permanentemente. Esto supone una asesoría constante del maestro y la capacidad de negociar contenidos y enfoques entre los estudiantes. El trabajo busca por otro lado, desarrollar la responsabilidad en los estudiantes puesto que deben hacer aportes al grupo al que ingresan en la segunda reorganización; también se estimula el trabajo colaborativo y la tolerancia a la crítica pues son variadas las ocasiones en que tienen que defender sus hallazgos. El trabajo, así planteado, se evalúa colectiva e individualmente.

5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA LINGÜISTICA

5.1. COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA DE LA ESCUELA DE IDIOMAS

5.1.1. Parte psicológica

- La comprensión de textos

Al hablar de comprensión textual, aludimos necesariamente a la actividad lectora. En nuestra cultura académica y, en general, en una sociedad alfabetizada como la nuestra, la lectura constituye el medio privilegiado para acceder a la información y al conocimiento. Es cierto también que lo que denominamos alfabetización no es simplemente el dominio de la capacidad de descifrado (si bien esto es indispensable para leer) sino, y especialmente, la posibilidad de integrarnos a una cultura, de consolidar una estructura conceptual y aprender a pensar de una manera muy particular (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 273).

Pese a que estamos rodeados de información escrita y de que estamos leyendo desde muy temprana edad, es evidente que leer y escribir (comprender y producir) son actividades que plantean dificultades a los

estudiantes, debido a que la comprensión (al igual que la producción) es un proceso complejo que involucra la cognición, la capacidad lingüística y las variables socioculturales y didácticas.

La lectura o la comprensión de textos es un proceso; es “una actividad constructiva en la que se requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto” (Castelló, 2000: 188). Castelló identifica una característica de la lectura comprensiva que se corresponde perfectamente con la idea de aprendizaje significativo, pues admite que la comprensión lectora se incrementa en la medida en que se posean más conocimientos sobre los tópicos del texto. Es a esto a lo que nos referimos cuando decimos que la lectura es, por definición, activa, pues el lector es un agente encargado de reconstruir siempre el sentido del texto a partir de los elementos de su propio saber y su vivencia (Aebli, 1995: 106).

Para Castelló, la comprensión lectora es también un proceso dialéctico pues “la interacción que se produce como mínimo entre el texto y el sujeto incluye una negociación entre lo que el lector va interpretando y las características particulares de cada texto” (2000: 188). Es, en pocas palabras, una actividad que no es pasiva en absoluto y que, más bien se caracteriza por su interactividad y por la exigencia que le hace al lector de movilizar toda una serie de estrategias y conocimientos que garanticen la mejor interpretación posible.

Castelló nos dice que para que se produzca esa dialéctica entre lector y texto deben llenarse unos requisitos: el texto debe ser cohesionado, coherente y estar estructurado según alguna de las tipologías textuales conocidas (exposición, narración, argumentación); el lector debe poseer un



conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales y del mundo (2000:189). Adicionalmente, el lector debe disponer de estrategias que le permitan resolver sus dudas, “cuándo debe releer, cuándo y por qué una determinada inferencia es correcta, etc.”(p. 189). Finalmente, los buenos lectores regulan el proceso, esto es, se percatan de si están comprendiendo o no. Efectúan una actividad metacognitiva de control de su propia comprensión.

Comprender un texto es, ante todo, la actividad resultante de extraer el significado y hacerlo consciente en la mente. Esa extracción no es otra cosa que la reconstrucción de una totalidad integrada de sentido (con información léxica, semántica, sintáctica, pragmática, etc.)⁷⁹. El procedimiento de la comprensión va desde la identificación del significado de las palabras, la determinación de las conexiones entre las proposiciones (la progresión temática), determinar la jerarquía entre las ideas expresadas (macroestructura) y reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales (superestructura). Esta superestructura, es decir, la forma como se organizan los tópicos en un texto, será un elemento clave en la estrategia que se planteará más adelante, pues se ésta se orienta al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para el reconocimiento de la organización textual de los escritos especializados en la asignatura.

En relación con la comprensión textual, existe un modelo de construcción-integración de Kintsch (citado por Vidal-Abarca) “parte de que el lector procesa el texto en ciclos. Cada ciclo se corresponde aproximadamente con una frase, aunque esto puede variar en función de diversas variables (por

⁷⁹ LEÓN, José Antonio. Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En Juan Pozo y Carles Monereo (coord..) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. 2002. p. 155. 404 p.

ejemplo, la familiaridad del contenido del texto). En cada ciclo el lector forma ideas o proposiciones a partir del texto”⁸⁰. Estas ideas se irán conectando con otras con las cuales tienen afinidad, al tiempo que se oponen a aquellas con las que existe poca relación. Al final, el lector formará dos tipos de ideas: macroproposiciones e inferencias-puente. Las primeras, aluden a la proposición que incluye a las demás; las segundas, son las ideas que no están explícitamente planteadas en el texto pero se infieren a partir de él. El resultado de todo este proceso, es una “representación mental coherente” lo cual implica la representación de una totalidad de sentido solo con las ideas relevantes. “Esta representación se guardaría en un almacén de memoria episódica, dejando libre el espacio de la memoria operativa para un nuevo ciclo de procesamiento similar al descrito”⁸¹.

- La composición de textos

La composición de textos se refiere a la posibilidad de producir sentido a través de la escritura. Desde una perspectiva cognitiva escribir “equivale a resolver un problema complejo” que implica las operaciones de planificar, traducir y revisar (Castelló, 2000: 148). Básicamente, en la escritura, a diferencia de la comunicación hablada espontánea, existe un distanciamiento entre el escritor y sus emociones, producto de la necesidad de planificar lo que se va expresar, que hace de la escritura un proceso permanente. En este sentido, todo producto escrito siempre será un borrador y una oportunidad valiosa para volver sobre lo expresado (expresión de lo pensado).

⁸⁰ VIDAL-ABARCA, Eduardo. ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En: Juan Pozo y Carles Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. 2002. p. 142. 404 p.

⁸¹ Ibid. p. 144.

Díaz-Barriga y Hernández afirman que componer textos es “un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (2002: 310).

Estos autores nos permiten ampliar la idea expresada al comienzo, según la cual, la composición es un proceso cognitivo pues es una “actividad estratégica y autorregulada” (2002: 310). Esto es cierto en la medida en que el escritor siempre trabaja en forma reflexiva y creativa (“en solitario”) sin la presencia inmediata de su interlocutor. En este punto, se pueden apreciar las diferencias con la oralidad.

No obstante, sería erróneo creer que el texto no se escribe pensando en un auditorio, sólo que ese auditorio no está allí presente en el momento mismo de la producción y es allí donde radica la dificultad de la escritura: en la ausencia del destinatario, por lo que el escritor debe poner todo su empeño en construir una estructura que no admita discusiones sobre su contenido y su intencionalidad⁸².

Visto desde una perspectiva cognitiva el proceso de escritura es complejo (entraña “la activación del conocimiento lingüístico y temático relevante en función de los objetivos y finalidades discursivas- que se llevan a cabo de forma diferencial en función del contexto social y cultural en el que cobra

⁸² En efecto, Ong ha afirmado que “la condición de las palabras en un texto es distinta de su condición en el discurso hablado. (...) las palabras escritas quedan aisladas del contexto más pleno dentro del cual las palabras habladas cobran vida. (...) las palabras se encuentran solas en un texto. Es más, al componer un texto, al “escribir” algo, el que produce el enunciado por escrito también está solo. La escritura es una operación solipsista”. ONG, Walter. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica. México, 2002. p. 102.

sentido la producción textual.”⁸³ Con base en esto, debe tenerse en cuenta pues, que la actividad de escribir en el aula determina ciertas formas particulares de concebir la actividad escritora. Aquí podríamos encontrar una caracterización del proceso que concilia dos vertientes que han ejercido gran influencia: por un lado la epistémica, que indaga por las relaciones entre la escritura y desarrollo del pensamiento; y por otro, la tendencia sociocultural, que asume la escritura como proceso determinado por las relaciones sociales que promueve y que le dan origen en un medio social específico⁸⁴. Lo cognitivo y lo social, van de la mano en la producción textual.

- Las Tipologías textuales como estrategia de enseñanza

Desde una perspectiva didáctica, Díaz-Barriga y Hernández, han abordado el reconocimiento de las superestructuras textuales como una estrategia de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. La clasificación de los textos empleados en la enseñanza según su superestructura (es decir, a la forma de organización del texto antes que a su contenido) arroja la clasificación siguiente: textos narrativos, textos expositivos y textos argumentativos.

Los tipos de textos más comunes la lingüística son los expositivos y los argumentativos. En el primer caso, porque es frecuente la presentación de

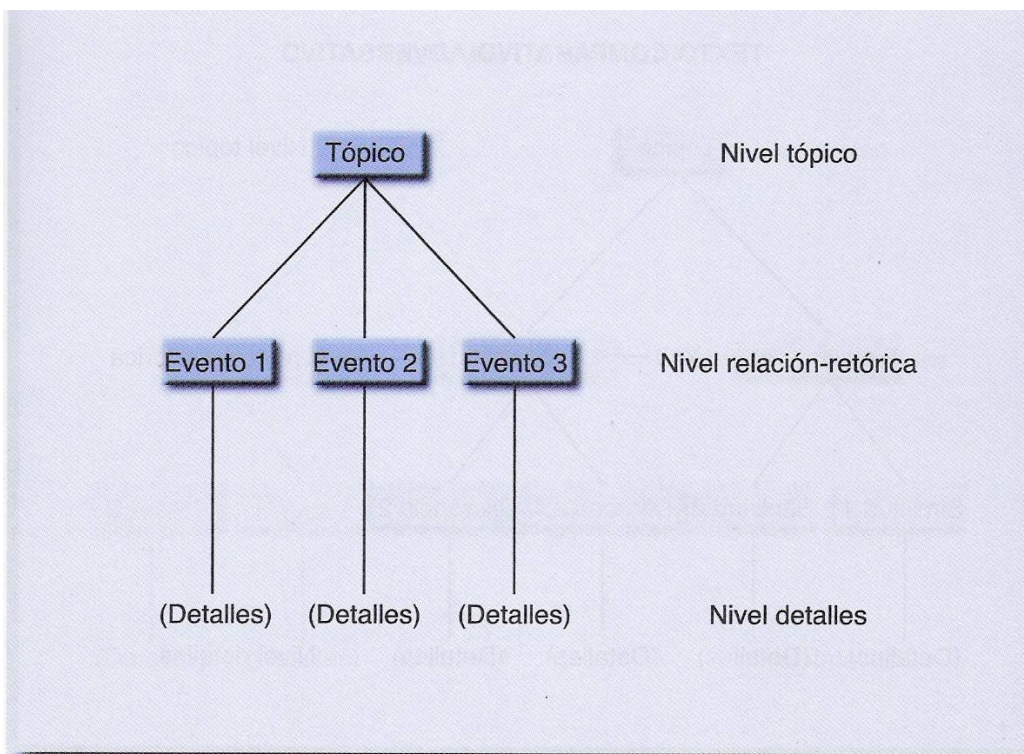
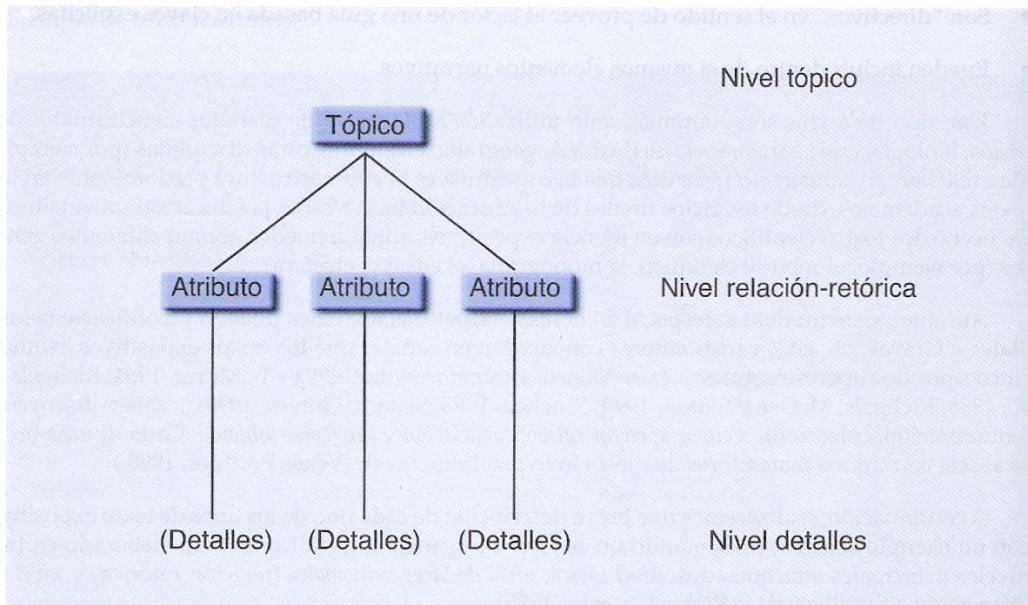
⁸³ CASTELLÓ BADÍA, Montserrat. El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En: Juan Pozo y Carles Monereo (coord..) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. 2002. p. 197. 404 p.

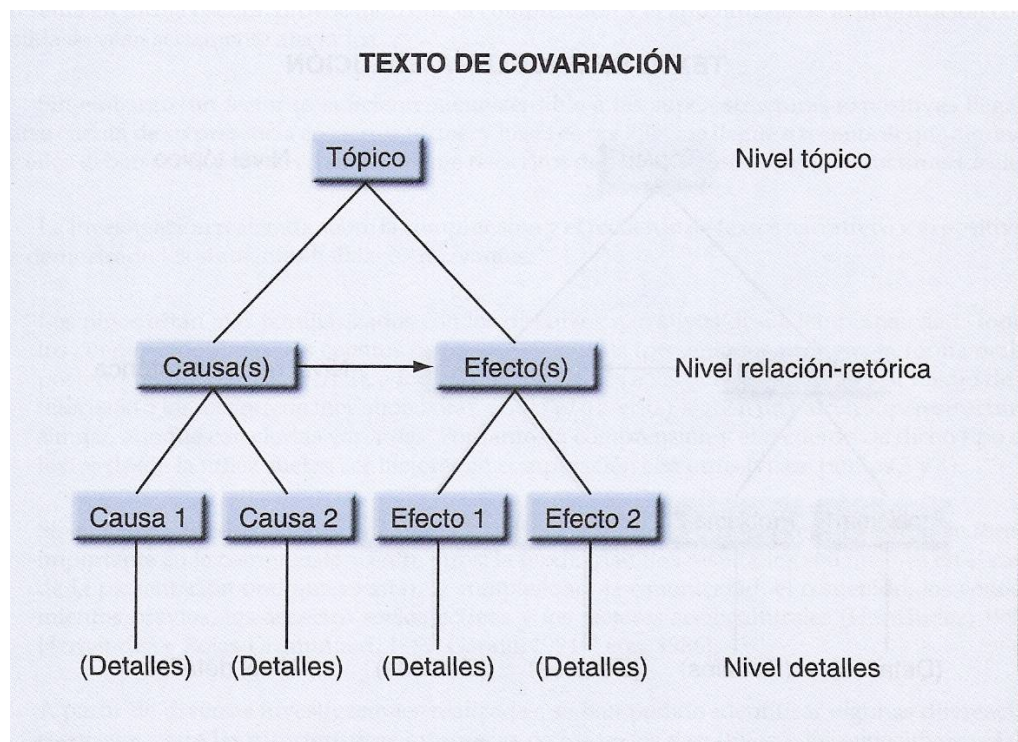
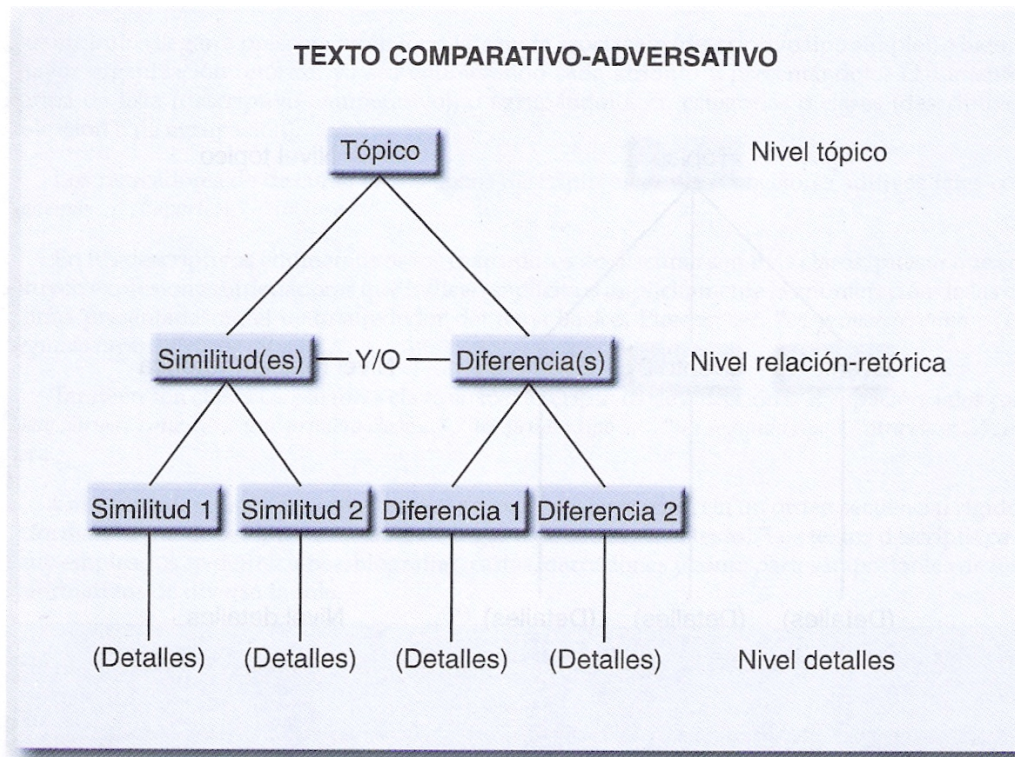
⁸⁴ Retomando a Bajtín y a Vigotsky hay dos características del texto escrito que le confieren su estatus especial como medio de comunicación: en primer lugar que, como todo acto de enunciación, presupone un Tú, es decir, su naturaleza es dialógica. En segundo lugar, que un texto no es más que el cruce de otros textos (la intertextualidad). Siempre que hablamos o escribimos, aparecen las marcas de otras voces (es la célebre idea de polifonía bajtiniana).

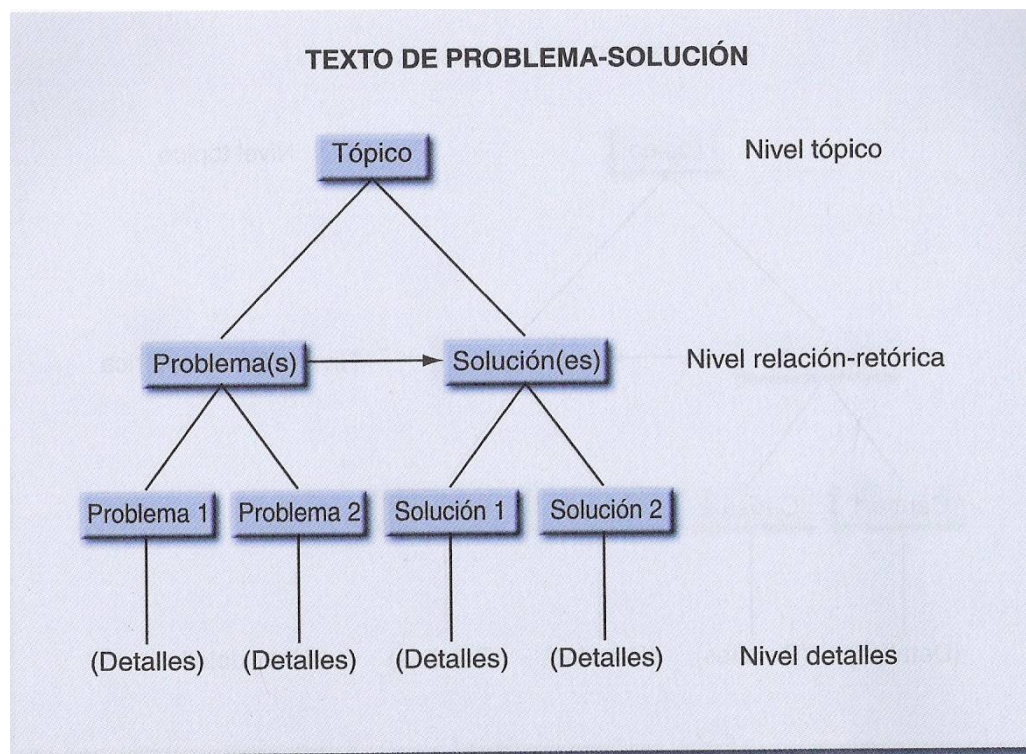
conceptos y métodos de análisis lingüístico y de panoramas históricos del desarrollo de la disciplina y, en el segundo, porque es una disciplina en la que existen diversos enfoques teóricos vigentes que incluso se contradicen entre sí.

El texto expositivo se caracteriza por su intención clara de presentar una información detallada sobre algún proceso, sujeto u objeto. Se caracterizan porque presentan al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etc.); proveen una buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información provista, proporcionan directrices con base en claves explícitas, pueden incluir elementos narrativos. Son expositivos los resúmenes, los manuales, los informes, los protocolos, las actas y, en general, todo aquel género textual que describa minuciosamente una realidad.

Distintos autores han llegado a la conclusión de que hay al menos cinco tipos de superestructuras dentro de la categoría de texto expositivo, a saber: descripción (enumeración, colección), secuencia, comparativo, covariación y problema-solución (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 209). A continuación presentamos el esquema de cada una de ellas:







textos argumentativos, por su parte, buscan convencer para influir en o modificar la opinión de otros, disuadir a quienes se muestran opuestas al punto de vista, minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten⁸⁵. Antes que demostrar (lo cual es propio de los razonamientos lógicos) la argumentación discursiva busca justificar una determinada opción (lo cual es característico de los razonamientos dialécticos). Para ello se apoyan en una estructura discursiva racional en forma de tesis sustentadas con argumentos o razonamientos de diversa índole (hechos, casos ilustrativos, ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas⁸⁶).

⁸⁵ DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. 2ª ed. Medellín, Universidad de Antioquia. 2002. p.6.

⁸⁶ Ibid. p. 11

Este tipo de textos son frecuentes en la disciplina lingüística debido a que, al coexistir enfoques teóricos diversos, los debates son bastante frecuentes.

- Propósitos de la comprensión y composición de textos como estrategias de enseñanza y de aprendizaje

¿Cuál es la ventaja de incorporar el reconocimiento de las superestructuras textuales en la promoción de aprendizajes significativos en la lingüística? En primer lugar el hecho mismo de que tanto comprender como componer estructuras textuales son procesos cognitivos que están ligados al concepto mismo de aprendizaje significativo; en efecto, comprender un texto consiste en “conectar las distintas ideas del texto, tanto las sucesivas como las distantes”⁸⁷. Esa conexión es posible porque, o bien hay términos que se repiten en frases consecutivas o distantes, o bien porque el lector hace inferencias. Las inferencias presuponen una relación entre ideas previas del lector y la información proporcionada por el texto; de hecho, muchas investigaciones apuntan hacia el hecho de que lectores con una mayor cantidad de conocimientos previos sobre el tema de la lectura alcanzan mayores niveles de comprensión.

Al desarrollar la capacidad comprensiva, se establece un puente entre memoria y aprendizaje pues la comprensión va más allá de la simple reproducción más o menos literal de los contenidos del texto. El aprendizaje, por el contrario, permite la utilización de esa información para otra finalidad que no sea su simple reproducción: “el aprendizaje alude también a la forma de comprender e integrar la información leída con la que ya conocemos y poder así inferir nuevos hechos o plantear vías de

⁸⁷ VIDAL-ABARCA, Eduardo. “¿Son los textos un obstáculo para la comprensión? En Juan Pozo y Carles Mnereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. 2002. p.146

solución a problemas nuevos”⁸⁸. La comprensión (la que se desarrolla a partir de materiales escritos) pues, se vería como un eslabón entre la memoria y el aprendizaje:

MEMORIA APRENDIZAJE
COMPRENSIÓN
(Textos escritos)

Efectivamente, la comprensión involucra todos los procesos mentales, desde los más básicos hasta los llamados superiores: segmentación del contenido y la estructura retórica del texto (análisis), pasando por la elaboración de inferencias (una de las formas claves de razonamiento) hasta llegar al pensamiento crítico, por ejemplo cuando se toman posiciones frente al texto y cuando se explicita la estrategia que sirvió para comprenderlo. En la comprensión lectora están involucrados diversos tipos de conocimiento:

“habilidades lingüísticas (...) de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático. El conocimiento conceptual que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales. El

⁸⁸ LEÓN, José Antonio. “Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura”. En Juan Pozo y Charles Mnereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. 2002. p. 154.



conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos”⁸⁹.

En el caso específico de los géneros textuales, y teniendo en cuenta que se ha sugerido la actividad del seminario como un ejercicio que demanda la comprensión y composición de textos, se estará trabajando en torno a textos tales como: resúmenes, relatorías y protocolos (en composición) y ensayos, reseñas y artículos especializados (en comprensión).

Como estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las actividades de comprensión y producción textual persiguen, a grandes rasgos, influir en la comprensión y el recuerdo de información contenida en estructuras textuales (organizaciones retóricas de un discurso). También se busca desarrollar la capacidad para jerarquizar y organizar la información (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Es importante tener en cuenta que las estructuras textuales están divididas en tipologías que persiguen fines distintos: narrativos, expositivos y argumentativos. En las áreas disciplinares de formación superior, son frecuentes los dos últimos tipos de textos cuyos propósitos son: comunicar, informar o proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas, para el caso de los textos expositivos; y sustentar una tesis o punto de vista con base razones, en el caso de los textos argumentativos.

Al maestro, la comprensión y composición de textos le permite:

⁸⁹ DÍAZ-BARRIGA y HERNÁNDEZ. Op. Cit. p. 274,275.

- Favorecer el recuerdo del contenido de información clave.
- Ayudar a la comprensión de conceptos y nociones muy abstractas.
- Evaluar la capacidad de síntesis y análisis de los estudiantes en relación con la manera como se enfrentan a estructuras textuales de complejidad diversa.
- Enseñar a identificar el cruce de textos en una misma estructura textual.

Pero en el área específica del aprendizaje, la producción y comprensión de estructuras textuales permitirá también que el alumno se convierta en un aprendiz autónomo, capaz de autorregular su aprendizaje porque:

- Aprende a planificar y autoevaluar en un producto textual concreto aquello que quiere expresar.
- Dadas las características del texto escrito, puede reestructurar sus propios conceptos e ideas.
- Aprende a identificar información pertinente y relevante para su aprendizaje.
- Mejora e incrementa su capacidad de análisis y de síntesis.
- Desarrolla habilidades cognitivas tales como el análisis, la síntesis, la transferencia de conocimiento y la creatividad.

- Algunos criterios para el empleo de la estrategia de comprensión y composición de textos

La estrategia de comprensión y producción textual se caracteriza porque:



- Al ser el resultado de una actividad interactiva (lector/escritor, texto y contexto) se basa en la comunicación abierta, mediada por el código escrito.
- Supone las tareas de análisis, síntesis, planificación y revisión permanentes. Es decir, esta estrategia implica factores cognitivos, socioculturales y pedagógicos. Es una verdad que se comprueba en la enseñanza de estructuras textuales que el aprendizaje de la lectura y la escritura nunca culmina.
- La estrategia como tal puede llevarse a cabo sin una autorregulación constante. Al leer y escribir, el aprendiz y el maestro hacen explícitos los logros y los avances en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En consecuencia, existen estrategias variadas que permiten una mejora en el tratamiento de textos. El siguiente esquema, tomado de Díaz-Barriga y Hernández (2002: 286) las clasifica según el momento de la lectura (antes, durante y después):

	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	• Establecimiento del propósito • Planeación de la actuación	• Activación del conocimiento previo • Elaboración de predicciones • Elaboración de preguntas
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	• Monitoreo o supervisión	• Determinación de partes relevantes del texto • Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	• Evaluación	• Identificación de la idea principal • Elaboración del resumen • Formulación y contestación de preguntas

El establecimiento de los propósitos de la lectura tiene los objetivos siguientes: leer para encontrar información, leer para actuar (realizar procedimientos, seguir instrucciones, etc.), leer para demostrar que se ha comprendido un contenido, leer comprendiendo para aprender. De manera más específica, las actividades sugeridas para implementar estrategia son: usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la comprensión, elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá, y plantearse preguntas relevantes.

Las estrategias durante la lectura pueden resumirse así: detección de las dificultades en la comprensión (de tipo léxica, semántica, sintáctica, etc.); determinar si se está comprendiendo lo suficiente. Otra actividad sugerida, es la de identificar los tópicos relevantes es decir, la información de mayor importancia contenida en la lectura (identificar las macroproposiciones para elaborar la macroestructura). En conclusión, las estrategias para esta fase son la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales (que serán explicadas en detalle más adelante).

Las estrategias para después de la lectura tienen que ver con el desarrollo de la capacidad autorreguladora del propio aprendizaje; es decir, con la posibilidad de controlar los propios procesos de comprensión por medio de la autoevaluación. Ésta actividad debería apuntar hacia la identificación de dificultades y aciertos durante el proceso. Se sugieren, entre otras, la identificación de la idea principal del texto y el resumen.

- Procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales relacionados con la comprensión y composición de textos

En la comprensión y composición de textos, el estudiante desarrolla integralmente procesos de índole cognitiva, actitudinal y procedimental. Los cognitivos ya los habíamos mencionado antes: síntesis (establecer nexos entre los contenidos de un texto, integrar información), análisis (jerarquizar información, discriminar entre información clave y secundaria), creatividad (la producción de textos es un ejercicio en el que el estudiante aprende a expresar sus ideas con autonomía y libertad), entre otras. De hecho, como se ha afirmado, comprender y producir un texto es una actividad en la cual el se ponen en juego habilidades cognitivas

variadas. El concepto comprensión, cognitivamente hablando, implica tres niveles: descripción, interpretación y explicación.

Los actitudinales tienen que ver con el hecho de que la composición y la comprensión de textos suponen una apertura hacia el otro, hacia los otros, y es allí donde, en virtud de la condición perenne y definitiva del texto final (lo escrito, escrito está) tanto quien lee como quien escribe está abierto y haciendo gala de su sinceridad y de su esfuerzo por ser veraz, sincero y recto. Es muy difícil evadir la responsabilidad por lo que uno escribe pues lo escrito, escrito está.

Los procesos procedimentales son vitales en estas actividades de aprendizaje pues leer y escribir son tareas prácticamente artesanales. Exigen planificación, revisión permanente, búsqueda de fuentes alternas que le permitan a quien lee o escribe validar o rebatir el contenido de un texto.

5.1.2. Parte didáctica

- Método para organizar las actividades de comprensión y composición de textos

Para la comprensión de textos, la enseñanza de formas de aprendizaje estratégico supone una ruptura con la concepción tradicional de la lectura. Leer es más que decodificar, que convertir grafemas en fonemas. La comprensión es producción de sentido a partir del código escrito. El aprendizaje estratégico busca “controlar la propia comprensión, regular la propia actuación según las condiciones de cada tarea para interpretar de



manera adecuada lo que estamos leyendo”⁹⁰ y tanto la lectura como la escritura, pese a que son actividades de las cuales se derivan productos que habrán de ser socializados, demandan una cierta actitud introspectiva, de vuelta hacia sí mismo por parte del escritor y lector. Es ahí donde se requiere de capacidades y destrezas personales que faciliten la labor comprensiva/productiva del lector/escritor. Ambas tareas tienen un momento en el que quien escribe o lee está solo consigo mismo. Sin esa capacidad autorreguladora, es imposible mejorar el desempeño.

En cuanto a la lectura, debe explicitarse siempre por qué leemos un texto (los maestros solemos imponer la lectura sin dar mayores explicaciones sobre su utilidad y los propósitos que perseguimos de acuerdo con los objetivos de enseñanza; también se sugiere determinar las características del texto, su complejidad, su temática; enfatizar en la necesidad de establecer un procedimiento que facilite nuestra comprensión (subrayados, esquemas, notas). Sólo así, según Castelló, uno puede planificar y regular su propio proceso de comprensión. También es vital que el maestro entienda que no todo texto es adecuado para ciertos niveles. Normalmente, los profesores universitarios consideramos que el solo hecho de que un estudiante esté en el pregrado, lo habilita para acceder a cualquier contenido. Si bien es difícil que los textos científicos se adecuen a los requerimientos de los estudiantes y los profesores (pues su estructura no facilita la comprensión inmediata dado que están dirigidos a expertos que ya poseen una buena base de conocimientos previos) el maestro debe detectar estas carencias e introducir algunos marcadores que faciliten la comprensión. En la enseñanza de materias como la lingüística ya es un lugar común el que los estudiantes afirmen que no entienden la lectura

⁹⁰ Castelló, Montserrat. “las estrategias de aprendizaje en el área de lectura”. En Carles Monereo (coord.) Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor. 2000. p. 191.

asignada. Esa respuesta debe ser aprovechada por cualquier maestro (y no solo por los de taller de lenguaje) para indagar sobre la forma como están leyendo los textos. En la sección dedicada a la evaluación de la estrategia, abordaremos los criterios que pueden tomarse en cuenta para detectar fallas en lectura.

Como se ha afirmado que los textos expositivos son comunes en la lingüística, retomaremos aquí algunas recomendaciones hechas por Díaz-Barriga y Hernández (2002: 293) en relación con la estrategia estructural para este tipo de textos: familiarizar a los alumnos con algunas relaciones implicadas en las distintas superestructuras expositivas mediante enunciados simples que expresen contenidos sencillos; utilizar textos académicos sencillos (comenzando por párrafos y luego textos breves); introducir en este punto la noción de superestructura como la forma de organización predominante en cada texto; enseñar a los alumnos la importancia de las palabras clave que indican la superestructura textual; introducir recurso de representación visual para cada tipo de relación superestructural y enseñar a usarlos en los tres niveles: tema o tópico, relación retórica e información de detalles y tras leer textos más largos pedirles que identifiquen el tema, la relación retórica, las palabras clave y que elaboren una representación visual gráfica. Es bueno insistir a los alumnos en la importancia de la representación visual para la construcción del resumen.

En cuanto a la composición, es importante no perder de vista que la propuesta presentada es estratégica en el sentido en que permite aprender no sólo un contenido o una forma de aprender, sino, y ante todo, una forma



de regular y adaptar este aprendizaje ante situaciones diversas⁹¹. Castelló sugiere que la enseñanza de la composición debe iniciarse en el momento mismo en que se inicia la enseñanza de la escritura para lo cual siempre deben crearse situaciones comunicativas reales y funcionales. Tradicionalmente se ha enseñado a reproducir los símbolos gráficos para reconocerlos para así dar paso a lo que se llama escribir. Esta idea es errónea. Debe escribirse siempre con un propósito comunicativo real y no como un simple ejercicio de clase.

Así pues, esta autora considera que los docentes deben planificar situaciones comunicativas complejas (más de un lector, audiencia poco definida, etc.) y funcionales (se escribe con un propósito, no para entregar un trabajo). Es decir, debe escribirse para situaciones reales (hacer una publicación, un periódico mural, u cata que debe ser leída en una sesión de seminario, una ponencia para un congreso, etc.) y no como un simple ejercicio de clase. También es conveniente que la actividad de composición sea colaborativa y compartida, pues es coherente con la naturaleza social y dialógica de la escritura (2000: 165).

- Actividades del docente y de los alumnos en la estrategia de comprensión y composición de textos

En cuanto a la comprensión, el maestro debe asesorar permanentemente al estudiante en su proceso. Esto comienza con la selección del material de lectura. Si bien el criterio del docente se impone, éste debe estar mediado

⁹¹ Castelló afirma que “disponer de estrategias para regular y el proceso de composición escrita ayuda, evidentemente a escribir mejor; pero sobre todo la posibilidad de controlar el proceso de composición, de reflexionar sobre los parámetros de una situación comunicativa y decidir entre diferentes alternativas, de escribir, en definitiva de manera estratégica, sirve para transformar nuestro (...) sirve para aprender a escribir pensando, considerando todos los condicionantes de las diferentes situaciones comunicativas” Castelló, Montserrat. “las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita”. En Carles Monereo (coord.) Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor. 2000. p. 157.

por las necesidades de formación, por los objetivos de la actividad, de la accesibilidad al texto por parte de los estudiantes pues muchas “demandas de lectura” no están de acuerdo con la edad, el nivel, ni los intereses de los estudiantes (Castelló, 2000:197).

Estos procesos implican unas actividades del maestro: modelado metacognitivo (darse cuenta de las actividades involucradas en el proceso de leer, comparar la lectura que hace un experto con la de un neófito, conocer procedimientos útiles para resolver problemas de comprensión y constatar que los expertos también se equivocan). También se sugiere elaborar guías de acompañamiento en las que el alumno vaya registrando las dificultades del proceso. Finalmente, se proponen actividades de autoevaluación en las que se determinan debilidades y fortalezas al leer.

Aebli propone las siguientes actividades que el estudiante puede realizar con la asistencia del maestro: penetrar el texto, cognitivamente significa lograr claridad sobre el contenido (comprender las interconexiones en el texto, poner en claro la estructura de las relaciones entre las cosas); emocionalmente significa lograr una compenetración entre lector y autor; valorativamente significa la posibilidad de contrastar el sistema de valores del lector con los que están planteados en el texto. Todo ello se logra con actividades que permitan, expresarse libremente de los textos, resumir e interpretar, integrar lo interpretado con el saber del alumno (para este fin son muy importantes las preguntas en las autoevaluaciones que indagan sobre lo que pensaba el estudiante antes de leer el texto y lo que piensa después de hecha la lectura) y, finalmente, reconstruir el texto en esquemas que permitan identificar la macroestructura del mismo.

Por su parte, para la composición, Castelló (2000: 160-166) propone que para gestionar este proceso, deben tenerse en cuenta una serie de actividades cognitivas complejas materializadas en un conjunto de procedimientos: planificar el texto (lo cual supone generar ideas, seleccionarlas y organizarlas) revisar (lo cual supone aprender a releer desde diferentes perspectivas, detectar y diagnosticar problemas y valorar la conveniencia de añadir, quitar o modificar algún contenido del texto, etc.). El maestro debe tener presente que todas estas acciones deben obedecer a una secuencia adecuada y que la actividad de composición deberá estar siempre enfocada de cara a la solución de problemas reales de escritura, no como un mero ejercicio de repetición o mecanización de una fórmula para escribir.

Aebli (1995: 140-150) sugiere que en la composición de textos (que él llama redacción) se realicen las actividades siguientes: se clarifique el tema y se determine la intención de efecto sobre un destinatario, planificación del texto lo cual supone la explicitación y jerarquización de los conceptos que se van a desarrollar (aquí puede apelarse a la elaboración conjunta de esquemas jerárquicos); registro por escrito del texto (es la actividad de escribir; revisión del texto pues, como ya hemos afirmado, el ejercicio de escribir es, básicamente, el de reescribir siempre), ensayar el efecto del texto (comprobar si se logró el objetivo sobre los destinatarios y el mejor público para esto son los propios compañeros y el docente); finalmente, viene la corrección del ejercicio. En todo caso, existen aspectos funcionales y estructurales que deben tenerse en cuenta al iniciar una actividad de composición de textos. Los funcionales tienen que ver con el hecho de que el texto es pensado “con base en un tema determinado, en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales” (Díaz-Barriga y

Hernández, 2002: 311); aquí tanto maestros como alumnos deben responder a las preguntas sobre qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué decirlo y por qué decirlo; los estructurales, por su parte, aluden a la planificación del escrito, su textualización y la revisión del escrito.

La planificación consiste en la creación de un esquema o representación abstracta de aquello que se desea escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información. Es el llamado plan de escritura que contiene la organización del escrito de acuerdo con las preguntas arriba formuladas. La textualización es la puesta en papel de esas ideas y temáticas de acuerdo con principios de coherencia y cohesión. Es la conversión de toda la estructura semántica (proposiciones, tópicos, jerarquías temáticas) en información lingüística (es la llamada “linearización”). La revisión, que haría parte de la evaluación de la estrategia, consiste en revisar y mejorar los borradores logrados en la textualización. Implica las tareas de lectura del escrito, diagnóstico y evaluación correctiva.

Componentes	Autopreguntas-guía
<i>Planificación</i>	
Objetivos de lectura	¿Qué objetivos se propone al leer?
Plan de acción	¿Al planificar su acción, tiene en cuenta: a) sus características personales; b) las condiciones ambientales adecuadas, y c) las características del texto a trabajar?
Conocimientos previos	Antes de leer ¿qué conoce sobre el tema y qué necesitará conocer?
<i>Supervisión</i>	
Grado de aproximación a la meta	¿Se da cuenta de si está siguiendo lo que se proponía?
Detección de dificultades y problemas	¿Está comprendiendo lo que lee? ¿Qué dificultades encuentra?
Causas de las dificultades	¿Por qué cree que dejó de comprender?
Efectividad de las estrategias	¿Han sido eficaces las estrategias que aplicó?
Adecuación de las estrategias	Si no son apropiadas las estrategias, ¿ha introducido modificaciones?
<i>Evaluación</i>	
Evaluación de resultados	¿Ha comprendido lo dicho? ¿Cómo lo comprueba?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué ha encontrado dificultades? ¿Cómo lo superó?

Tomado de Elosúa y García, 1993.

- Principales errores que deben evitarse en la implementación de a estrategia de comprensión y composición de textos

Como corolario de lo anteriormente expuesto, se podrían determinar algunos errores que deben evitarse en la implementación de la estrategia basada en la comprensión y composición de textos:

- Leer por leer, escribir por escribir, sin un propósito definido y sin que haya una conexión explícita entre el texto sugerido y los objetivos de enseñanza.
- Dar por sentado que los estudiantes, por ser universitarios, no requieren de asistencia en las actividades de lectura y escritura.

- Evaluar sólo a partir de los resultados de la lectura (los cuales casi siempre se constatan en una prueba sobre lo que el estudiante ha podido retener).
- Leer sin escribir a propósito de lo leído. Toda lectura debe permitir la creación de un producto escrito.
- El maestro no debe exigir habilidades y destrezas lectoras y escritoras que nunca ha demostrado ante sus estudiantes. Es conveniente que si pedimos un ensayo o un resumen, mostremos un modelo preferiblemente de nuestra autoría.
- Proponer actividades de lectura y escritura irreales, fuera de contexto y sin auditorio específico.
- Calificar escritos que no han sido corregidos antes. Esto contraría la naturaleza misma del acto de composición textual.
- Creer que cualquier texto (los muy especializados) son fácilmente comprensibles por los estudiantes y que ninguno de ellos, por el solo hecho de saber leer (que casi siempre confundimos con saber descodificar), puede enfrentar dificultades en la comprensión.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS

Describiremos tres estrategias que involucran procesos de lectura y de escritura: las estructuras textuales, el resumen y, ya en el ámbito de la composición, la de componer escritos de diversa índole (según Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 292-347).

- Las estructuras textuales en textos expositivos:



Esta estrategia se ha denominado también estructural y consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Obviamente, es necesario que los lectores los hayan interiorizado previamente. El desarrollo de esta estrategia debe ser progresivo y gradual en la medida en que son más fácilmente reconocibles las estructuras narrativas y luego las expositivas y argumentativas:

“los lectores que han desarrollado cierta sensibilidad a las superestructuras textuales (...) comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que definen a los textos. Esto es, cuando comprenden la información contenida en ellos lo hacen teniendo en cuenta los distintos componentes y construyen su representación textual con base en dicha organización estructural, lo que garantiza la veracidad de la información(...) Mientras que los lectores que son insensibles a las estructuras textuales tienen un recuerdo desestructurado del texto por lo que sólo consiguen elaborar una lista acumulativa de enunciados (estrategia del listado centrándose más en aspectos triviales – detalles- que en los verdaderamente relevantes”⁹².

- El resumen:

El resumen es el discurso sobre la macroestructura de otro. Es decir, el resumen es un texto que identifica los tópicos centrales de un texto y la jerarquía existente entre ellos. Es un producto que implica operaciones cognitivas de análisis y síntesis y que no siempre es fácil de elaborar. El resumen no sólo se basa en la construcción de la macroestructura del texto base (jerarquización de la información relevante y reducción de la

⁹² Díaz-Barriga y Hernández. Op. Cit. p. 292.

información irrelevante) sino también en el uso de paráfrasis reductora, cierto arreglo de la información a nivel local (cohesión y coherencia) y global (superestructura textual) y empleo de marcadores semánticos de resumen, pues va dirigido a alguien que probablemente no ha leído el texto base.

Una buena estrategia en la evaluación de resúmenes consiste en asignar textos distintos a los miembros de una misma clase para que, una vez leídos, sean resumidos. El grado de comprensión de los estudiantes de lo que el texto original quería decir, a partir de la lectura de los resúmenes de los compañeros, podría dar la medida de cómo se ha asimilado la estrategia y de los aciertos que deben reforzarse y las fallas que deben ser corregidas. Díaz-Barriga y Hernández consideran que el resumen es

“una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear el conocimiento previo temático (...) y a reformular con los códigos y el vocabulario personales aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto. Si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes), también es una actividad compleja y reconstructivo-creativa⁹³”.

- Composición de textos escritos

⁹³ Ibid. p. 296.

Esta estrategia puede resumirse en el cuadro siguiente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 312):

5.3. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

En el presente apartado se busca establecer brevemente una relación entre los efectos produce el arraigo de un concepto de evaluación restringido a la simple medición y calificación del rendimiento de los estudiantes en los propósitos de formación integral perseguidos por la Universidad Industrial de Santander. Seguidamente, se definirá y caracterizará el proceso de evaluación (asumida como fuerza dinamizadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje), se cuestionará –por reductiva- la idea de evaluación como simple medición, se sustentará la necesidad urgente de superar una concepción tan limitada en aras de lograr el tan anhelado propósito de la formación integral en la Universidad y, finalmente, se plantearán algunas formas de evaluación de las estrategias descritas anteriormente.

5.3.1. La evaluación: definición y características

La evaluación, como parte del proceso didáctico que busca conducir al aprendizaje a partir de acciones planificadas por el maestro, puede definirse como “la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos”⁹⁴.

⁹⁴ ARBELÁEZ, Ruby. La evaluación docente como fuerza dinamizadora de la formación integral. Bucaramanga, CEDEDUIS, 2005. pág. 20.

Desde esta perspectiva, es impensable seguir considerando que la evaluación sólo es una acción que se efectúa al concluir el proceso educativo y cual única misión es la de certificar el logro de unos objetivos. Si hemos de hablar de la evaluación como fuerza dinamizadora, lo haremos más en sintonía con la idea de evaluación como investigación pues ella es “un proceso planeado, sistemático y continuo, en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción. La evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos”⁹⁵.

De manera más específica diremos que la evaluación es un componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permite diagnosticar, interpretar y guiar en la toma de decisiones sobre los mismos procesos. Su esencia es la valoración entendida, no como una simple medición, sino como un seguimiento permanente que permite reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje o transformarlos radicalmente.

Si bien en este documento, restringiremos la noción de evaluación a los procesos que se dan en el aula, no sobra advertir que evaluar en el campo educativo es una tarea que involucra a las instituciones, al estado y a la sociedad en general pues es una de las mejores formas de determinar los niveles de calidad esperados.

La evaluación es un proceso constituido por varias fases: medición, explicación y valoración. Así, se reconoce que va más allá de la medición

⁹⁵ PÉREZ, Mauricio. “La evaluación de procesos: herramientas del aula”. En Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Evaluación escolar ¿resultados o procesos?. Bogotá, Magisterio, 1996. pág. 14.

de logros y la asignación de calificaciones y pasa a ser una actividad permanente que, de esta forma, dinamiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En todo proceso evaluativo deben participar los agentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, dependiendo de si el sujeto que evalúa según quien la efectúe se hablará de heteroevaluación (cuando es el maestro o los compañeros quienes evalúan el desempeño de un estudiante), autoevaluación (si es el propio estudiante quien valora su propio desempeño) y coevaluación (si se realiza entre dos de los agentes: profesor-estudiante, estudiante-estudiante).

La evaluación es distinta de la calificación; se opone rotundamente a la represión y al castigo; difiere de la mera acreditación o promoción de los estudiantes y es, como ya se ha dicho, un proceso valorativo que tiene como finalidad la obtención de información, la verificación de la calidad de los logros y la retroalimentación de los procesos.

En esta perspectiva, la evaluación ya no será una acción efectuada exclusivamente por el docente como encargado de dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino también a los estudiantes y, en general, a quienes son partícipes de estos procesos.

5.3.2. Funciones de la evaluación

En este punto se ha insistido en que la evaluación contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a no ser que esté limitada a la medición y asignación de una calificación.

Dentro de la reflexión pedagógica y didáctica actual, uno de los aspectos más cuestionados al modelo educativo tradicional ha sido el énfasis puesto en la enseñanza de contenidos conceptuales: “se evalúa el aprendizaje de los estudiantes como si los resultados y objetivos de la enseñanza fueran referidos solamente a la adquisición de conocimientos (o memorización de información, que es peor)”⁹⁶, en consecuencia, “se evalúa simplemente, para asignar notas y calificaciones con criterios que tienden a hipersimplificar la realidad evaluada”⁹⁷.

Por lo tanto, no es extraño que en la universidad se reduzca la evaluación a la aplicación de pruebas estandarizadas y pretendidamente objetivas que midan con eficacia el aprendizaje de los estudiantes. Y puede agregarse que las evaluaciones se centran en las competencias cognitivas en desmedro de las evaluaciones integrales en las cuales se toman en cuenta las actitudes y habilidades.

Más allá de todo el ritual y los imaginarios que rodean a nuestras “evaluaciones” y al contexto histórico político que da origen a nuestra particular forma de “evaluar”⁹⁸, las consecuencias de esta visión reductiva de la evaluación son mucho más profundas de lo que los docentes universitarios podrían suponer pues ni siquiera permite que el propio docente, responsable de primera mano del aprendizaje de sus estudiantes evalúe la pertinencia y actualidad de su saber y la eficacia de sus métodos y tampoco brinda la oportunidad de que el estudiante se convierta en un

⁹⁶ ARBELÁEZ, Ruby. Op. cit. pág. 12.

⁹⁷ Ibid. Pág. 12

⁹⁸ Al respecto, Virginia Aguilar nos dice: “...es hasta cuando aparece el sistema capitalista que el examen adquiere una forma especializada y precisa para selección del personal con conocimientos, habilidades y actitudes necesarios, tanto para el proceso productivo como para la creciente burocracia del aparato administrativo. En este contexto, se requirió la formalización institucional de los documentos que validaban la adquisición de conocimientos”. AGUILAR, V. “El examen como instrumento de control social”. En Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Op. cit. pág. 85.

interlocutor válido que , al revisar su propio proceso mediante la autoevaluación, identifique sus aciertos y dificultades y desarrolle la autonomía necesaria para su formación.

En la reducción de la evaluación a la medición, se incurre en errores que afectan la pretensión de formar integralmente a los futuros profesionales: el docente no pone en cuestión su saber; ignora la forma en que aprenden sus estudiantes; desconoce la validez de los métodos empleados en la enseñanza y pasa por alto otras dimensiones ajenas a la cognoscitiva⁹⁹.

5.3.3. Tendencias actuales en evaluación

La crítica a la que hemos denominado concepción reductiva de la evaluación (que la restringe a medición y calificación) es un síntoma del contexto social y de los prejuicios que predominan en el ámbito de la enseñanza en nuestra época. La dificultad para que los buenos propósitos de los teóricos de la educación y las ciencias sociales en general que abogan por un cambio radical en las prácticas pedagógicas; y la conminación de los decretos, leyes y resoluciones expedidas por los gobernantes de turno para que ese cambio se efectúe se estrellan contra esa dura cápsula que es la institución (tan reacia a los cambios pensados y tan proclive a las modas).

No puede concebirse que en un momento en el que se afirma que aquello que no se evalúa no puede mejorarse (aun cuando el propio estado confunde evalúa la calidad de la educación con pruebas masivas

⁹⁹ Ibid. pp. 41-44.

estandarizadas), la idea de evaluación que persiste en la Universidad se reduzca a la medición de conocimientos por parte del maestro.

La persistencia en esta actitud (derivada por un lado de las crecientes exigencias e injerencias del sector productivo en la educación y por otro del innegable poder que confiere el examen a quien evalúa) riñe con el ideal de formación integral que no solo apunta al saber sino también al saber ser y al saber hacer y que además pretende desarrollar la autonomía del sujeto. ¿puede alcanzarse tal condición en un entorno que no le permite a la persona valorar su propio desempeño o no ser considerado un interlocutor válido en su propio proceso educativo?

Al hablar de evaluación como una fuerza que dinamiza el proceso de formación de la persona, no estamos hablando solamente de aquello que garantiza aprendizajes óptimos en el plano intelectual; estamos involucrando dimensiones éticas, morales y políticas que harían de la educación una actividad más transparente, sujeta a crítica permanente y, por ende, mejorable en todo sentido.

5.3.4. Evaluación de las estrategias de comprensión y composición de textos

Debe quedar claro que la evaluación debe incluir los tres momentos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los formatos aquí presentados, tanto para el resumen como para la comprensión de textos (a través de las estructuras textuales), son tomados de Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

-Evaluación de la comprensión de textos escritos

Dimensiones	Problemas
a) Problemas en desentrañar información del texto.	1. Cuando no sabemos el significado de una palabra. 2. Cuando perdemos el hilo entre las ideas. 3. Cuando no sabemos lo que se le quiere decir. 4. Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque.
b) Problemas respecto a la integración del texto con los conocimientos.	5. Cuando no alcanzamos a saber qué es lo que se supone que ya sabemos y qué es lo que podríamos aprender.
c) Problemas respecto a la regulación.	6. Cuando no estamos seguros de haber comprendido.

-Evaluación de la composición de textos

El resumen puede evaluarse de acuerdo con los siguientes criterios (adaptado de Díaz-Barriga y Hernández, 2002, 342):

ASPECTOS DEL TEXTO	CRITERIOS
Normativos	-Ortografía -Construcción de oraciones -Léxico (precisión, barbarismos, etc.)
Cohesión	-Puntuación -Nexos (marcadores textuales, conjunciones...) -Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...) -Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase)

132 **Comprensión y composición de textos como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lingüística en los programas de licenciatura de la escuela de idiomas**

Coherencia	-Selección de la información -Progresión de la información (orden lógico, tema, rema...) -Estructuras del texto (partes, introducción, conclusión....) -Estructura del párrafo (extensión, unidad...)
Adecuación	-Brevedad -Impersonalidad (el resumen debe escribirse en 3ª persona)

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. 2ª ed. Madrid, Narcea, 1995. 350 p.

ACEBEDO, Amelia y ARBELÁEZ, Ruby. Diseño curricular de la licenciatura de idiomas. Investigación evaluativa. Bucaramanga, UIS. 1992.

DERRIDA, Jacques. Universidad sin condición (traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte). Madrid, Trotta. 2002.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª ed. México, McGraw-Hill Interamericana, 2002. 465 p.

FICHTE, Juan Teófilo et al. La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires, Sudamericana. 1959.

MOCKUS, Antanas et al. Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá, Magisterio, 1995.

MONEREO FONT, Carles (coord.). Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor. 2000

NAVARRO BARRERA, Néstor. El seminario investigativo. Simposio permanente sobre la universidad. Tercer seminario general. Bogotá, ASCUN-ICFES. 1985.

NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1983.

PAPACCHINI, Angelo. *Promoción de los derechos humanos, un reto para la universidad colombiana*. En Revista de Filosofía UIS. Bucaramanga, UIS, número 2, enero de 2003.

SILVA, Alonso. *Educación para la autonomía y la emancipación*. En: Revista de Filosofía UIS. Número 2 enero-junio. 2003.

TASSIN, Étienne. *La universidad y el conflicto desde el punto de vista cosmopolítico*. En Revista de Filosofía UIS. Número 2 enero-junio. 2003.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. *Proyecto institucional*. Bucaramanga. UIS. 2000

RICOEUR, Paul. *La persona: desarrollo moral y político*. En Revista de Occidente. Madrid. 1998.

