

**LA DESMOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXION**

CARLOS GUSTAVO CEPEDA RODRÍGUEZ

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

**LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXION.**

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en
Docencia Universitaria.**

CARLOS GUSTAVO CEPEDA RODRÍGUEZ

Directora

**DORA CRISTINA CAÑAS BETANCUR
Especialista en Docencia Universitaria**

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

En la inmensidad del espacio y del tiempo
Mi alegría es compartir este trabajo
Con todos aquellos docentes de Inglés
Comprometidos con la sociedad
Para ayudar a la juventud, de nuestro país,
En la adquisición de la Lengua Extranjera como
Un punto de apoyo que les permita cumplir con sus metas.

Carlos Gustavo Cepeda Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien me ha permitido empezar y culminar muchos de mis propósitos.

A mi madre Idalides y a mi abuelita Ana Otilia por estar siempre a mi lado dándome el amor y el ánimo permanentemente para alcanzar este logro de mi vida.

Además, agradezco a todos los profesores del CEDEDUIS por compartir su conocimiento conmigo el cual me ayudará en mi formación como profesional de la enseñanza. Quiero, en especial, agradecer a Martha Vitalia Corredor Montagut quien fue la profesora que me motivó para empezar y terminar mi proceso de aprendizaje. Por otra parte, agradezco a la profesora Dora Cristina Cañas Betancur porque estuvo muy atenta en el desarrollo de mi monografía con su interés, aportes y paciencia.

De otro lado, agradezco a mis compañeros y amigos de la cohorte 20 con quien compartí muy buenas experiencias en cada una de las diferentes actividades desarrolladas en el año de estudio de la especialización.

RESUMEN

TITULO LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXION*.

AUTOR CARLOS GUSTAVO CEPEDA RODRÍGUEZ**

PALABRAS CLAVES: LENGUA EXTRANJERA, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, ILUSTRACIONES.

El presente trabajo revisa teóricamente, y propone también, estrategias de Enseñanza y Aprendizaje que ayuden a estimular el aprendizaje de la Lengua Extranjera por parte de los estudiantes de Inglés en la Universitaria de Santander (UDES). La propuesta de estrategias de Enseñanza y Aprendizaje como el uso de mapas conceptuales, aprendizaje significativo, resúmenes, analogías, la metacognición y las ilustraciones buscan generar bases que puedan facilitar el proceso de aprendizaje del Inglés por parte de los estudiantes ya que éstas permiten hacer un seguimiento a los cambios actitudinales y procedimentales que se generen en los alumnos de la asignatura mencionada.

El conocimiento de un marco teórico el cual explicita conceptos claves sobre pedagogía y didáctica vinculada a la enseñanza de la Lengua Extranjera permite comprender la influencia de las concepciones epistemológicas y las pautas de razonamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, los postulados de las teorías de aprendizaje de Piaget y Vigotsky, las tesis que fundamentan la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel son tratados en este trabajo para dar sustento a las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje propuestas.

El carácter de la Lengua Extranjera como ciencia humana requiere que los docentes comprendan la importancia de fomentar el Inglés a los estudiantes como una Lengua Extranjera de vital importancia en los diferentes contextos en que los estudiantes se desempeñaran y para eso, los docentes deben poner en práctica estrategias de Enseñanza y Aprendizaje que medien y estimulen el desarrollo de alumnos, de diferentes careras, autónomos y estratégicos capaces de autorregular y potenciar su interacción con el mundo teniendo en cuenta el Inglés.

* Monografía

** Cededuis. Especialización en Docencia Universitaria, Constanza Villamizar.

SUMMARY

TITTLE LACK OF MOTIVATION OF THE STUDENTS TO LEARN A
FOREIGN LANGUAGE: A LOOK AND REFLECTION[†]

AUTHOR CARLOS GUSTAVO CEPEDA RODRÍGUEZ**

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE, TEACHING AND LEARNING STRATEGIES, SIGNIFICANT
LEARNING AND ILUSTRATIONS.

This work reviews, and propones too, Teaching and Learning strategies in a theoretical way which help to stimulate the learning of the foreign language of the students in the Universitaria de Santander (UDES). The proposal of Teaching and Learning strategies, as conceptual maps, significant learning, summaries, analogies, metacognition ans illustrations, tries to generate supports to facilitate the learning process of the foreign language of the students because the strategies permit to see the attitudinal and procedural changes of the students of the subject mentioned before.

Having a theoretical background that explains key concepts about pedagogy and didactics, related to the teaching of the foreign language, permits to understand the influence of the epistemological concepts and ways of reasoning in the Teaching and Learning process. Postulates of Piaget and Vigostky's theories and the theses that support the Ausubel's theory of significant learning are developed to be able to support the Teaching and Learning strategies.

The character of the foreign language as a human science requires Teachers promote the importance of the English as a vital foreign language in the different contexts where students will work in the society. For that, Teachers must put into practice Teaching and Learning strategies which stimulate and mediate the development of autonomous and strategic students that are able to regulate their interaction with the world using the foreign language.

* Monography

** Cededuis. Especialización en Docencia Universitaria, Constanza Villamizar.

CONTENIDO

INTRODUCCION.....	10
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR	12
FUNCIONES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	12
1.1 INTRODUCCIÓN	12
1.2 PROYECTO INSTITUCIONAL UDES.....	15
1.3 RELACION UNIVERSIDAD, CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD	21
EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA CARRERA DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA UNIVERSITARIA DE SANTANDER (UDES)	32
2. LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN.....	39
2.1 INTRODUCCIÓN	39
2.2 CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES.....	40
2.3 CON RESPECTO A LOS DOCENTES	50
3. CONCEPTO Y TEORÍAS QUE APOYAN EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE LA LENGUA EXTRANJERA	53
(INGLÉS).....	53
3.1 INTRODUCCIÓN	53
3.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE.....	54
3.3 AUTORES A TENER EN CUENTA.....	57
3.3.1 <i>La teoría de la equilibración de Piaget.</i>	57
3.3.2 <i>La teoría de aprendizaje de Vigotski.</i>	59
3.3.3 <i>Aprendizaje significativo.</i>	61
DIFERENCIACIÓN PROGRESIVA	63
3.3.4 <i>Tipos y situaciones del aprendizaje.</i>	64
3.4 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?	65
3.4.1 <i>En lo referente a la cultura griega, se transcribe una parte de la introducción del texto. La nueva ciencia de la mente de Howard Gardner.</i>	66
3.4.2 <i>El racionalismo.</i>	66
3.4.3 <i>El empirismo.</i>	67
3.4.4 <i>El constructivismo.</i>	67
3.5 ¿QUÉ SE LES QUIERE ENSEÑAR?	68

3.5.1	<i>Aprendizaje de sucesos y conductas</i>	68
3.5.2	<i>Aprendizaje social</i>	70
3.5.3	<i>Aprendizaje verbal y conceptual</i>	71
3.5.4	<i>Aprendizaje de procedimientos</i>	72
3.6	<i>¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?</i>	74
4.	PLANEAMIENTO	75
4.1	INTRODUCCIÓN	75
4.2	CONCEPTOS GENERALES DEL CURRÍCULO	75
4.3	ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN.....	81
5.	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	87
5.1	INTRODUCCIÓN	87
5.2	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	94
5.2.1	<i>Estrategias de Enseñanza</i>	94
5.2.2	<i>Funciones y clasificaciones de las estrategias de enseñanza</i>	94
	ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS PERTINENTES. ENTRE ÉSTAS ESTÁN LOS OBJETIVOS Y EL ORGANIZADOR PREVIO.	95
5.3	TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: CARACTERÍSTICAS Y RECOMENDACIONES PARA SU USO	97
5.4	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.....	102
5.4.1	<i>Clasificación de las estrategias de aprendizaje</i>	104
5.5	ILUSTRACIONES	106
5.5.1	<i>Tipos de ilustraciones</i>	108
5.6	EVALUACIÓN.....	110
5.6.1	<i>Estrategias de evaluación</i>	110
5.6.2	<i>Concepto de evaluación</i>	111
5.6.3	<i>Funciones</i>	112
5.6.4	<i>Principios</i>	116
5.6.5	<i>Tipos de evaluación</i>	116
	BIBLIOGRAFÍA	120

INTRODUCCION

Ésta monografía pretende aplicar conceptos de enseñanza y aprendizaje al planteamiento de estrategias para lograr un aprendizaje significativo de la Lengua Extranjera en alumnos que toman cursos de Inglés en la Universitaria de Santander (UDES).

A partir de conceptos básicos de las teorías del aprendizaje y con la pregunta ¿cómo se aprende a aprender?, se pretende no solo aclarar conceptos importantes del aprendizaje sino además, de conocerlas, llevarlas a la práctica pedagógica. Además, se tendrá en cuenta algunas estrategias que permitan facilitar la adquisición de la Lengua Extranjera para lograr un aprendizaje significativo de la misma. Estas estrategias no están dirigidas solamente a los estudiantes, también, están dirigidas a los docentes puesto que ambos son los protagonistas de un cambio de actitud para lograr un verdadero aprendizaje de la Lengua Extranjera.

Para poder tener una idea de esta monografía, sin olvidar lo antes mencionado, es indispensable decir que en el capítulo primero se expresa el sentido de la Universitaria de Santander, de acuerdo a lo que dice la Ley 30. Además, se menciona el Proyecto Educativo de la UDES para conocer un poco sobre la misión, visión y objetivos institucionales. Por otra parte, se hace una reflexión de Universidad, Ciencia, Tecnología y sociedad para mirar las exigencias de formación de la universidad con relación a la sociedad, las disciplinas, las profesiones y sus problemáticas. Por último, se menciona el diseño curricular de la Lengua extranjera en las diferentes carreras de la Universitaria de Santander.

En el segundo capítulo, se menciona la visión crítica, es decir, se expresa las debilidades que se presentan en la asignatura, que contribuye a la formación integral y a las políticas institucionales, debidas a las dificultades en las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

En el tercer capítulo, se revisa teóricamente todo lo relacionado al aprendizaje, teniendo en cuenta teorías de aprendizaje ya que es necesario recordar para lograr un verdadero proceso de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En el cuarto capítulo, se identifica las competencias que se espera que tenga el estudiante y los contenidos que se desarrollan en el curso.

En el último capítulo, se habla de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, abordando sus conceptos, ya que éstas son las que determinan el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje. También, se hace énfasis en la estrategia de enseñanza relacionada con las ilustraciones ya que últimamente ha estado cogiendo fuerza esta estrategia porque permite facilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR FUNCIONES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

1.1 INTRODUCCIÓN

No es extraño que hoy en día todavía se esté trabajando o siguiendo un modelo tradicional de la educación: “transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y disciplinar”¹. Entonces, se puede decir que el docente es el poseedor de la verdad y su finalidad es transmitir el conocimiento a los estudiantes quienes son asumidos por él mismo, como hojas en blanco, es decir, sin ideas claras. Es así que el mundo de la educación, y el ambiente universitario no es la excepción, vive aún en la época tradicional. Pero es así que se debe continuar en el ámbito de la educación?. No necesariamente debe seguir así, para eso véase a continuación lo que establece el Estado respecto a la Educación Superior:

El artículo primero de la Ley 30, la cual constituye el marco legal que rige la organización y el funcionamiento de la Educación Superior en Colombia, define la Educación Superior como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”².

Por otra parte se encuentran los objetivos de la Educación Superior en el Capítulo dos, artículo 6:

Artículo 6: Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

¹ PORLAN, Rafael y MARTÍN José. El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. Díada Editora S.L. 1996. p. 6.

² Ley 30 de 1992. Artículo 1.

- a. Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b. Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- c. Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- d. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- e. Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
- f. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- g. Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- h. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogos a nivel internacional.
- i. Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- j. Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Aquí es necesario mencionar que para lograr dichos objetivos, la Ley 30 ha diferenciado entre las instituciones de educación superior y a su vez le ha asignado funciones diferentes que se puede observar en los artículos 17, 18 y 19.

Artículo 17: Son instituciones técnicas profesionales, aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

Artículo 18: Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

Artículo 19: son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

En nuestro caso, la Universitaria de Santander UDES está catalogada como una Institución Universitaria porque ésta esta facultada para adelantar programas de formación académica en profesiones o disciplinas. Lo anterior, le acarrea tres importantes acciones: la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, también se hace indispensable su interacción con otros sectores de la sociedad tales como la comunidad científica, el sector industrial y el Estado puesto que “para el mundo contemporáneo, los fines de la universidad se dirigen a formar los individuos a partir de la construcción de vínculos. Vínculos entre las disciplinas, entre la institución y la sociedad, entre la disciplina y la profesión, entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y los valores, entre la investigación y la enseñanza”³.

Entonces, si se cumple con dicha interacción se estaría cumpliendo con lo que exige la sociedad del conocimiento del siglo veinte uno ya que ésta establece que las universidades formen profesionales con habilidades, conocimientos, aptitudes y talentos que trabajen por el bienestar y el progreso de la sociedad en la cual se encuentran inmersos, apuntándole a un cambio cultural y social positivo que permita la integración y la cooperación entre los diferentes entes que la conforman tanto a nivel nacional como internacional.

De forma general y con respecto a las acciones antes mencionadas es necesario constatar que la constitución política de Colombia en su artículo 67 y la Ley 30 en sus

³ HENAO WILLES, Myriam. Políticas y Universidad. Corcas Editores. 1999. p. 175.

artículos 28 y 29 establece la autonomía de la universidad para llevar a cabo la elaboración de sus regímenes y estatutos con el objeto de fijar sus propias políticas para el logro de los objetivos que ordena la Ley y los que la misma institución se plantee.

En lo referente a la docencia, la Ley 30 en su capítulo tres (del personal docente y administrativo) determina los requerimientos mínimos que debe tener el personal docente y administrativo para ejercer en el campo de la Educación Superior. Al respecto, es importante mencionar que cada estamento universitario es autónomo para realizar la selección del personal docente y administrativo bajo el reglamento docente que haya elaborado la institución y además podrá realizar los ascensos de acuerdo al escalafón que contempla la Ley 30.

En torno a la actividad investigativa de carácter universitario la ley 30 en su artículo 19, el cual ya se mencionó anteriormente.

Por otro lado, la extensión como una de las funciones de la universidad se haya contemplada en el artículo 120 de la Ley 30:

Artículo 120: La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a producir el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

En cuanto, a como la Universitaria de Santander cumple con las funciones antes escritas, será descrito en el siguiente apartado del presente escrito.

1.2 PROYECTO INSTITUCIONAL UDES

El ser humano está sujeto a una diversidad de cambios que van surgiendo a medida que la sociedad va teniendo diferentes necesidades sentidas por el individuo y su entorno siendo la Educación Superior el vehículo que permite una fórmula individual para satisfacer dichas necesidades del ser humano y lo toma como un ser bio-psico-social

capaz de desarrollar sus procesos de capacitación para enfrentarse a las exigencias de la sociedad para tal fin.

La Educación Superior está dirigida u orientada a velar por la calidad de la enseñanza en todos sus aspectos a la vez que le concede a las diferentes instituciones modelos pedagógicos actuales que busquen estrategias que previa utilización o implementación logran un punto máximo de equilibrio entre las metas propuestas por: el Estado, instituciones de educación superior, docentes y estudiantes a través de un proceso dinámico, reflexivo, crítico, permanente, que logra finalmente evaluar la calidad de la Educación Superior en toda su extensión. La Universitaria de Santander UDES, en respuesta a la ley 30, inicia un proceso de reflexión, con el objetivo de alcanzar la excelencia en todos sus procesos académicos. El producto de este trabajo está representado por un documento donde se sintetizan los principios y lineamientos de su proyecto institucional, que incluye la definición de su Misión y Visión, al igual que la formulación de políticas institucionales que lleven al logro de los principios misionales para responder a las necesidades de la sociedad.

La Misión de la Universitaria de Santander UDES representa el consenso de su comunidad universitaria por lo cual se define “como una institución de Educación Superior que está comprometida en lograr la más alta calidad de los servicios educacionales que ofrece, enmarcada por las leyes colombianas y fundamentada en el código universal de valores.

Se propone formar a la persona integralmente asumiendo su dignidad, reconociendo sus derechos y en ejercicio de sus deberes, mediante la adquisición y generación de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, ecológicos, éticos, estéticos y la reafirmación de la identidad nacional en el contexto universal”⁴.

Por otra parte la Visión de la Universitaria de Santander “se proyecta a ser reconocida y acreditada nacional e internacionalmente, como líder en la formación de profesionales en los campos de la técnica, de la tecnología y de las ciencias, dispuestas hacia la

⁴ PROYECTO INSTITUCIONAL UDES. Bucaramanga, 2004. p. 21

investigación, con espíritu crítico, reflexivo y analítico, comprometidos en el mejoramiento de la calidad de vida, su desarrollo y con capacidad para generar alternativas de solución a los problemas de la sociedad y de su Nación⁵.

La universitaria de Santander UDES para este año en curso tiene como meta establecer nuevos horizontes, alcances y objetivos en su proyecto académico a través de la evaluación de tareas y funciones académicas de la institución, donde, se destacan los procesos de sensibilización y revisión de diagnósticos trazando nuevas alternativas que presenten un uso racional y flexible de los recursos humanos, materiales y físicos disponibles.

También es importante decir que la Universitaria de Santander UDES al estar comprometida con la Educación superior favorecerá la formación integral de la persona. Ésta debe incorporar la formación ciudadana, que no puede olvidarse en aspectos como la ética, moral, valores y sentimientos. Para esto la UDES se propone defender y vivenciar en la práctica cotidiana de sus labores sustantivas y en particular del proceso educativo, los siguientes valores, que se encuentran estipulados en el proyecto institucional:

- El respeto: es el distanciamiento y la manifestación expresa y simbólica del reconocimiento social, en las relaciones interpersonales frente a la dignidad de la persona. Responde a principios de formación y constituye en una reverencia de reconocimiento y reciprocidad con el otro.
- La ética: Etimológicamente es una costumbre, propia de la sociedad política a diferencia de la sociedad religiosa que se llama moral. El hombre y la mujer como seres racionales que viven en sociedad, de manera unilateral, se comportan con parámetros de orden, rectitud y compromiso, por cuanto existe un principio interior o imperativo categórico que les obliga a actuar de una manera y no de otra.

El ejercicio de una profesión implica un comportamiento más estricto que el de un ciudadano común y corriente. La ética es un mandato de la conciencia y de la moral.

⁵ Ibid., P. 21.

- La democracia: Etimológicamente es el gobierno del pueblo, pero fundamentalmente es la participación.
- La igualdad: se propone lo justo, lo equivalente, lo armónico, la proporción entre las cargas y los beneficios en las relaciones sociales. La igualdad está basada en la justicia. Su desarrollo se hace manifiesto en el trato que ofrece el Estado a sus gobernados y en el pluralismo religioso, ideológico y político.
- La responsabilidad: Etimológicamente es atender dos veces, es una atención especial en un desempeño, se requiere para ello actuar con conocimiento y consentimiento, implica asumir las consecuencias de los actos. Es la consecuencia del acto humano. Constituye una facultad extraordinaria del ser humano que produce resultados positivos en la construcción de su proyecto de vida y se retribuye en un confortamiento y satisfacción consigo mismo y ante la sociedad.
- La autonomía: Etimológicamente es la ley que obliga a sí mismo, per sé, es la cualidad aplicable a las organizaciones y a las personas en el sentido de pensar y actuar por voluntad propia. Su desarrollo está íntimamente relacionado con la capacidad de juicio y de pensamiento crítico. Se halla tutelada por la Constitución Política de Colombia y en ella se reconoce el ejercicio de los derechos fundamentales en la persona y en el marco de las instituciones universitarias implica la facultad para definir, crear, organizar, desarrollar y arbitrar sus propios recursos y la ejecución de los procesos necesarios para cumplir la misión social y las funciones sustantivas que le dan identidad y le caracterizan.

No hay que olvidar que la Universitaria de Santander UDES exige alcanzar un desempeño integral del cuerpo docente, donde se conjuguen la docencia, la investigación y la extensión, que evidencien los objetivos sociales del aprendizaje, mediante el pensamiento crítico, creativo e innovador, cuyo fin último sea contribuir a una mejor calidad de vida de las personas y su entorno, al igual que de la sociedad en armonía con el ecosistema. Para cumplir con lo expresado anteriormente la Universitaria de Santander busca que los profesores, que se integran al desarrollo educativo de la institución, tengan una

mentalidad abierta y dispuesta a asumir los retos que la transformación e innovación educativa actual exigen, tales como:

- a. “Comprender la forma de concebir la ciencia y su transmisión a través de métodos e instrumentos modernos.
- b. Capacidad para asumir y asimilar los procesos educativos modernos en el marco de una nueva percepción en la relación profesor-alumno.
- c. Capacidad para reaccionar positivamente y de manera proactiva ante el nuevo papel estratégico que genera hoy el conocimiento y la información, de tal forma que permita evaluar los objetivos planteados, con la finalidad de responder oportunamente a los retos actuales con alta competitividad, profesionalismo y pertinencia social.
- d. Desarrollar procesos de investigación formativa que se articulen con los currículos.
- e. Documentar y sistematizar sus experiencias docentes y mantener vínculos con pares académicos⁶.

Con base en lo anterior, podría decirse que el docente universitario, en la formación del siglo veinte uno, es la “persona que indica el camino, hace ofertas, señala alternativas y sugiere pautas de acción, pero en ningún caso quien timonea o quien conduce. Puede convertirse, indistintamente, en un guía, un orientador, un facilitador; y en los grupos de estudio y trabajo, quien hace el papel de alter ego para la confrontación, el debate y la integración de las experiencias. Un interpelador, un provocador, es decir, aquel que llama a dimensión cognitiva, socioafectiva y psicomotriz del estudiante y le incita con la palabra y la presencia a dar una respuesta estimulante y creativa, íntima e integral”⁷.

Entonces, puede contrastar con lo que en realidad sucede en el aula de clase, en la mayoría de las veces, de la universidad porque muchos profesores no tienen todavía

⁶ Ibid., P. 36.

⁷ MANTILLA MANTILLA, Fredy. El maestro: un estilo de vida que posibilita el conocimiento. En: Universidad y Sociedad. CEDEDUIS. Bucaramanga. 2004. P. 46.

presente que la misión (para el siglo veinte uno) del docente universitario es la de moldear los procesos mentales y los valores éticos con que los nuevos profesionales se enfrentarán a las situaciones y a los problemas, ya no académicos, sino de responsabilidad tal que involucran vidas y recursos en sus manos.

Igualmente la Universitaria de Santander UDES busca un fortalecimiento de la investigación científica, tecnológica y humanística. El proyecto institucional presenta lo siguiente: “La investigación es el pilar fundamental del proceso académico y factor clave para el desarrollo práctico de las diversas disciplinas que soportan el ejercicio de una profesión. La corporación ha asumido la tarea de iniciar y consolidar las propuestas de investigación en las diferentes áreas del conocimiento propias de sus programas académicos. Propósito que a mediano plazo permitirá a la UDES hacer parte de las instituciones vinculadas a la Agenda de Ciencia y Tecnología del siglo veinte uno propuesta por el estado colombiano a través de Colciencias. Para lograrlo se requiere dar respaldo a la formación de investigadores, a la constitución y consolidación de grupos y centros de investigación y apoyo directo a la actividad investigativa.

Este programa se orienta a lograr los siguientes objetivos:

- Formular las políticas y el plan de desarrollo de la actividad investigativa de la institución.
- Fomentar, apoyar e impulsar el desarrollo de la investigación formativa, científica, tecnológica, humanística y social.
- Institucionalizar la actividad investigativa que realizan profesores y estudiantes”⁸.

Lo anterior compromete a los docentes con la tarea de investigación y la consolidación de los grupos, la búsqueda de fondos externos y la cooperación con pares internacionales. La investigación formativa se perfila a través de la participación de estudiantes en los grupos de investigación y la adecuación de experiencias curriculares para enseñar a pensar y a aprender. También se propicia la mayor utilización de auditorios científicos en las diferentes áreas del conocimiento.

⁸ Ibid., p. 38.

Así mismo como institución de orden superior, la pedagogía para la formación integral es otro de sus objetivos fundamentales. Para tal fin, la Universitaria de Santander UDES “hará uso de la investigación en la acción, informada de un espíritu emergente, orientada a la generación de conocimiento, estimulando en el estudiante suscitar una dinámica de humanización de la persona y de su proyecto de vida, con el propósito de proporcionarle los medios y las condiciones para habilitarlo a actuar y a asumir con plena responsabilidad las opciones que le conducirán a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social de su entorno comunicativo local, regional y universal”⁹. Por otra parte, el fundamento que acompaña las diversas opciones de carácter metodológico se basa en la intención de garantizar una formación integral que atienda a todas las dimensiones de la persona, enmarcadas en el logro de cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos”¹⁰.

Entonces, se puede decir que el desarrollo de la tarea, por parte del docente, pedagógica y ética debe consistir en identificar y generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos, es decir, orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad para que sea capaz de alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad en su vida profesional, personal, y ciudadana.

El desarrollo de la función de extensión es claramente planteada mediante puntos de apoyo con que la UDES cuenta para efectos de divulgación de sus actividades y programas, entre éstos están: Bienestar Universitario, la emisora “La U, Stereo”, la revista Contexto, la revista Juventudes, el equipo profesional de baloncesto “Leopardos UDES”, UDESOFTEC, El Instituto de Altos Estudios para el desarrollo Municipal y el Instituto de Asesorías empresariales.

1.3 RELACION UNIVERSIDAD, CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Gracias a su carácter autónomo la universidad ha podido, a lo largo de la historia, desarrollar libremente su labor de construcción del conocimiento; sin embargo, esto no la hace ajena a las exigencias que desde siempre le ha hecho la sociedad, más ahora que

⁹ Ibid., p. 33.

se ve obligada (la universidad) “a dar razón de su existencia en un contexto de hegemonía del pensamiento económico”¹¹, pero teniendo en cuenta que no puede “obedecer ciegamente a las exigencias del mercado dejando de lado su tarea estratégica de pensar la sociedad y de producir conocimiento significativo para las comunidades académicas”¹², pues “pese a que sin duda existen necesidades en el mercado que corresponden a competencias previamente definidas, la dinámica del proceso de desarrollo social e industrial de las naciones exige cada vez más profesionales capaces de introducir la innovación y de mirar los problemas desde perspectivas siempre nuevas para sugerir soluciones creativas a los mismos”¹³. Es por esto que podemos decir que “la universidad como agente social” está llamada a innovar creativamente”¹⁴.

Es así, como en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo veinte uno (Delors, 1996) se considera que la sociedad exige de la educación (en todo nivel) una proyección de su quehacer educativo que responda al reto que le ofrece un mundo rápidamente cambiante. Implica que la universidad oriente su formación para que los estudiantes aprendan a aprender, adquirir capacidad para comprender mejor a las demás personas y a comprender el mundo y su entorno. Por consiguiente, “la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido los principios y los frutos de la experiencia”¹⁵.

Por lo tanto, la sociedad del siglo veinte uno plantea a la educación una doble exigencia: por un lado la educación debe transmitir en forma eficaz abundante conocimientos teóricos y técnicos, es decir el desarrollo de la competencia cognitiva fundamental para el futuro. Por otro lado y simultáneamente desarrollar capacidades para enfrentar los retos que le presenta un mundo de cambio permanente.

¹⁰ Ibid., p. 34.

¹¹ HERNÁNDEZ, Carlos A. Universidad y Excelencia. En: Educación Superior. Sociedad e Investigación. Cuatro estudios básicos sobre la educación superior. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá. 2002. p. 22.

¹² Ibid., p. 22-23.

¹³ Ibid., p. 39.

¹⁴ HOYOS V., Guillermo. Nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad. En: Educación Superior. Sociedad e Investigación: Cuatro estudios básicos sobre educación superior”. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá. 2002. p. 156.

¹⁵ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. En: Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. p. 23.

La comisión basa la educación a lo largo de la vida en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- Aprender a conocer: “consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir”¹⁶. De acuerdo con lo anterior la educación debe orientar a los estudiantes a aprender a aprender para que en las diferentes experiencias de su vida puedan aprovechar las oportunidades que ofrecen el mundo y su cultura; también es importante que aprenda a combinar el amplio bagaje de conocimientos que recibe a nivel general con la profundización de los conocimientos en un reducido número de materias.
- Aprender a hacer: se refiere a la formación profesional, a lograr que el estudiante aplique lo que aprendió y lo adapte a las posibilidades de mercado laboral, así mismo que desarrolle competencias para liderar procesos, para tomar la iniciativa, para transformar, manejar y organizar su entorno en función de sus necesidades.
- Aprender a vivir juntos: significa aprender a compartir y comprender mejor al otro en sus debilidades y fortalezas, todos aquellos aspectos que rodean la vida de una persona, su cultura, su historia, espiritualidad, desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, prepararse para el manejo adecuado de los conflictos, asumir las diversas situaciones con criterios enmarcados en la ética y los valores.
- Aprender a ser: la educación debe brindar al estudiante la debida formación que permita el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en la toma de decisiones y resolución de problemas, de un alto sentido de responsabilidad, en las diferentes circunstancias de la vida. Por lo tanto es importante contribuir al desarrollo global del ser humano dotado de cuerpo, mente, espiritualidad, potencialidades, sentido de la estética, facilidad de comunicarse con los demás, etc.

¹⁶ Ibid., p. 97.

Estos cuatro pilares deben ser replanteados según el tiempo y el ámbito de la educación a fin de que cada persona pueda aprovechar y enriquecer a lo largo de su vida un contexto educativo que le ayude a enriquecer constantemente sus conocimientos.

Por otra parte, y ya en el ámbito de la educación superior, el estudio sobre “La pertinencia de la Universidad Estatal”, presentado en 1999 por el ICFES sostiene que la educación superior debe trabajar más decididamente hacia “la promoción de los valores de la convivencia, la democracia y la modernización del Estado, el fortalecimiento de la capacidad competitiva de la economía en el marco de la apertura y de la globalización, y el aumento de la equidad social y regional del sistema educativo”¹⁷.

Es cierto que la universidad está comprometida en primer lugar con el saber, pero esto no significa que desconozca las problemáticas de la sociedad o que las considere desde una perspectiva meramente ideológica, por el contrario, “las ciencias abren posibilidades tan valiosas de mejoramiento de las condiciones vitales que la universidad no puede cometer la irresponsabilidad de desconocerlas”¹⁸, por tanto, la sociedad debe exigir el cumplimiento del compromiso de calidad que tienen las instituciones de educación superior en relación con la formación de “profesionales capaces de replantearse constructivamente las situaciones nuevas y de apropiar el conocimiento necesario para enfrentar problemas para los cuales no necesariamente han sido inicialmente preparados”¹⁹, compromiso que les demanda “cumplir cabalmente las normas que han sido establecidas para el nivel de formación del cual se ocupan”²⁰. Al hablar de un compromiso de calidad, éste debe responder “a necesidades y problemas muy particulares de las sociedades en momentos y situaciones específicas”²¹. Pero se debe tener en cuenta que en la definición de necesidades entran en juego la sociedad civil, los empleadores y hasta los políticos, quienes en muchos casos no llegan a consensos al

¹⁷ HOYOS V., Guillermo. Op. Cit. p. 163.

¹⁸ HERNÁNDEZ, Carlos A. Op. Cit p. 30.

¹⁹ Ibid., p. 39.

²⁰ Ibid., p. 32.

²¹ PABÓN F., Nhora. La acreditación en Colombia: ¿Esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?. En: Educación superior. Sociedad e investigación: cuatro estudios básicos sobre educación superior. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá. 2002. p. 253.

respecto, situación que genera tensiones entre los diferentes sectores que quieren poner la universidad a su servicio.

En ocasiones, estas tensiones, se generan al interior de la propia universidad, y se dan entre las funciones de docencia, investigación y extensión, lo cual produce un desequilibrio que dificulta el cumplimiento de los compromisos de la Institución a nivel social, científico y tecnológico en el marco de una cultura académica. En este sentido, la universidad no puede dejar de lado su papel en la producción y reproducción de conocimientos elaborados a nivel superior, encargándose de “ formar a los alumnos (...) en una relación con el conocimiento caracterizada por la indagación permanente, el diálogo intenso, la apropiación de la historia de los problemas y la sistematización del camino seguido a través de la escritura, la conciencia de los procesos involucrados en el aprendizaje que permite diseñar estrategias para continuar aprendiendo y la disposición a trabajar con entusiasmo para saber más y no sólo para obtener beneficios externos de la aplicación de los conocimientos”²². En concreto, en la formación de profesionales no se debe descuidar la fundamentación, las prácticas, la apropiación de los paradigmas de disciplinas y profesiones y la profundización (Hernández), así como aspectos claves como son:

- Autonomía
- Pensamiento crítico
- Competencias en lo técnico y en lo práctico
- Formación integral
- Formación basada en competencias.

A nivel científico, los trabajos que se realizan al interior de la universidad buscan ser cada vez más significativos socialmente y generar conocimiento en un contexto mundial. Con este fin, “la exigencia de publicaciones internacionales a los docentes de la universidad radica precisamente en que esas publicaciones los convierten en interlocutores (y no simples receptores pasivos) del diálogo escrito a través del cual avanzan las comunidades

²² HERNÁNDEZ, Carlos A. Op. Cit., p. 47-48.

científicas”²³. Con el paso del tiempo este conocimiento se va apoderando de todo lo que nos rodea.

En el futuro en una sociedad que se ha convenido llamar “sociedad del conocimiento”, éste será la fuente principal de producción de riqueza y poder²⁴. Por un lado, la ciencia produce conocimientos y juega un papel decisivo en la visión del ser humano y promueve cambios importantes en la evolución del hombre. Por otra parte, la tecnología es el producto inmediato de la ciencia, la cual genera bienes y servicios útiles a la sociedad.

El desarrollo de la ciencia en nuestro país es un paso necesario para enriquecer nuestra cultura, elemento fundamental para fortalecer la educación en todos los niveles; la sociedad latinoamericana reclama que en las instituciones de educación superior se eduque al hombre en valores, que el profesional que sale de ellas sea más humano, con espíritu de servicio a la comunidad.

Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, “la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”²⁵.

Por tal razón, las instituciones de educación superior deben fomentar en sus estudiantes el espíritu crítico, promocionar el pensamiento para que así se apoderen de su propia educación y se puedan enfrentar a la realidad que los rodea, “...deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”²⁶.

²³ HERNÁNDEZ, Carlos A. Op. Cit., p. 58.

²⁴ SILVIO, José. La virtualización de la Universidad. Caracas. Ilesal/UNESCO. 2000. p. 29.

²⁵ Ibid., p. 159.

²⁶ Ibid., p. 168.

Igualmente, es necesario que con la aparición de nuevas tecnologías, las mismas sean adaptadas a las necesidades del país, y para no irnos tan lejos a las necesidades de nuestros pueblos con el fin que se produzca un desarrollo económico en la región, mejorando así la calidad de vida de la misma pero todo esto lleva a cabo con el concurso de todos los entes presentes en cada una de dichas regiones.

Continuando la reflexión tenemos que el ser humano se ha caracterizado por idear artefactos que le ayudan a hacer cosas, se ha caracterizado, entre otras cosas por hacer tecnología. Iniciado hace millones de años, el proceso original de hacerse hombre conoció la primera de sus rupturas cuando, al fabricar herramientas comenzamos a construir nuestro propio medio y surgieron diversos tipos de sociedades.

Así mismo, tal como describe la Organización de Estados Iberoamericanos (que mantiene un programa regional para estudiar la interfase ciencia-sociedad) "...los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, o estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad, constituyen un campo de trabajo en los ámbitos de la investigación académica, la educación y la política pública".

Por todo lo anterior, en este nuevo milenio es necesario que la educación superior afronte diversos retos entre los cuales tenemos: "el de la pertinencia de los programas, las instituciones universitarias deben promocionar sus planes de estudios sin discriminación de ninguna índole para el ingreso a ellos; otro importante que debe superar es el de la financiación para poder continuar con todos los planes de estudio sin sufrir tropiezo alguno en ellos, la mejora y la calidad de la enseñanza también se debe tener en cuenta, la formación basada en las competencias y los servicios"²⁷.

En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo veinte uno, en su artículo sexto versa la Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia que contempla la educación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. El numeral (b) del mismo artículo plantea que la educación superior debe reforzar

²⁷ Ibid., p. 158.

sus funciones de servicio a la sociedad y, más específicamente, hacer que sus actividades se encaminen a erradicar la pobreza, la violencia, la intolerancia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, todo esto a través de un planteamiento llevado a cabo tanto a nivel Inter. Como transdisciplinario donde se pueda dar un análisis de los problemas y las preguntas planteadas”²⁸.

Para finalizar, y basados en la reflexión hecha por Morin (Morin,2000) por solicitud de la UNESCO, presentamos un resumen de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, teniendo en cuenta que los actores de la comunidad académica de las instituciones de educación superior deben hacer esfuerzos adicionales por llevar a la práctica este “enfoque educativo mundial, que permite comprender los motivos inspiradores de la revolución educativa.”²⁹ Aquí se exponen los problemas centrales que permanecen ignorados u olvidados por completo y que son necesarios para enseñar en el siglo veinte uno.

1. Las Cegueras del Conocimiento: La disposición del ser humano, las imperfecciones, sus dificultades y sus tendencias al error como a la ilusión no hace conocer lo que es conocer, así “el conocimiento del conocimiento debe verse como una primera necesidad que sirva de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de la ilusión que no cesan de parasitar el espíritu humano”³⁰.

Es muy importante tener en cuenta en la educación que el conocimiento puede verse comprometido por el error y la ilusión, es el caso de la teoría de la información donde las comunicaciones de los mensajes transmitidos puedan estar impregnados de errores por las diferentes interferencias que el mensaje puede tener, relacionadas con aspectos culturales, educativos, de género, de medio de transmisión, de espacio, de tiempo, etc. Por parte de las percepciones del receptor que lo está recibiendo.

²⁸ Ibid., p. 166.

²⁹ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá. UNESCO. 2000. p. 3.

³⁰ Ibid., p. 11.

En cuanto al error intelectual se puede decir que el conocimiento en forma de palabra, idea o teoría es el fruto de la traducción-reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento. Este conocimiento implica la interpretación individual lo que genera y multiplican los riesgos de error en la subjetividad del cognoscente, su visión del mundo, sus principios de conocimiento, la proyección de nuestros deseos, la proyección de nuestros miedos, nuestras perturbaciones mentales y los sentimientos. Al respecto diversos estudios han probado que “el desarrollo del Conocimiento Científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra ilusiones”

2. Los principios de un conocimiento pertinente: En este principio se insiste en la necesidad de “promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales”³¹. En este sentido es necesario tener en cuenta aspectos importantes como la pertinencia del conocimiento, la capacidad intelectual de los seres humanos y los problemas esenciales que es necesario abordar.

De la pertinencia en el conocimiento: para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas y las informaciones claves del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento, contemplada como pregunta fundamental, como reto de la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia entre nuestros saberes desunidos, divididos y compartimentados y las realidades o problemas cada vez más interdisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

La inteligencia general: Francois Reccanati decía: “la comprensión de los enunciados, lejos de reducirse a una mera y simple decodificación, es un proceso no modular de interpretación que moviliza la inteligencia general y apela ampliamente al conocimiento del mundo”. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales, y al comprender los elementos particulares activa la inteligencia general que opera y organiza para solucionar un caso particular. Por lo que es un reto y compromiso ineludible de las instituciones educativas, el

³¹ Ibid., p. 12.

desarrollo cognitivo de los educandos, de forma que puedan realizar de manera eficiente sus procesos mentales.

Problemas esenciales: en la detección de los problemas esenciales hay que colocar especial atención a los efectos que pueden tener la hiperespecialización (extrae un objeto de su contexto), la tendencia a la reducción propia de algunas ciencias o disciplinas (reduce lo complejo a lo simple, puede motivar la eliminación de lo cualitativo como son las pasiones, emociones, sentimientos), y la falsa racionalidad (soluciones de expertos han empobrecido, enriquecido y destruido creando).

3. Enseñar la condición humana: Dado que el ser humano es físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, Morin plantea que la educación del futuro debe apuntar a una enseñanza universal y centrada en la condición humana. Es principalmente una coordinación global, un compartir entrelazado del todo cuanto es humano, situado en el universo y a la vez separarlo de él, es describir nuestra situación en el mundo. “Es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, la complejidad humana se vuelve invisible y el hombre desvanece”. De aquí que la necesidad del futuro de “una gran religión de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia sino también la literatura, la poesía, las artes...”³².
4. Enseñar la Identidad Terrenal: El objeto de la educación para el futuro debe tener en cuenta el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que se incrementará en el siglo veinte uno, al igual, que el reconocimiento de la identidad terrenal. Se hace necesario enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes del siglo diez y seis, mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo, mostrar opresiones y dominaciones que asolaron y asolan

³² Ibid., p. 36.

- a la humanidad, enseñar la crisis planetaria del siglo veinte, enseñar la fase de la mundialización, civilizar y solidarizar la tierra, mostrar cómo puede ser posible el progreso y la supervivencia de la Humanidad.
5. **Afrontar las Incertidumbres:** En la frase célebre de Eurípides de esperar lo inesperado nos introduce en el irremediable devenir de los cambios, de la incertidumbre de la historia humana. En la educación para el siglo veinte uno es imperativo la inclusión de una formación para asumir y enfrentar las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, ciencias de la evolución biológica y las ciencias históricas durante el siglo veinte. En este sentido se hace necesario “enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Se hace necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza”³³.
 6. **Enseñar la Comprensión:** La comprensión es hoy fundamental para la comunicación de los humanos, por lo que enseñar la comprensión es un reto importante de la educación del futuro. Esta tarea exige el cambio de mentalidades, puesto que para logra la comprensión de la humanidad, se hace indispensable que las relaciones entre las personas pasen de un estado de violencia permanente a un estado donde sea posible la convivencia, situación que exige necesariamente la comprensión mutua y se constituye en una fase fundamental de una educación para la convivencia, para la paz.
 7. **La Ética del Género Humano:** La ética individuo - especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad en una palabra la democracia planetaria. La “ética debe formarse en los espíritus a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, es parte de una sociedad y es parte de una especie”³⁴ La educación debe formar en la toma de conciencia de que la tierra es patria y en el desarrollo de la voluntad de ejercer la ciudadanía planetaria.

³³ Ibid., p. 13.

³⁴ Ibid., p. 14.

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA CARRERA DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA UNIVERSITARIA DE SANTANDER (UDES)

Para resaltar la importancia de la lengua extranjera en el contexto del diseño curricular es necesario tener en cuenta que para nadie es extraño, hoy en día, que el Inglés es el idioma que rige la mayoría de las actividades, en materia de educación, comercio, investigación y salud, que la humanidad realiza a diario, lo cual la hace la lengua oficial del mundo. Por ejemplo: en nuestra sociedad, hay muchos profesionales (en el campo de las ingenierías y carreras de administración) que tienen de una u otra manera relación con personas extranjeras que invierten en el mercado Colombiano, lo anterior, hace que haya una serie de relaciones comerciales y a su vez comunicativas donde el idioma utilizado es el Inglés. Por otra parte, en el área de la medicina, los profesionales de la salud no son ajenos a esta situación. Pero, en este caso, se quiere hacer énfasis a la carrera de Ingeniería Industria de la Universitaria de Santander.

El programa de ingeniería Industrial de la UDES y su equipo humano “están comprometidos en formar profesionales con sólidos principios éticos y valores universales, capaces de crear y mejorar empresas competitivas para contribuir con el desarrollo socio-económico regional, nacional y mundial, a partir del conocimiento científico y tecnológico que permite diseñar, aplicar e instalar sistemas integrales de producción de bienes y/ o servicios en el ámbito de la globalización y el desarrollo sostenible”³⁵.

Es así entonces que estos futuros profesionales, saldrán bien preparados para enfrentar todos los retos que el mundo les exija solucionar en el campo en el que estudiaron (ingeniería Industrial), pero no se debe olvidar que los estudiantes deben ir de la mano con el dominio de la lengua extranjera para lograr contribuir con el desarrollo socio-económico regional, nacional y mundial. Para lograr lo antes mencionado el ingeniero industrial debe tener en cuenta unos principios que son:

³⁵ www.udes.edu.co

- a. “Liderazgo: El programa de Ingeniería Industrial forma profesionales capaces de asumir liderazgo dentro de la universidad, frente a la sociedad y frente al Estado, asumiendo oportunidades de desarrollo y crecimiento personal.
- b. Compromiso: El programa de Ingeniería Industrial está comprometido a transmitir conocimientos de la carrera, garantizando calidad a los estudiantes, a través de un cuerpo de docentes especializados con el fin de que sus futuros egresados sean eficaces y eficientes en la sociedad empresarial colombiana y mundial.
- c. Responsabilidad: En el programa de Ingeniería Industrial se forman ingenieros con gran responsabilidad, capaces de rendir cuentas de sus actos y de tomar acertadas decisiones en el ejercicio de su carrera dentro de alguna entidad u organización.
- d. Ética: El recurso humano junto a sus valores y capacidades son de vital importancia para emprender procesos de transformación en nuestro entorno; por tal razón el programa de Ingeniería Industrial buscará formar profesionales con espíritu humano y social.
- e. Comunicación: El programa de Ingeniería Industrial permite y facilita la libre comunicación, porque expone como herramienta fundamental la interacción de ideas y el enlace de opiniones entre estudiantes y profesionales.
- f. Vanguardismo: La humanidad está encaminada siempre a la innovación y al continuo cambio; por ello el programa de Ingeniería Industrial se mantendrá a la vanguardia del desarrollo tecnológico”³⁶.

Teniendo en cuenta estos principios, el Centro de Idiomas de la Universitaria de Santander brinda un apoyo incondicional al estudiante de Ingeniería Industrial para que pueda cumplir con los principios antes mencionados. Para eso el UDES LANGUAGE CENTER argumenta los principios en la misión del mismo: “El Centro de Idiomas UDES es una institución de enseñanza de lenguas extranjeras –Inglés y francés-, líder en la utilización de tecnología de punta y de procesos pedagógicos de alta calidad. A través de sus programas busca el desarrollo de competencias comunicativas que amplíen el perfil profesional y personal tanto de los estudiantes de pre-grado, funcionarios y docentes de la universidad como de la comunidad en general.

³⁶ Ibid.

Además presenta unos objetivos:

1. Aportar a la formación de profesionales integrales con las bases necesarias para incorporarse fácilmente en la búsqueda de conocimientos universales y crecer al ritmo de los avances científicos y tecnológicos.
2. Crear espacios que permitan a los estudiantes interactuar adecuadamente con culturas extranjeras y prepararse para exámenes estándar de suficiencia.
3. Diseñar y ofrecer programas de aprendizaje de lenguas extranjeras y otros servicios que cubran necesidades particulares y/ o regionales.

En la Universitaria de Santander los estudiantes de Ingeniería Industrial están conscientes de la necesidad de aprender la lengua extranjera durante los diez semestres. Pero ¿ por qué están conscientes de la adquisición de la lengua extranjera? Porque el dominio de la lengua extranjera le brindará al ingeniero industrial poner en práctica todo lo que se espera que haga demandado por la sociedad, sea a nivel nacional como internacional:

- “Generar y gestionar proyectos de creación de nuevas empresas, con base en los sistemas administrativos y de manufactura que apoyan la producción de bienes y servicios.
- Diseñar e implantar políticas de seguridad, higiene, seguridad ocupacional, y en general todas las relacionadas con el bienestar y desarrollo del talento humano en las organizaciones, de acuerdo con las exigencias legales.
- Diseñar y planear procesos de producción limpia, a partir de métodos y mediciones del trabajo, ingeniería de instalaciones, y control de inventarios, asegurando y garantizando altos niveles de calidad con el fin de responder a los requerimientos de los mercados globales.
- Investigar, desarrollar y evaluar proyectos de inversión que apoyen el desarrollo regional, nacional e internacional.
- Administrar y/ o asesorar empresas de los diferentes sectores económicos, para lograr incremento de productividad, calidad y mejoramiento de la posición competitiva.
- Aplicar y desarrollar sistemas computacionales y de información que fortalezcan la cultura organizacional y apoyen la toma de decisiones. Lo anterior complementado con: un manejo técnico de un segundo idioma como estrategia de transferencia de

tecnología y modernización de procesos productivos orientados a la globalización y habilidades comunicativas y de liderazgo que faciliten el trabajo en equipo orientado al logro de objetivos”³⁷.

Entonces el Centro de idiomas UDES busca estimular el desarrollo de competencias comunicativas que les permiten a los aprendices desenvolverse tanto en contextos cotidianos como específicos de su área de estudio y prepararse para entornos académicos o laborales en el extranjero. Para eso, el Centro de Idiomas cuenta con una metodología, que vivencian los estudiantes, centralmente comunicativa a través de la cual desarrollan competencias que le permiten comprender textos orales y escritos e interactuar en contextos diversos haciendo uso del idioma extranjero. Por lo tanto, el conocimiento gramatical cobra importancia en tanto que sea relevante para los propósitos comunicativos. Igualmente, se desarrollan las habilidades de la lengua en forma secuencial: Escucha, Habla. Lectura y Escritura, además de vocabulario, uso del lenguaje y pronunciación, teniendo en cuenta el proceso natural de adquisición.

Al mismo tiempo, se promueve la utilización de estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros; por medio de las cuales, los estudiantes alcanzan mayor grado de autonomía, adquieren herramientas para potenciar el trabajo en equipo y aprenden a aprender mejor. Por otra parte el Centro presenta unos estándares de aprendizaje:

- a. Estrategias de Aprendizaje de Lenguas: El aprendiz potencia sus habilidades para “aprender a aprender” mejor de forma autónoma.
- b. Habilidades Receptivas: El aprendiz comprende textos auditivos y escritos dados en situaciones comunicativas tanto cotidianas como académicas.
- c. Habilidades productivas: El aprendiz interactúa oralmente y por escrito en variados contextos comunicativos.
- d. Comunicación y Cultura: El aprendiz usa el lenguaje adecuadamente de acuerdo con el contexto comunicativo y cultural.

³⁷ Ibid.

- e. Conocimiento Gramatical: El aprendiz reconoce y utiliza las estructuras gramaticales particulares de la lengua extranjera que le permiten un mejor manejo de sus necesidades comunicativas.

También es necesario mencionar que el programa de Aprendizaje del Inglés dirigido a los estudiantes de Ingeniería Industrial tiene un “Scope and Sequence” definido como sigue: en los tres primeros niveles se hace énfasis en los componentes de escucha, vocabulario y pronunciación, centralmente. En el nivel cuarto al sexto, se intensifica la habilidad de habla, que da fin a la fase básica del programa y prepara a los estudiantes para el ciclo académico especializado. Es así, que en los tres últimos niveles, séptimo, octavo y noveno, el aspecto central está en el desarrollo de la lectura y la escritura, claves para enfrentarse a actividades profesionales y académicas más exigentes, como son el entorno laboral o programas de postgrado en universidades extranjeras. Las lecturas en estos niveles tendrán un énfasis en tópico relacionado con la carrera.

Todos los componentes de la lengua se trabajan a lo largo del Programa; sin embargo, se enfoca en diversos elementos de acuerdo con el momento en el proceso de adquisición del idioma extranjero. El aspecto gramatical es relevante en la medida que permite lograr mayor comprensión y, por ende, interactuar y comunicarse mejor.

También es necesario mencionar que la Universitaria de Santander ha dispuesto que los estudiantes de ingeniería Industrial tomen nueve niveles de Inglés. Por consiguiente, el programa de aprendizaje del Inglés dirigido a estudiantes UDES tiene una duración de cuatrocientas sesenta y ocho horas clases para los estudiantes de la ingeniería antes mencionada.

Los niveles, con base en su intencionalidad comunicativa, están clasificados como sigue:

- Ciclo elemental: niveles primero, segundo y tercero. Énfasis en escucha, pronunciación, vocabulario y uso del lenguaje.
- Ciclo intermedio: niveles cuarto, quinto y sexto. Énfasis en habla y fortalecimiento de las habilidades anteriormente trabajadas.

- Ciclo Avanzado: niveles séptimo, octavo y noveno. Énfasis en lectura y escritura. En este ciclo se aborda el Inglés con propósitos específicos, de acuerdo con necesidades académicas de la carrera.

De esta forma, cada uno de los niveles tiene propósitos comunicativos diferentes; y, a pesar de que algunos momentos las temáticas abordadas son muy similares, éstas varían en complejidad y grado de comprensión o producción de los estudiantes.

Otro factor importante, es el sistema de evaluación del programa de aprendizaje del Inglés dirigido a estudiantes UDES el cual posee cuatro tipos de pruebas:

- Valoración de habilidades en Lengua Extranjera: Esta actividad se realiza durante el ingreso del estudiante a la universidad y le permite ubicarse en un nivel apropiado a su dominio del idioma.
- Pruebas del nivel: En la mitad y al terminar el semestre, se realizan exámenes escritos y orales para evaluar el desempeño alcanzado por el estudiante durante el nivel, además, se define una nota por trabajos de clase, de casa y quizzes.
- Pruebas de Avance: En los niveles tercero y sexto, el estudiante presenta pruebas estándares institucionales que evalúan el grado de dominio alcanzado en cada una de las habilidades del idioma y le permiten auto-evaluar su proceso de adquisición. Al obtener el puntaje mínimo requerido, el estudiante recibe una certificación de validez institucional. Si el puntaje no es alcanzado, debe asistir a actividades de tutoría que le permitan reforzar su proceso en el desarrollo de habilidades y competencias.
- Prueba institucional de suficiencia en Lengua Extranjera: Al terminar el programa, el estudiante debe tomar una prueba estándar internacional de suficiencia en Lengua Extranjera y obtener el puntaje mínimo requerido para su carrera de pre-grado de acuerdo con las normas vigentes en la universidad. De esta forma, recibe una certificación de finalización y aprobación del programa que lo acredita como “hablante de nivel Avanzado” del idioma. Quien no obtiene el puntaje respectivo, debe asistir a actividades de tutoría durante el siguiente semestre y presentar y aprobar el examen al finalizar el mismo.

Finalmente, puede decirse que los estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universitaria de Santander (UDES) cuentan con un gran Centro de Idiomas que les proporciona las herramientas necesarias para que cumplan sus objetivos puesto que ellos son unos profesionales con elevados valores éticos y valores universales, con responsabilidad y sentido de lo práctico y de lo económico, con mentalidad empresarial y espíritu innovador que le permita tomar decisiones acertadas y oportunas, capacitado para relacionarse y asumir posiciones de gestión y liderazgo dentro de la empresa, a nivel regional, nacional e internacional, y la sociedad.

2. LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN

2.1 INTRODUCCIÓN

La motivación debe favorecer el moverse hacia el aprendizaje de los estudiantes en las aulas de las diferentes universidades, pero no hay que olvidar que la motivación implica buscar el móvil hacia el aprendizaje ¿Por qué el astrónomo está siempre observando los más pequeños detalles que el universo por un efímero momento le revela en una noche de observación? La explicación más sencilla es por qué éste siempre está motivado a indagar, a descubrir algún fenómeno desconocido por el ser humano. Tomando como base la pregunta anterior, podría formularse la siguiente en el campo de la educación: ¿Por qué un docente de idiomas de la universidad se mantiene en contacto con la lengua extranjera, pone en práctica y reestructura estrategias para la enseñanza de la misma? La respuesta puede estar en qué la motivación por el aprendizaje es un asunto constante de los profesores porque ésta tiene como propósito cambiar las prioridades de una persona, generar nuevos móviles, donde antes no los había, claro está, que la motivación no es sólo una cuestión de los docentes, sino también de los estudiantes.

Infortunadamente, en nuestro caso, en las aulas de la Universitaria de Santander (UDES) es poco observable la motivación en las vivencias cotidianas en el caso particular de la asignatura de inglés en cualquier nivel del programa. En este sentido, este capítulo realiza una reflexión argumentada en relación con ésta situación. Para realizar la reflexión e interpretación de la misma se presentarán algunos factores que están incidiendo y además la reflexión abordará a partir de los componentes fundamentales del aprendizaje, planteados por Pozo (1999), que son: Los resultados los procesos, las condiciones del aprendizaje y otros procesos auxiliares del aprendizaje.

2.2 CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES

Los conocimientos verbales y conceptuales de los estudiantes que cursan la asignatura de inglés en la Universitaria de Santander (UDES) son insuficientes para alcanzar un nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera. Por lo tanto, esto requiere un esfuerzo al máximo, por parte del profesor, para el desarrollo de las cuatro habilidades del inglés, y a su vez, lograr desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera en los estudiantes.

De pronto, ésta situación se debe a que los estudiantes están acostumbrados a un aprendizaje por repaso el cual representa “un proceso de aprendizaje explícito, una estrategia que utilizamos deliberadamente con el fin de facilitar la recuperación de la cierta información”³⁸. Podría decirse que ésta forma de aprender por parte de los alumnos no ha cambiado desde hace mucho tiempo: “En cuanto los niños sabían leer el maestro hacia que recitaran, sentados en los taburetes, los versos de los grandes poetas y les obligaba a aprender los de memoria”³⁹.

Entonces, los estudiantes vienen de diferentes colegios de la ciudad donde aun se trabaja con un modelo tradicional de la educación: “Transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y disciplinar”⁴⁰.

Infortunadamente, todavía, en la educación, se maneja éste enfoque y como consecuencia los estudiantes creen que el aprendizaje de la lengua extranjera es totalmente memorístico puesto que sólo hay que aprendizaje de la lengua extranjera es totalmente memorístico puesto que sólo hay que aprender unas cuantas palabras y expresiones.

En realidad, los estudiantes sólo reconocen algunas estructuras de la sintaxis inglesa como el verbo “To Be”, en los colegios, porque solo se repasa y repasa a toda hora estos

³⁸ POZO, Municio Juan Ignacio. *Aprendices y Maestras*. Madrid. Alianza Editorial S.A. 1999. p. 263.

³⁹ *Ibid.* p. 32.

⁴⁰ PORLÁN, Rafael., MARTÍN, José. *Op. Cit.*, p. 6.

temas en las aulas del colegio (que no sea bilingüe) sin un objetivo por alcanzar. Esto es así, porque los estudiantes, obviamente, presentan problemas en la adquisición y uso de conceptos, que en éste caso son ajenos a su cotidianidad porque el Inglés no es el lenguaje que se utiliza en nuestra sociedad. Por otra parte, se debe a la falencia tanto del programa de Inglés y a la participación (de pronto escasa) del docente de idiomas en las instituciones de educación media. Como se mencionó debido a que los estudiantes tienen problemas con la adquisición y uso de conceptos del inglés, entonces, es necesario retomar y distinguir dos tipos de adquisición de conceptos: “La formación de conceptos y la asimilación de los mismos”⁴¹. El primero hace referencia a un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el que intervienen procesos psicológicos como el análisis discriminativo, la abstracción, la diferenciación, la generación y comprobación de hipótesis y la generalización. El otro tipo de adquisición de conceptos es la asimilación conceptual: “Aprenden nuevos significados conceptuales cuando se les presentan los atributos de criterio de los conceptos y cuando se relacionan esos atributos con ideas pertinentes establecidas en sus estructuras cognoscitivas”⁴².

En Inglés, por ejemplo, teniendo en cuenta lo antes mencionado, cuando el profesor explica de una forma comunicativa el concepto del tiempo futuro expresado con la estructura “GOING TO”. En este caso, el docente puede mostrar una serie de láminas (a color) que estén relacionadas con el ambiente de vacaciones en la playa. El estudiante identifica (por él mismo) que la estructura “GOING TO” expresa un tiempo futuro y que la asocia con el contexto que el docente está describiendo en clase (sus próximas vacaciones).

Así mismo, el estudiante, en otra ocasión, podrá describir lo que uno de sus compañeros, familiares realizará en sus próximas vacaciones ó situaciones futuras que se den en la vida cotidiana. Además, como se observa con el ejemplo anterior, a veces la obtención de conceptos se convierte en asimilación de los mismos.

⁴¹ AUSUBEL, David., NOVAK, Joseph y HANESTAN, Helen. Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillos. p. 91.

⁴² Ibid. p. 92.

Entonces, un docente de idiomas debe estar siempre atento a la forma en que los estudiantes adquieren los conceptos por qué? Porque a veces estos solo tienden a memorizarlos para recitarlos en un momento determinado de la clase ya que ellos creen que repitiéndolos alcanzarán os objetivos de la actividad que se lleva a cabo en ese momento particular de la clase de Inglés.

Si no es así, en la Universidad, entonces se cae en lo que los docentes de idiomas hacen en el bachillerato: Realizar cuadros sinópticos en el tablero sobre la gramática de la lengua extranjera con una que otra palabra nueva para que los estudiantes escriban toda esa información en sus respectivos cuadernos para ser recitada posteriormente de forma escrita u oral.

Infortunadamente, es lo que se hace en la Universitaria de Santander se enseña con un enfoque gramatical ya que el docente recita y escribe la sintaxis inglesa y espera que los alumnos asimilen las estructuras para realizar los ejercicios propuestos por el profesor. De vez en cuando, los docentes elaboran una actividad diferente. Todo esto limita el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera porque los estudiantes no ponen en práctica habilidades como el escucha, habla, lectura, escritura. Para muchos estudiantes estas habilidades son casi nuevas porque no tuvieron un buen programa del Inglés en los colegios donde realizaron el bachillerato.

El desconocimiento y la falta de práctica de estas habilidades limita a los alumnos a alcanzar un nivel comunicativo del Inglés en los primeros niveles del mismo. También, es necesario mencionar que los estudiantes sólo tienen cuatro horas para estudiar la lengua extranjera y a su vez los grupos alcanzan un número de 20 a 25 estudiantes lo cual dificulta al profesor hacer un buen seguimiento a los alumnos, para ir retroalimentando el proceso de adquisición de la lengua extranjera en cada una de las habilidades antes mencionadas, para hacer esto, es necesario que el aprendizaje verbal y conceptual parta de los conocimientos previos de los aprendices que logré activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje⁴³.

⁴³ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Op Cit., p.268.

Hasta este momento, se ha hecho una reflexión sobre la concepción verbal y conceptual por parte de los estudiantes para la adquisición de la lengua extranjera. Pero, además de lo anterior, es necesario mencionar que la motivación es un factor que juega un papel importante al lado de la concepción verbal y conceptual.

Ante todo, es indispensable decir que “El término motivación se deriva del verbo latino movere, que significa “moverse”, “poner en movimiento” ó “Estar listo para la acción”, según Woolfolk (1990, p. 326), “La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De ésta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción, puede afirmarse, en consecuencia, que en el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender”⁴⁴.

Entonces, los estudiantes de la universitaria de Santander siempre deberían tener motivos para aprender la lengua extranjera, pero, aunque no se quiera creer, los estudiantes de la UDES presentan un alto grado de desmotivación por aprender Inglés. A pesar que el Docente siempre da motivos a las estudiantes para adquirir la lengua extranjera, para que estos los tengan en cuenta en el aula de clase, los alumnos no logran motivarse para aprender el Inglés. Entonces, la motivación es un factor cognitivo-afectivo en el acto de aprendizaje y procedimiento pedagógico y para su manejo en el aula supone que el docente y alumnos comprenden que hay interdependencia en los siguientes factores:

- a. “Las características y demandas de la tarea ó actividad escolar.
- b. Las metas ó propósitos que se establecen para tal efectividad.
- c. El fin que se busca con su realización”⁴⁵.

Es así que los alumnos persiguen diferentes metas cuando están en clase, por ejemplo, se puede observar alumnos que “están pendientes de sí mismos”⁴⁶ es totalmente conocido que hay estudiantes que tratan de participar en todas las actividad propuestas

⁴⁴ DÍAZ, Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc Graw Hill. México, 1998. p.37.

⁴⁵ AUSUBEL, David. Op. Cit.

⁴⁶ TAPIA, Jesús Alonso. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Santillana aula XII. España. p.20.

por el profesor en el aula (sea el aula de vídeo, el aula de laboratorio de idiomas o el aula común y corriente). En el caso de la UDES, son muy pocos los estudiantes que participan por iniciativa propia, claro está que hay uno que otro que toma la decisión y participa voluntariamente.

Puede decirse que estos estudiantes que participan voluntariamente presentan una “motivación intrínseca”⁴⁷ también es observable que estos estudiantes experimentan un sentimiento de orgullo y la satisfacción que sigue al éxito recibiendo una valoración positiva por parte de otros ó de sí mismos.

En el polo opuesto, la mayoría de los estudiantes inscritos en un curso de Inglés en la UDES, no participan en clase aunque ellos entiendan la actividad a realizar. Estos alumnos son sensibles a la posibilidad de experimentar “un tropiezo, que tienen miedo al fracaso”⁴⁸. En el aula de clase de la Universitaria de Santander, esto es muy común porque los estudiantes trabajan en ciertas ocasiones, de una forma individual y grupal con una actitud positiva pero con un miedo a que el docente les pregunte las soluciones ó conclusiones sobre la actividad realizada. Lo anterior se da porque los estudiantes no tienen confianza en sí mismos y siempre creen que lo que hicieron está mal puesto que piensan que sus compañeros de clase van a burlarse de ellos. Las dos metas señaladas desempeñan un papel muy importante en la determinación del esfuerzo e interés que se observan en los estudiantes sin embargo, hay otras metas que se deben evocar.

También, se puede observar alumnos que tienen “la atención” puesta en la tarea”⁴⁹. Esto está relacionado como los estudiantes al realizar una actividad están atentos a la forma en que pueden llevarla a cabo de una manera espontánea porque lo que les interesa es aprender. En otras palabras, se centran en la tarea. Los estudiantes de la UDES, no prestan mayor importancia al desarrollo de la tarea, ni mucho menos a cómo poder realizarla. En muchas ocasiones, los alumnos lo que hacen es copiar la tarea a realizar (sea en el aula de clase ó como trabajo para la casa) sin llegar a reflexionar ¿Qué estoy

⁴⁷ Motivación intrínseca: Se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito.

⁴⁸ TAPIA, Jesús. Op. Cit., p.20.

⁴⁹ Ibid. p.20.

escribiendo? ¿Qué me muestran los ejercicios del libro, guía?. Curiosamente, los estudiantes de la Universitaria de Santander realizan la actividad ó actividades, en la clase, de una manera obligada, por lo tanto, esto hace que los estudiantes sean reacios a hacer la actividad propuesta por el profesor de idiomas.

De otro lado, también hay que mencionar que hay estudiantes que hacen las actividad donde “lo único que cuenta es la utilidad”⁵⁰. A menudo, los estudiantes que cursan Inglés en la UDES se preguntan: ¿Para qué me sirve estudiar Inglés? Esto muestra una preocupación, por parte de los estudiantes, por la utilidad que puede tener la realización de una actividad en el aula de clase.

Aquí es necesario decir, que además de las metas que persiguen los alumnos cuando trabajan ó no trabajan en el aula, hay otros inconvenientes que pueden afectar la motivación para la adquisición del Inglés. Entre estos está:

La falta de tiempo y espacios en la Universidad para el estudio y proceso de adquisición de la lengua extranjera no permiten que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en la interacción directa con sus compañeros.

En la Universitaria de Santander, los estudiantes que cursan la asignatura de la lengua extranjera cuentan con un laboratorio de idiomas el cual está dotado de una consola que permite realizar varias actividades, entre éstas se puede mencionar: Ejercicios de escucha, ejercicios de lectura, ejercicios de escritura y a su vez de gramática y ejercicios de pronunciación con base en unos programas software para la adquisición del Inglés. Cada estudiante tiene a su disposición un computador para realizar sus ejercicios, pero, infortunadamente, no tiene el tiempo necesario para ir mejorando su nivel en cada una de las habilidades que tiene el Inglés. En realidad, los programas son buenos pero los estudiantes sólo van cinco ó seis veces durante el semestre al laboratorio, por consiguiente, solo alcanzan a trabajar unos ejercicios y quedan muchos que no son tenidos en cuenta y que ayudan a mejorar el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes. Todo lo anterior, lleva a que los estudiantes se desmotiven en la adquisición

⁵⁰ Ibid. p.22.

del Inglés. En cuanto al aula de clase, y con relación al tiempo, es necesario decir que el docente empieza la clase en el horario establecido del primer día asignado en la semana, curiosamente, el profesor, en la segunda clase estipulada por el horario, debe comenzar la clase con un repaso de la clase anterior, porque llegan estudiantes quienes no habían podido asistir por varios motivos personales manifestados por ellos mismos. Esto no permite llevar un ritmo adecuado para el proceso de adquisición de la lengua extranjera, para aquellos estudiantes que están siempre a la expectativa del curso de Inglés y como consecuencia desmotiva a estos estudiantes.

Afortunadamente, el centro de idiomas (UDES) ofrece un programa de horas de tutorías donde los alumnos pueden ir a preguntar algún tema estudiado ó que se está estudiando en ese momento del semestre. Lo ideal es que cada estudiante fuera a dichas tutorías pero en realidad, los estudiantes no se acercan a éstas horas extras. Una de las excusas más frecuentes de los aprendices es que el dominio del Inglés exige dedicar bastante disciplina, pero la preparación que dan a las asignaturas de la carrera, los dejan sin horas para el estudio de la lengua extranjera con respecto a la no disponibilidad de tiempo aunque, sean verdad los argumentos, los estudiantes matriculan la asignatura lo que les exige dedicación del tiempo necesario para cumplir con los objetivos del curso.

Otro inconveniente, que es de importancia, es la no aceptación de los otros como interlocutores válidos en el proceso de aprendizaje genera, en ciertas ocasiones, situaciones de intolerancia en el desarrollo de los diversos trabajos de clase, que repercuten en los resultados del aprendizaje.

Otro factor a mencionar es que a veces los estudiantes universitarios presentan dificultad a la hora de trabajar en grupo en el área de la lengua extranjera en la universidad. La anterior situación se da porque los estudiantes tienen la libertad de escoger el horario que más les conviene para asistir al curso, esto causa que los estudiante de las diferentes ingenierías quedan matriculados con los estudiantes de las áreas de la salud y por consiguiente, los estudiantes, de un grupo de Inglés, pueden no conocerse, inclusive, se había visto por primera vez en esa aula en esa determinada hora de estudio. Es aquí, donde surgen una cantidad de obstáculos para el docente, pero gracias a que éste, el que llama la atención hacia una mirada nueva, el que ayuda a desvelar los conocimientos

atávicos del estudiante y desde una formación en la libertad, potencializa el poder de la razón exigiendo la argumentación crítica con las limitaciones propias del proceso, ya que es más fácil forjar un cambio en el discurso del alumno si se le muestran las contradicciones que si se le reprime imponiendo afirmaciones, que por muy verdaderas que sean, por lo general, son violentas y subestiman la capacidad de pensar, de sentir, de expresar, de relacionarse, de ser"⁵¹ ... puede lograr que la situación anterior cambie para el favorecimiento de los estudiantes en su adquisición de la lengua extranjera. Entre estos obstáculos se encuentran:

También la clase de Inglés en la UDES sigue siendo en su mayoría un espacio donde los alumnos reciben el conocimiento de una sola fuente quien da su discurso por un tiempo determinado. Infortunadamente, los estudiantes no comparten todavía "la Idea de que la interacción entre compañeros pueda ser también una fuente de conocimiento"⁵².

Esto se ve reflejado en la cotidianidad en el transcurso del programa de Inglés en la Universitaria de Santander. El docente realiza actividades en grupo donde al inicio de la actividad, los estudiantes tienen que llegar a dar sus propios puntos de vista hacia la situación propuesta por el profesor, para llegar a una conclusión determinada sin lograr el objetivo. Esto se da porque los aprendices no tienen confianza en los presaberes que cada uno de ellos posee sobre el inglés, por lo tanto, siempre hay una pequeña disposición hacia la realización de la actividad, curiosamente, en algunas ocasiones no llegan a prestar atención al desarrollo de la actividad decidiendo optar una actitud de rechazo total.

Por otra parte, que los estudiantes de la UDES están acostumbrados "a acreditar su conocimiento adquirido respondiendo a cuestionarios de opción múltiple que exigen señalar mediante una "X" ó marca la respuesta correcta entre varias posible"⁵³. Ésta situación, es precisamente lo que los alumnos de ingles viven en la universidad.

⁵¹ MANTILLA, Mantilla Fredy. El maestro universitario: Un estilo de vida que posibilita el conocimiento. Texto inédito. 2002. En: Universidad y sociedad CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004. p.12.

⁵² MONEREO, Font, Carles. POZO, Municio Juan Ignacio. La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Editorial síntesis S.A. Madrid. p. 27.

⁵³ Ibid., p.28.

Desgraciadamente, estos son evaluados de ésta manera en la adquisición de la lengua extranjera, por consiguiente, los alumnos no aprenden a comunicar lo que saben, a exponerlo, argumentarlo ó defenderlo. Es preocupante ésta situación porque estos aprendices se estén formando para satisfacer las necesidades que la sociedad aclama, sea nacional ó internacional – Por qué? Porque los futuros profesionales (aquellos quienes obtengan una beca de estudio ó trabajo en el exterior) tendrán que entablar un contacto con la gente usando el Inglés para explicar, argumentar lo que saben, para convencer ó informar a alguien (un paciente, un cliente, un subordinado ó un superior) de su criterio ó decisión.

También es importante tener en cuenta que “para comprender otras perspectivas para lograr una comunicación fluida requiere a menudo un paso más, la conveniencia de percibir el estado emocional del otro, sus expectativas, motivaciones y estrategias”⁵⁴. En el caso de los estudiantes de la UDES, esto se observa a menudo. En realidad, algunos alumnos van a clase sólo para no perder la asignatura por fallas. Estos presentan, además, una serie de problemas con otras asignaturas ó problemas de carácter personal (por uno u otro motivo) lo que los lleva a asistir casi de una forma no adecuada para la clase.

De otra parte hay estudiantes que llegan con toda su disposición a la clase pero estos pierden su motivación al ver que sus compañeros no comparten el mismo entusiasmo al realizar las actividades como resultado no es posible lograr una comunicación fluida por parte de los aprendices en el aula de clase, es por eso, que “a empatizar puede y debe enseñarse a través del análisis de las lecturas que realizamos de la situación emocional del otro, pero también mediante el análisis de nuestros propios estados emocionales y su regulación”⁵⁵.

Es conveniente mencionar que los estudiantes de la UDES asumen una actitud pasiva cuando reciben los saberes del profesor de idiomas sin que los relacionen con lo que saben acerca del Inglés. Ésta es una actitud que en realidad, no ha cambiado durante los últimos años y por consiguiente esto hace que se mantenga el enfoque tradicional de la

⁵⁴ *ibid.*, p.28.

educación. En otras palabras, no se inmutan a preguntarse si lo que el docente dice en clase acerca de la lengua extranjera es de vital importancia ó no. Esto refleja que los aprendices no presentan una actitud a ser críticos frente a la información que reciben constantemente en la hora de clase de Inglés.

Otro inconveniente es la falta de utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes para la adquisición de la lengua extranjera ya que no les permite adquirir un hábito de estudio permanente y de motivación hacia el idioma. Si los estudiantes tienen ó muestran poca responsabilidad por el aprendizaje del Inglés, es posible pensar que tampoco se interesen por conocer y utilizar estrategias de aprendizaje que les permitan llevar su proceso de adquisición de una buena forma. Esto se debe al enfoque tradicional de la educación que ha estado vigente por mucho tiempo. Gracias a esto, los estudiantes no perciben que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos ó habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas⁵⁶. Los estudiantes de la UDES no tienen establecidas estrategias de aprendizaje para la adquisición del Inglés, lo que hacen es estudiarlo de una forma memorística. Esto, refleja que los estudiantes tienen un tipo de conocimiento “Procesos cognitivos básicos⁵⁷”, pero no hay que olvidar que una estrategia de aprendizaje interactúa con otros tipos de conocimientos entre los cuales están:

“Base de conocimientos: Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas)”.

Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado estrategias de aprendizaje.

⁵⁵ Ibid., p. 28.

⁵⁶ DÍAZ, Barriga Frida. HERNÁNDEZ, Roja Gerardo. Op. Cit., p.115.

⁵⁷ Se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos, recuperación, etc.

Conocimiento metacognitivo: Se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué ⁵⁸y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos ó solucionamos problemas”. También, es necesario decir que esos cuatro tipos de conocimientos interactúan muy relacionadamente cuando el aprendiz usa estrategias de aprendizaje, podría, entonces, decirse que los estudiantes de la UDES, en su proceso de adquisición del Inglés, son alumnos no estratégicos lo que significa que es un aprendiz que habrá aprendido un contenido, pero que no habrá aprendido a aprender ya que no relaciona de una buena manera los cuatro tipos de conocimiento antes mencionados.

Esto se observa en la UDES porque el docente debe enseñarles estrategias para abordar el aprendizaje, puesto que los estudiantes creen que estudiar Inglés es sólo aprender la gramática y un poco de vocabulario. Eso no es así, el alumno debe tomar conciencia que aprender Inglés es algo que necesita de organización, procesos de análisis, creatividad, almacenamiento de información, aplicación de conceptos, recuperación de información, comparación de conceptos, acciones que exigen dedicación de una franja de tiempo diaria para la práctica y el estudio de la asignatura, que le exigirá aplicación adecuada de estrategias para el desarrollo de las cuatro habilidades para el manejo de la lengua extranjera.

2.3 CON RESPECTO A LOS DOCENTES

En el proceso de adquisición de la lengua extranjera, no sólo el alumno presenta uno que otro inconveniente sino que el profesor también puede presentar dificultades para la enseñanza del Inglés. Entre estos se pueden mencionar: La falta de utilización de estrategias de enseñanza de la lengua extranjera por parte del docente, no permite que los estudiantes adquieran motivación y un hábito de estudio permanente de la asignatura. En realidad, el profesor llega a la clase de Inglés (en la UDES) y tan solo se limita a decirles a sus aprendices: “Open the book to page” (“abra el libro en la página”), e inmediatamente continua su discurso en Inglés – desgraciadamente en la mayoría de las veces, el docente realiza los ejercicios propuestos por el libro guía sin llevar ninguna

⁵⁸ DÍAZ, Barriga Frida. HERNÁNDEZ, ROJA Gerardo. Op. Cit., p.115.

actividad extra a clase para dinamizarla, sacarla de la monotonía. Ante ésta situación, los estudiantes llegan a perder la motivación en unos veinte ó treinta minutos de clase, y que pasa con los otros setenta minutos restantes? Tal vez, el docente saca unas copias con ejercicios para ser desarrollados en la clase como un pequeño quiz.

De pronto, los profesores no recuerdan muy bien que “las estrategias de enseñanza son como los procedimientos ó recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizaje significativos”⁵⁹. Además, es importante mencionar que estas estrategias de enseñanza abordan aspectos como: Diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración. Todas éstas estrategias son las que un docente de idiomas debe estar siempre atento a emplear en la clase de Inglés para llegar a motivar a los aprendices en los diferentes temas para la adquisición de la lengua extranjera.

De otro lado es necesario constatar que los profesores de idiomas, a veces, no preparan la clase, debido a factores personales, lo cual se refleja en el aula de clase, sin llegar a reflexionar que durante el desarrollo de la clase son varias las características de la actividad docente que pueden tener un impacto motivacional y como consecuencia se da que los alumnos no lleguen a motivarse lo que impide el desarrollo de las competencias en el manejo de una lengua extranjera como se ha mencionado anteriormente, la clase de Inglés sigue un enfoque tradicional y por consiguiente no hay mucha motivación por parte del docente en cambiar esa actitud de llegar al aula de clase y exponer su discurso. Esto no le permite, en la mayoría de los casos, relacionar los contenidos pertinentes distintos temas, la organización de la clase y claridad expositiva, el tipo de vocabulario utilizado y la posibilidad y estímulo a la participación por parte de los estudiantes.

No obstante, infortunado, la falta de actualización permanente en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera por parte del profesor hace que la clase se vuelva monótona y hasta predecible por parte de los estudiantes del curso. Aquí, es importante expresar que el profesor de idiomas debe estar constantemente revisando los enfoques

⁵⁹ Ibid., p. 70.

actuales que el gobierno nacional plantea y sugiere en la Educación Superior, también, este debe estar atento a las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza de la lengua extranjera procurando mejorarlas cada día. En el caso de la UDES, en realidad, hay una pequeña biblioteca en el centro de idiomas pero como todos los docentes tienen diferentes horarios, unos trabajan tiempo completo, otros trabajan hora cátedra, no es posible contar con la presencia de todos ellos en las pequeñas reuniones que la dirección del centro de idiomas establece para verificar como se está trabajando (fortalezas y debilidades) para la enseñanza del Inglés. Esto, de pronto puede reflejar como una falta de motivación y/o preocupación por el aprendizaje de sus alumnos ya que es él quien debe tener muy claro los objetivos del programa. Además, que hoy en día, el docente es un “posibilitador de oportunidades para el conocimiento, también es aquel que sabe preguntar, ceder la palabra, ordenar el ritmo de la reflexión de la discusión y conducir a las conclusiones. Más que desempeñar el rol de quien absuelve todas las dudas, cosa que por lo menos le queda bien difícil; debe estimular y facilitar para que los miembros del grupo tomen su iniciativa para alcanzar las metas propuestas. Al mismo tiempo, realizar un seguimiento sistemático y exhaustivo con continua realimentación al estudiante”⁶⁰. Curiosamente, lo anterior es muy poco frecuente que suceda en la Universitaria de Santander en la enseñanza del Inglés. Esto significa que estos profesores provoquen, siempre un aprendizaje mecánico.

⁶⁰ MANTILLA, Mantilla Fredy. Op. Cit. 12 p.

3. CONCEPTO Y TEORÍAS QUE APOYAN EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE LA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

3.1 INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemorables, el ser humano siempre ha tenido la necesidad de aprender para superar las posibles situaciones problemáticas que se le presenten. Véase por ejemplo, los antepasados del ser humano tenían problemas para obtener su alimento porque éstos debían cazar animales supremamente grandes y en algunas ocasiones tenían que confrontar anormales peligrosos sólo con sus frágiles lanzas y con sus pequeñas antorchas, las cuales no duraban encendidas lo suficiente para hacerle frente a las diversas situaciones. Entonces, en un día normal y lluvioso uno de estos antepasados observó una sustancia que brotaba del tronco de un árbol y una gota de ésta que caía en la llama de una antorcha, proporcionando una llama más intensa y duradera. Además, este antepasado observó que la llama de la antorcha no se apagaba aun estando bajo la lluvia. Ante ésta situación, éste divulgó lo que había observado a sus congéneres llegando a la conclusión de que podían preservar la llama de la antorcha y a su vez demorar un poco más cada una de las situaciones problemáticas. De ésta experiencia podría decirse que el ser humano está siempre sujeto a un aprendizaje como la “posibilidad de modificar ó moldear las pautas de conducta ante los cambios que se producen en el ambiente”⁶¹.

También podría ocurrir lo mismo en el ámbito educativo en lo referente al aprendizaje. Sin embargo, como el campo educativo es tan complejo puesto que involucra la formación de seres humanos, se hace necesario realizar una reflexión del concepto de aprendizaje, teniendo en cuenta unas teorías y situaciones de aprendizaje. Además, se tocarán aspectos de cómo aprenden los estudiantes y a continuación, con base en los contenidos de la asignatura de Inglés, desde Pozo, se analizará algunos procesos cognoscitivos que

⁶¹ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Op. Cit., p. 28.

se dan en la asignatura de la lengua extranjera. Por último, se hará una crítica sobre ¿Por qué no aprenden los alumnos lo que se les quiere enseñar?.

3.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Indudablemente, el hombre siempre está la expectativa de saber sobre las cosas y por consiguiente, esto le permitirá afrontar muchas situaciones problemáticas en los cuales se vea involucrado teniendo como base una serie de conceptos de aprendizaje uno de estos es el “aprendizaje implícito”⁶². En otras palabras, los estudiantes adquieren aprendizaje de una forma cotidiana y sin estar conscientes de que están aprendiendo. También es importante decir que este aprendizaje implícito proporciona teorías implícitas en varios dominios.

Véase por ejemplo: Al ir conduciendo, se observa que la luz presenta una característica importante la cual hace referencia a que la luz no se curva, lo cual esto se debe a una propiedad que la luz presenta (hablando en términos de física).

Además, está el “Aprendizaje explícito”: “Producto de una actividad deliberada y consciente, que suele originarse en actividades socialmente organizadas”⁶³. Es así, entonces, que aprendemos a jugar baloncesto, a jugar fútbol y por qué no una lengua extranjera, como se observa, este concepto de aprendizaje está relacionado ó tiene que ver con actividades de tipo social que están organizadas las cuales se realizan en contextos de instrucción formal y otras en los que no hay presencia de un docente sino de unas instrucciones.

De otro lado, está el concepto de aprendizaje como categoría natural (Pozo, 1996). Como se sabe, muchos conceptos forman parte de la vida cotidiana del ser humano los cuales están bien definidos porque nos permiten decir, si un objeto pertenece ó no a una determinada categoría, por ejemplo si se toma el concepto de sol, planeta y luna que están bien adquiridos, con seguridad se puede diferenciar que un objeto sea un sol ó no,

⁶² Aprendizaje implícito: Que no requiere un propósito deliberado de aprender ni una conciencia de lo que se está aprendiendo.

⁶³ POZO MUNICIO Juan Ignacio. Op. Cit., p. 72.

un planeta ó no, el ejemplo antes mencionado nos muestra entonces que los conceptos bien definidos “permiten dividir el mundo en dos categorías de objetos dicotómicas de objetos dicotómicas y excluyentes: Los que pertenecen a la categoría y los que no”⁶⁴.

También es necesario mencionar algunos rasgos importantes del concepto de aprendizaje de las muchas definiciones del mismo. Estos rasgos implican:

Un cambio duradero, que hace referencia en que aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores. Por ejemplo: Los astrónomos tienen conocimiento de los conceptos de las leyes de la física (sus reglas y características), pero, al estudiar, hoy en día, a fondo los agujeros negros observan que éstas reglas no cumplen con el patrón normal lo cual es hace retomar estos nuevos conocimientos y tratarlos de incorporar a lo que ya saben reestructurarlos.

Lo que se aprende debe poder utilizarse en otras situaciones: nos sólo es suficiente integrar un nuevo conocimiento a uno que ya se tenía, sino que es necesario tener la capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos, porque, la “transferencia es uno de los rasgos centrales del buen aprendizaje y por lo tanto uno de sus problemas más habituales”⁶⁵. Sabiendo con el ejemplo de los astrónomos, estos deben asimilar ese nuevo conocimiento y poderlo relacionar con cualquier otro misterio que el universo revele en un momento efímero de observación.

La práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender: Indudablemente el aprendizaje es un producto de la práctica, pero no es la cantidad de ésta, sino el tipo de práctica que se haga y para esto la práctica debe adecuarse a los objetivos del aprendizaje.

Hasta aquí se ha mencionado unos conceptos de aprendizaje (implícitos y explícitos) y a su vez unos rasgos de un buen aprendizaje, con base en lo anterior, entonces, se puede decir, que el aprendizaje en el ámbito educativo exige establecer Relaciones de las concepciones previas y lo nuevo que se aprende por parte del estudiante, quien es el

⁶⁴ Ibid. p. 74.

protagonista del aprendizaje. Eso debe ser de ésta forma para que el estudiante ponga en funcionamiento sus procesos cognitivos pues como Ausubel menciona: “El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”⁶⁵. Después de lo anterior, es necesario que el estudiante organice la información para que sea comprensible y pueda ser utilizada. Pero, ¿Para qué todo eso? El estudiante al adquirir estructuras cognitivas puede pensar, comprender, resolver problemas, tomar decisiones y relacionar información. Además, al adquirir las estructuras metacognitivas el estudiante llega a ser consciente, regula y controla el aprendizaje y llega a aprender a aprender. En este sentido, se puede decir que el estudiante vaya sacando a la luz de su propia conciencia buena parte de sus teorías implícitas. Pero ¿Cómo se puede lograr? El estudiante en su proceso de estructuración de conocimiento debe experimentar tres fases: “En un primer momento, se utilizan tareas que, mediante inferencias predictivas ó solución de problemas, activen los conocimientos ó las teorías previas de los aprendices. A continuación, se confrontan los conocimientos así activados con las situaciones conflictivas, mediante la presentación de datos ó la realización de experiencias como frecuentemente los aprendices no serán capaces de resolver de modo productivo esos conflictos, algunos de los modelos proponen presentar, mediante exposiciones ó explicaciones del maestro, teorías ó conceptos alternativos que permitan integrar los conocimientos previos con la nueva información presentada”⁶⁷.

Todo lo anterior sería lo ideal para lograr que los estudiantes aprendan significativamente, pero como se sabe la instrucción que reciben los estudiantes no es eficaz para promover cambios radicales en la manera de comprender los dominios específicos del conocimiento. Actualmente, se viene aprendiendo en las aulas de clase utilizando una estrategia tradicional basándose en la reproducción memorística de los conocimientos. Tal vez, eso es así porque los escenarios de aprendizaje no están diseñados teniendo en cuenta las características de los aprendices y de sus docentes y que, en algunas ocasiones, son sólo funcionarios de la enseñanza, creen que enseñar es solamente mostrar, presentar y que su labor se reduce a exhibir los conocimientos ante la atenta

⁶⁵ Ibid. p. 80.

⁶⁶ DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. Cit. p.18.

⁶⁷ POZO, MUNICIO. Op. Cit., p. 283.

mirada de grupo, por el contrario, el docente “es quien asume el deseo, es un apasionado y por consiguiente es un guardián de la cultura, además ama la juventud y ama la perseverancia de la vida y, lo más importante, imprime una huella para siempre”⁶⁸.

3.3 AUTORES A TENER EN CUENTA

3.3.1 La teoría de la equilibración de Piaget.

En este punto, se tratará de explicar la teoría de Piaget y, a su vez, se dará un ejemplo para que sea de mayor comprensión, para este biólogo, que luego se vuelve psicólogo, el conocimiento “es un proceso y, como tal, debe ser estudiado en su devenir de manera histórica”⁶⁹ por esto su epistemología no busca responder ¿Cómo es posible el conocimiento?, Intenta estudiar cómo cambia y evoluciona el conocimiento, para esto es necesario tener en cuenta unos términos ó conceptos: Asimilación y Acomodación.

En cuanto a la asimilación puede decirse que es “El proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas ó estructuras conceptuales disponibles”⁷⁰. Por otra parte es necesario un proceso complementario que Piaget define “Acomodación”⁷¹.

Además, no se puede olvidar que la acomodación no sólo supone una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación ó reinterpretación de los datos ó conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos y por lo tanto modificar toda la estructura conceptual precedente.

De otro lado, es necesario mencionar es que Piaget expresa que el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos

⁶⁸ GONZÁLEZ, Carlos Mauricio. Conferencia: El oficio del maestro un asunto de pasión.

⁶⁹ COLL, Cesar. MARTÍ, Edward. Desarrollo psicológico y educación. Vol II. España. 1999. p.122.

⁷⁰ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. En: Teorías del aprendizaje CEDEDUIS. Bucaramanga. p. 2.

procesos. Este teórico sostiene que el equilibrio entre asimilación y acomodación se produce y se rompe en tres niveles de complejidad creciente:

1. En el primer nivel, los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los objetos que asimilan.
2. En este segundo nivel, tiene que existir un equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto, que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente. De lo contrario, se produce un “conflicto cognitivo” ó desequilibrio entre dos esquemas.
3. Por último, el nivel superior del equilibrio consiste en la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados”⁷².

Entonces, puede decirse que la equilibración es un proceso de autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores.

Véase por ejemplo: En el mundo de la ciencia, mencionan que se ha descubierto una nueva bacteria. Ahora teniendo en cuenta los conceptos antes mencionados se puede decir:

1. Asimilación: Observación de una nueva bacteria que no estaba clasificada en los respectivos esquemas.
2. Acomodación: Clasificar la nueva bacteria dentro de los grupos de microorganismos establecidos. el elemento perturbador es una variación del esquema existente.
3. Estructura cognitiva: Mirar ó conocer los sistemas de clasificación de los microorganismos.
4. Equilibrio: Se logra clasificar a la bacteria en el grupo de los microorganismos.

Además, es importante decir, que el equilibrio entre asimilación y acomodación según los niveles de complejidad, para este ejemplo, está clasificado en el tercer nivel porque se refiere a la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados.

⁷¹ Cualquier modificación de un esquema asimilador ó de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan.

⁷² POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Op. Cit., p. 4.

De otro lado, se debe hacer referencia a la toma de conciencia en la teoría de equilibración. Hay dos tipos de respuestas a la perturbaciones ó estados de desequilibrio: Las respuestas no adaptativas y adaptativas. Las primeras hacen referencia “en no tomar conciencia del conflicto existente, esto es, en no elevar la perturbación a rango de la contradicción”⁷³. Es así, porque si el sujeto no modifica sus esquemas no produce ninguna acomodación. Las segundas respuestas hacen referencia “a las que el sujeto es consciente de la perturbación e intenta resolverla”⁷⁴. Además, estas respuestas pueden ser de tres tipos:

1. La regulación de la perturbación no se traduce en un cambio del sistema de conocimientos, ya sea porque la perturbación es muy leve y puede ser corregida sin modificar el sistema ó porque, siendo fuerte se ignora ó no se considera (es la respuesta de tipo alpha).
2. El elemento perturbador se integra en el sistema de conocimientos, pero como perturbador se integra en el sistema de conocimientos, pero como un caso más de variación en el interior de la estructura organizada (respuesta beta).
3. Hay una anticipación de las posibles variaciones que dejan de ser perturbaciones para convertirse en parte del juego de transformación del sistema (respuesta gamma).

Entonces, y con relación al ejemplo que se está tratando, la adaptación a la respuesta es de tipo adaptativo, porque ésta clase de conflicto es de tipo beta, ya que es sólo la integración de ésta nueva bacteria a una clasificación ya existente.

3.3 2 La teoría de aprendizaje de Vigotski.

Para empezar, es necesario expresar que Vygotski dice que el “hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ello, transformándolos. Lo anterior es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y a respuesta. Frente a las cadenas de estímulos y respuestas, Vygotski opone un ciclo de actividad en el que, gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo, no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo ó mecánico sino que

⁷³ Ibid., p.5.

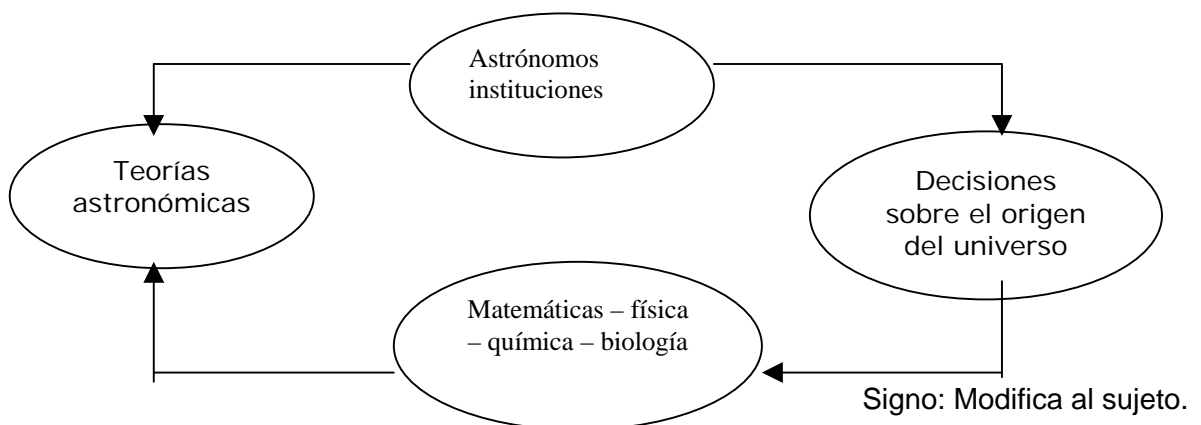
actúa sobre él. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos⁷⁵.

En el párrafo anterior hay unos conceptos que deben ser tenidos en cuenta, Vigotsky habla de una mediación de instrumentos estos son los que transforman la realidad pero, lo que a él le preocupa son los cambios que el hombre provoca en su propia mente y se fija en aquellos apoyos externos que le permiten mediar un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar ó en otras condiciones.

Entre estos instrumentos se distinguen dos clases:

- La herramienta: Este instrumento actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo.
- El signo: No modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediado, además, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno.

El siguiente ejemplo muestra el ciclo de la actividad en la materia de astronomía, teniendo en cuenta la función de las herramientas y los signos.



No obstante, es necesario decir que estos instrumentos forman parte de un proceso de mediación teniendo en cuenta el lenguaje como medio para desarrollar más rápido ese

⁷⁴ Ibid., p.5.

proceso por otra parte, es conveniente expresar que la mediación instrumental converge en otro proceso que la hace posible y sin que el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos: “Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro no interpersonal”⁷⁶.

Todo lo anterior lleva a una interiorización, esto exige unas transformaciones ó procesos psicológicos. Entonces, Vigotsky dice que lo significados provienen del medio social externo pero que deben ser asimilados ó interiorizados, es decir, para Vigotsky “El vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización ó transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas”⁷⁷.

Por último, es importante decir que Vigotsky menciona, que el mayor interés para los docentes, es el desarrollo potencial el cual está constituido “por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas ó de instrumentos mediadores externamente proporcionado”⁷⁸.

3.3.3 Aprendizaje significativo.

Este aprendizaje es importante en la ecuación porque crece modifica esquemas de conocimiento mediante una relación sustancial entre la nueva información y el conocimiento previo del aprendiz. Además, en el proceso de tratar de asimilar nuevas situaciones, se da “una expansión de esos conocimientos previos y como consecuencia se da un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos previos”⁷⁹.

⁷⁵ Ibid., p. 3.

⁷⁶ ALVAREZ, Amelia. DEL RÍO. Pablo. Desarrollo psicológico y educación. Vol II. España. 2000. p. 99.

⁷⁷ POZO, MUNICIO. Teorías del Aprendizaje. Op. Cit., p. 5.

⁷⁸ Ibid. p. 5.

⁷⁹ Ibid., p. 270.

3.3.3.1 Condiciones del aprendizaje significativo.

Para que un aprendizaje sea significativo debe reunir varias condiciones entre las cuales están:

“La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”⁸⁰.

No solamente se tiene en cuenta lo antes mencionado sino también la disposición, es decir, la motivación del alumno por aprender. En otras palabras, el estudiante debe manifestar una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar “sustancial y no arbitrariamente”⁸¹ el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él.

De otro lado, es necesario tener en cuenta un significado potencial ó lógico es decir, el “Significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza”⁸² indudablemente, el material no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas relevantes que se hallen dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje humano.

También es necesario expresar que un factor determinante de que el material de aprendizaje sea ó no potencialmente significativo varía en función de la estructura cognoscitiva del alumno. En otras palabras, el material significativo debe estar sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes en el sentido abstracto del término y a su vez, que esté ó exista en la estructura cognoscitiva del estudiante.

3.3.3.2 Tipos de aprendizaje significativo

- **Aprendizaje significativo por recepción.** El aprendizaje por recepción requiere de una actitud de aprendizaje y de la presentación del alumno de material potencialmente

⁸⁰ AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. HANESIAN, Helen. Op. Cit., 48 p.

⁸¹ Las ideas se relacionan con algún aspecto del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto ó una proposición.

⁸² DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. Cit. 22 p.

significativo; de forma no arbitraria y sustancial y que la estructura cognoscitiva del alumno contenga ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede tener relación. En palabras de Ausubel: “El aprendizaje significativo por recepción es un proceso activo porque requiere, por lo menos: a) Del tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuales aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinente al nuevo material potencialmente significativo; b) Cierta grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva – esto es, aprehender las similitudes y las diferencias, y resolver las contradicciones reales ó aparentes entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos y c) la reformulación del materia de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales idiosincráticos y el vocabulario del alumno particular”⁸³.

La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo por recepción exigen un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de:

Diferenciación progresiva

Reconoce que la mayor parte del aprendizaje, y toda la retención y la organización, de la materia de estudio es de naturaleza jerárquica.

Reconciliación integradora

Se facilita en la enseñanza expositiva si el profesor y/o los materiales didácticos anticipan explícitamente las similitudes y diferencias confundibles entre las ideas nuevas y las ya existentes presentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos.

Por otra parte, puede distinguirse tres tipos de aprendizaje significativo por recepción: El aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

- Aprendizaje de representaciones: Hace referencia a la igualdad en significado de los símbolos arbitrarios con sus referentes.

⁸³ AUSUBEL, David. OVAK, Joseph. HANESIAN, Helen. . Op. Cit., p. 110-111.

- Aprendizaje de conceptos: Esto puede ser mediante dos tipos principales de adquisición de conceptos, a saber, la formación de conceptos y la asimilación de los mismos.
- Aprendizaje de proposiciones: Puede ser subordinado (inclusivo) ó superordinado (combinatorio). El primero ocurre cuando una proposición lógicamente significativa de una disciplina particular se relaciona significativamente con proposiciones específicas superordinadas en la estructura cognoscitiva del alumno.

El segundo ocurre cuando una proposición nueva se relaciona con ideas subordinadas específicas en la estructura cognoscitiva existente, y se relaciona con un fundamento amplio de contenidos generalmente pertinentes en la estructura que puede ser incluida en él. El aprendizaje combinatorio de proposiciones se refiere a los casos en que una proposición potencialmente significativa no se puede relacionar con ideas superordinadas ó subordinadas específicas de la estructura cognoscitiva del alumno, pero es relacionable con un fundamento amplio de contenidos generalmente relevantes de tal estructura”⁸⁴.

- **Aprendizaje significativo por descubrimiento.** En palabras de Ausubel: “El alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a este mismo) en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sena potencialmente significativas para él”⁸⁵.

3.3.4 Tipos y situaciones del aprendizaje.

Es importante diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. A su vez, se debe diferenciar dos dimensiones: La que se refiere al modo en que

⁸⁴ AUSUBEL, David. Significado y aprendizaje significativo. En: Teorías del aprendizaje CEDEUIS. Bucaramanga. 2004

⁸⁵ Ibid.

se adquiere el conocimiento, sin olvidar que dentro de ésta dimensión se presentan dos tipos de aprendizaje; por recepción y descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción “El contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo ó reconocimiento posteriores, ó como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado”⁸⁶.

En el aprendizaje por descubrimiento: “El contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva”⁸⁷.

De otro lado está la dimensión que hace referencia a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz. También, presenta dos modalidades: Por repetición y significativo. En cuanto a la primera modalidad la “Tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización y con relación a la segunda se puede decir que el contenido principal 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”⁸⁸.

Estas teorías de aprendizaje (Piaget, Vygotsky) son tenidas en cuenta cuando realizo mi proceso de enseñanza, pero no me rijo a una teoría específica. En relación al aprendizaje significativo, lo tengo en cuenta por recepción y por descubrimiento, como se describió anteriormente.

3.4 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?

Esto es un interrogante que ha venido desarrollándose a través de la historia del hombre. Para esto es necesario volver la mirada hacia “La cultura griega” donde ya se

⁸⁶ AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. HANESIAN, Helen. Op. Cit., p. 17.

⁸⁷ Ibid., p. 17.

⁸⁸ Ibid., p. 17-18.

encontraban alguna alternativas respecto al origen y adquisición del conocimiento. Además, en este escrito se recordará el empirismo y el constructivismo.

3.4.1 En lo referente a la cultura griega, se transcribe una parte de la introducción del texto. La nueva ciencia de la mente de Howard Gardner.

“En el Menón, Sócrates indaga a un joven esclavo acerca de sus conocimientos en geometría. Al principio, el esclavo se muestra muy bien informado, declara sin vacilación que un cuadrado cuyos lados tienen dos pies de longitud posee una superficie de cuatro pies cuadrados. No obstante, cuando más tarde Sócrates le pregunta cuál sería la longitud del lado si la superficie del cuadrado fuera de ocho pies cuadrados, se pone de manifiesto la confusión del esclavo, quien no advierte que el lado debe ser igual a la raíz cuadrada de ocho”.

Puede decirse, entonces, que este es un ejemplo donde por primera vez en la historia intelectual humana se hizo una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento: de dónde proviene, en qué consiste, cómo está representado en la mente humana?.

3.4.2 El racionalismo.

Es importante mencionar que para Platón la matemática y las ciencias exactas constituían el dominio por excelencia del conocimiento. Las formas más puras de conocimiento eran arquetipos idealizados de los que sólo podía tenerse un mero atisbo en la realidad. Se afirmaba que la comprensión de las cuestiones geométricas, y de todos los asuntos propios de un saber genuino, ya estaba instaurada en el alma humana desde el nacimiento; y entonces la enseñanza consistía en traer a la conciencia este saber innato. Esto hace referencia al mito de la caverna de Platón: “... las ideas puras que todos llevamos dentro desde nuestro nacimiento y que constituyen el origen de todo conocimiento. El conocimiento es siempre la sombra, el reflejo de unas ideas innatas, que constituyen nuestra racionalidad humana”⁸⁹.

⁸⁹ POZO, Municio. Op. Cit., p. 53.

3.4.3 El empirismo.

Puede decirse que nace en Aristóteles ya que está “El origen del conocimiento estaba en la experiencia sensorial”⁹⁰ porque nos permite formar ideas, a partir de la asociación entre las imágenes proporcionadas por los sentidos. A diferencia de Platón, Aristóteles creía que al nacer éramos tabulas rasas donde la experiencia va creando impresiones que dan lugar a las ideas las cuales constituyen el conocimiento y para alcanzar éste se tenían en cuenta las leyes de la Asociación: La contigüidad, la similitud y el contraste.

Posteriormente, se desarrolla en Gran Bretaña en parte del siglo XVII y el siglo XVIII, contraponiéndose al racionalismo, y que considera la experiencia como la única fuente válida de conocimiento. Sólo el conocimiento sensible nos pone en contacto con la realidad, teniendo en cuenta ésta característica, los empiristas toman las ciencias naturales como el tipo ideal de ciencia, ya que se basa en hechos observables. El empirismo supone una crítica a los racionalistas bajo el supuesto que la razón tiene carácter ilimitado e incluso el propio proceso irracional puede producir cualquier tipo de conclusión. La razón por sí misma no tiene fundamento y funciona a partir de supuestos. Por tanto, sólo se consideran válidos los conocimientos adquiridos mediante la experiencia.

3.4.4 El constructivismo.

Podría decirse que se inicia el constructivismo teniendo en cuenta la teoría del conocimiento hecha por Kant, especialmente “en sus conceptos a priori que constituirían categorías (tiempo, espacio, causalidad) que imponemos a la realidad en lugar de extraerlas de ella”⁹¹. Al hablar de constructivismo se dice que está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Lo anterior significa que conocemos la

⁹⁰ Ibid., p. 55.

⁹¹ Ibid., p.60.

realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados ó cambiados. En palabras de Pozo: “para el constructivismo el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos”⁹².

3.5 ¿QUÉ SE LES QUIERE ENSEÑAR?

Es interesante observar que desde que amanece, el ser humano empieza a hacer una cantidad de acciones las cuales pueden ser simples (como cepillarse los dientes) ó más sofisticadas (explicar la gramática de una lengua extranjera). Todas esas conductas son resultados del aprendizaje. Para mirar cómo se llega a esos resultados del aprendizaje, es necesario tener en cuenta la clasificación hecha por Pozo, la cual está basada en cuatro resultados principales del aprendizaje: Conductuales – sociales – verbales y procedimentales. Además, según Pozo, se subdividen, cada una de las anteriores, en otras tres categorías:

3.5.1 Aprendizaje de sucesos y conductas

3.5.1.1 Aprendizaje de sucesos ó adquisición de información sobre las Relaciones entre acontecimientos (ó conjunto de estímulos) que tienen lugar en el ambiente. En el quehacer diario, el ser humano está expuesto a unos estímulos que se dan en el ambiente y que por vivirlos frecuentemente el hombre adquiere información sobre las Relaciones entre los acontecimientos, por ejemplo: Cuando una persona está en un estadio de fútbol, y el equipo del cual es seguidor, hace una anotación, ésta persona establece un placer potencial, por otra parte, también puede establecer secuencias predictivas con alto valor de supervivencia, al anticipar peligros.

3.5.1.2 Aprendizaje de conductas ó adquisición de respuestas eficientes para modificar esas condiciones ambientales, logrando evitar las más desagradables y

⁹² Ibid., p.60.

provocar las que nos resultan más satisfactorias. Como se mencionó antes, en el quehacer diario el ser humano adquiere información sobre las Relaciones entre los acontecimientos, también, es necesario expresar que “la conducta humana suele ser muy eficiente para modificar los sucesos ó moderar su influencia sobre nosotros”⁹³. En otras palabras, después de predecir los sucesos, el ser humano puede controlarlos por medio de la conducta de éste al observar los cambios que produce en el ambiente y en él mismo. Además, no todas las veces se puede ejercer control ó se tiene hábitos de conducta que tienen conductas indeseadas para el ser humano ó para los otros y por lo general, ya adquiridos, es imposible cambiarlos.

3.5.1.3 Aprendizaje de teorías implícitas sobre las Relaciones entre los objetos y entre las personas. El ser humano está siempre expuesto a crear teorías implícitas de acuerdo a las regularidades y peculiaridades que observa en el comportamiento de los objetos y de las personas. Éstas regularidades y peculiaridades le permiten saber cómo está organizado el mundo y qué puede esperar del mismo.

Por otra parte, es necesario decir que éstas teorías implícitas “Se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, que permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales”⁹⁴ por ejemplo: El hombre sabe que al ser lanzada una piedra hacia arriba, ésta tiende a bajar debido a la gravedad, pero, además, estas teorías implícitas resultan no apropiadas, ya sea porque interfieren en el aprendizaje de conocimientos explícitos. Siguiendo con el ejemplo antes mencionado, el hombre tuvo que cambiar estas teorías implícitas al observar al transbordador espacial, el cual impulsado por cohetes, escapar a la fuerza de gravedad, es decir, subir sin tener que bajar sin tener en cuenta a la gravedad. En palabras de Pozo: “A veces se necesita un cambio de las teorías implícitas, que requerirá procesos de toma de conciencia ó explicitación de esas teorías implícitas que faciliten su reestructuración de integración en otras estructuras de conocimiento explícito”⁹⁵.

⁹³ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Op. Cit.

⁹⁴ POZO, MUNICIO. Op. Cit.

⁹⁵ Ibid.

3.5.2 Aprendizaje social.

El ser humano pertenece a ciertos grupos sociales y por consiguiente adquiere unas pautas de conducta y conocimientos relativos a las Relaciones sociales. Éstas conductas y conocimientos no se adquieren como un producto de interacción individual sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. Se puede diferenciar varios tipos de aprendizaje social: El aprendizaje de habilidades sociales, adquisición de actitudes y adquisición de representaciones sociales.

3.5.2.1 Aprendizaje de habilidades sociales. El hombre, al estar inmerso en una cultura (sociedad), está continuamente usando habilidades sociales que ha adquirido de modo implícito como parte del proceso de socialización en palabras de Pozo: “Comportarse en sociedad requiere no sólo dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación cultural, sino disponer de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictivas ó no habituales”⁹⁶.

3.5.2.2 Aprendizaje de actitudes. Aparte de que el hombre está usando habilidades sociales, éste tiende a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas personas ó situaciones. Es decir, aprender unas “actitudes”⁹⁷ y gracias a éstas actitudes, el hombre, define su posición ante el mundo. A su vez, se identifica con el grupo social del que hace parte, pero en ocasiones, las actitudes pueden resultar no muy deseables ó inadecuadas. Cuando esto se presenta es necesario hacer un cambio de actitudes que estará determinado socialmente.

3.5.2.3 Aprendizaje de representaciones sociales. Cuando se aprende la cultura por procesos de socialización, se adquiere unas representaciones sociales que permiten predecir, controlar y sobre todo interpretar la realidad, por otra parte, las “representaciones sociales se basan en algunos elementos del aprendizaje asociativo y a su vez, las representaciones sociales requieren procesos constructivos, ya que esas

⁹⁶ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Op. Cit.,p. 244.

⁹⁷ Tendencias ó disposiciones adquiridas y relativamente a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, suceso ó situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

representaciones deben ser reinterpretadas y asimiladas individualmente por cada aprendiz⁹⁸.

3.5.3 Aprendizaje verbal y conceptual.

Los conocimientos verbales es otro de los resultados del aprendizaje para nadie es extraño que a diario se recibe mucha información sobre hechos y datos sin pretenderlo y esto se hace de una forma explícita como es sabido, la educación formal transmite conocimiento verbal, pero este no se aprende correctamente porque no hay una clara diferencia entre los tipos de aprendizaje verbal.

3.5.3.1 Aprendizaje de información verbal ó incorporación de hechos y datos a nuestra memoria, sin dotarle necesariamente de un significado. El ser humano aprende muchos datos aislados, arbitrarios (la fecha de un cumpleaños). Esto es así para no provocar situaciones embarazosas. El rasgo que caracteriza a toda ésta información como resultado del aprendizaje es “La ausencia de Relaciones significativas entre los elementos que lo componen”⁹⁹. Entonces, los datos se aprenden literalmente, a su vez, no es necesario comprenderlo.

3.5.3.2 Aprendizaje y comprensión de conceptos que nos permiten atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. Como se ha mencionado anteriormente, los hechos y datos se aprenden de manera literal. Por el contrario los conceptos “Se aprenden relacionándolos con los conocimientos previos que se poseen”¹⁰⁰ por otra parte, un ser humano puede entender conceptos a diferentes niveles. Por ejemplo: Una persona, común y corriente, puede estar a un cierto nivel la teoría de la relatividad mientras que un físico lo entenderá a un nivel muy diferente. En otras palabras, no se trata de repetir la información como si fuera un hecho, le ser humano debe activar estructuras previas a las que asimilar la nueva información, sin olvidar, que la asimilación de la nueva información debe provocar cambios en las estructuras de conocimiento.

⁹⁸ POZO, MUNICIO. Op. Cit.

⁹⁹ POZO, MUNICIO Juan Ignacio. Op. Cit., p. 262.

¹⁰⁰ Ibid.. p. 268.

3.5.3.3. Cambio conceptual ó reestructuración de los conocimientos previos.

Cuando una persona posee una teoría implícita sobre los rayos muy bien elaborada, se le presenta como material de aprendizaje dos clases nuevas de rayos, que es incompatible con la teoría implícita que tiene esta persona podría asimilar lo anterior mediante una reestructuración en profundidad de sus conocimientos. En otras palabras, la persona construye por procesos de reflexión y toma de conciencia una nueva estructura conceptual (más próxima que el conocimiento complejo).

3.5.4 Aprendizaje de procedimientos.

Indudablemente en el que hacer diario, el ser humano hace diferentes actividades entre las cuales se puede mencionar: jugar tenis, baloncesto, para eso el hombre debe adquirir procedimientos para alcanzar el objetivo. El punto esta en saber como llevarlo a cabo (saber hacer). Por otra parte se puede decir que “los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas mas complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta. Además, tienen que aprenderse de modo explicito, si bien con una ejecución reiterada de los mismos pueden acabar por volverlos implícitos”¹⁰¹. Hay varios resultados distintos entre los cuales están: aprendizaje de estrategias y aprendizaje de estrategias de aprendizaje.

3.5.4.1. Aprendizaje de técnicas. Las técnicas “son encadenamientos de acciones complejos que requieren un cierto entrenamiento explicito basado, eso si, en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin de que la ejecución sea mas rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos”¹⁰². En el quehacer diario el ser humano se encuentra frente acciones motoras como treparse a un árbol, bailar y acciones cognitivas como cuando el hombre aprende a programar su equipo. A su vez, estas acciones están basadas en un aprendizaje asociativo. Por otra parte, es indispensable mencionar que el aprendizaje de técnicas pueden identificarse tres fases principales:

¹⁰¹ Ibid., p. 98.

- a. “La presentación de unas instrucciones verbales o a través de un modelo.
- b. La práctica o ejercicio de las técnicas presentadas por parte del aprendiz hasta su automatización.
- c. El perfeccionamiento y transferencia de las técnicas aprendidas a nuevas tareas”¹⁰³.

3.5.4.2 Aprendizaje de Estrategias. En un juego de baloncesto, no sólo es indispensable que los jugadores tengan una técnica o destreza, sino, además, posean una estrategia que le permita al equipo alcanzar el objetivo, pero no hay que olvidar que deben ser empleadas en función de lo que haga el equipo contrario. En palabras de Pozo: “Las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta”¹⁰⁴. El punto importante es que el ser humano comprenda lo que hace y por qué lo hace. De otra parte, al usar o emplear una estrategia debe disponer de unos recursos alternativos que crea convenientes y a su vez, requiere dominar técnicas las cuales deben estar automatizadas como consecuencia de la práctica. Es indispensable mencionar también cuatro frases para la aplicación de una estrategia:

1. “El objetivo o meta de la estrategia: ¿qué se pretende conseguir con ella?”
2. Seleccionar una estrategia o curso de acción para alcanzar ese objetivo a partir de los recursos disponibles.
3. Aplicar estrategia, ejecutando las técnicas que la componen.
4. Evaluar el logro de los objetivos fijados tras la aplicación de la estrategia.”

3.5.4.3 Aprendizaje de estrategia de aprendizaje. Hoy por hoy se observa que el ser humano “solo se preocupa por recibir verdades absolutas, sin preocuparse por conseguir “construir o reconstruir los saberes recibidos”. En otras palabras, el ser humano debe aprender a controlar sus procesos cognitivos (metacognición) debe ser así, ya que la nueva cultura del aprendizaje requiere de los aprendices.

¹⁰² Ibid., p. 99.

¹⁰³ Ibid., p. 293.

¹⁰⁴ Ibid., p. 299.

3.6 ¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?

Cuando termina un semestre en la UDES, se observa claramente que los estudiantes han cursado el programa de inglés donde no se ve, de una buena manera, un aprendizaje por parte de ellos parece que ellos solamente estudian la lengua extranjera de forma memorística. Lo antes mencionado puede ser debido a unas causas entre las cuales están:

- a. Manifiestan que no tienen el tiempo necesario porque los docentes de las asignaturas de la carrera les exigen mucha dedicación por parte de ellos (se debe tener en cuenta que la UDES es una Institución Universitaria donde la mayoría de las carreras pertenecen al área de la salud y por consiguiente están involucrados en realizar prácticas en las diferentes Instituciones Clínicas y Hospitalarias de la ciudad)
- b. Los estudiantes sólo estudian para los exámenes de la lengua extranjera un día antes, esto genera que los resultados obtenidos no sean los esperados por el profesor.
- c. La desmotivación por parte de los alumnos para la adquisición de inglés, no se sienten motivados porque los cursos están conformados por estudiantes de diferentes carreras. A veces, manifiestan, también, que no les gustan y por consiguiente muestran una apatía a la lengua extranjera.
- d. El no realizar los ejercicios en clase, no tomar apuntes significativos, no ayuda a familiarizarse con los conceptos básicos del inglés creando confusión en el momento de elaborar una actividad en la clase.
- e. La falta de conceptos de la lengua extranjera obstaculiza los procesos de aprendizaje más avanzados. Esto provoca un retraso en el desarrollo de los contenidos propuestos para la adquisición de la lengua extranjera.

4. PLANEAMIENTO

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hará un recorrido desde el currículo, hasta llegar al diseño de una unidad curricular de la asignatura Ingeniería Económica. Se realizará una contextualización del currículo dentro de la asignatura, reflejando el qué, el cómo y el por qué de la asignatura dentro del programa de Ingeniería Industrial.

4.2 CONCEPTOS GENERALES DEL CURRÍCULO

Al hablar de currículo algunos podrían decir que estamos hablando del plan de estudio de un programa determinado. Lawrence Stenhouse presenta diferentes definiciones de currículo que van desde la del diccionario hasta la que él ofrece en el texto: “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”¹⁰⁵.

De otra parte Posner habla de cinco currículos simultáneos que dan una idea global del concepto curricular; currículo oficial, operacional, nulo, oculto y extracurricular.

- El currículo Oficial: es lo que aparece documentado; pretende servir de guía a profesores y estudiantes. Generalmente es equiparable al plan de estudio.
- El currículo operacional: es el que se desarrolla realmente. Puede diferir del oficial en la medida en que no siempre hay correspondencia entre lo formulado y lo logrado.
- El currículo Nulo: Está conformado por aquellos aspectos que se ignoran en la formación. Por ejemplo, la vida plena y saludable.

¹⁰⁵ VILLAMIZAR, LUNA Constanza. En: Currículo. Bucaramanga, 2004.

- El currículo Oculto: Son todos aquellos aprendizajes obtenidos por el manejo del lenguaje, la forma de interrelacionarse, los espacios, saludos, toma de decisiones, etc. y que no se hacen visibles, ni se programan como experiencias formativas.
- El concepto extracurricular: Es todo lo planeado por fuera del plan de estudios. Es una experiencia educativa, pero no es de obligado cumplimiento.

La operacionalización de cada uno de estos conceptos “aporta elementos valiosos para la formación integral. A nivel institucional, se observa como hay una gran preocupación por lo que se explícita en los planes de estudio y de hecho es una gran responsabilidad por constituirse en la experiencia común a todos los estudiantes y la que se refrenda en los certificados, tan importantes para la valoración de estudio, y de empleos”¹⁰⁶.

La palabra currículo es usada y empleada para denotar diferentes experiencias educativas. Las definiciones pueden ir desde las experiencias que las personas tienen a lo largo de toda su vida hasta la muy restringida que consideran el currículo como la materia enseñada al estudiante. También es muy común encontrar a quienes consideran el currículo como la suma de materias requeridas para la obtención de un diploma; por ello algunos igualan currículo a plan de estudio. Sin embargo, para las instituciones de educación no solo son importantes los cursos que se programan, ya que al lado de ellos se ofrecen otra serie de experiencias educativas y formativas. Por tanto, una definición de currículo que podríamos usar es: “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”¹⁰⁷.

Para la elaboración del currículo, se deben conocer las tendencias curriculares, que son las que guiarán el camino a recorrer en la formación del futuro profesional.

A lo largo de la historia del currículo se han dado una serie de tendencias que inciden en las prácticas escolares. Entre las más importantes se pueden mencionar: “la tendencia academicista, la experiencia, tecnológica y la práctica”.

¹⁰⁶ Ibid., p. 2

¹⁰⁷ Ibid., p. 2

La tendencia academicista se centra en “el valor de los contenidos de estudio necesarios para toda persona que se considere culta y se formaliza en las asignaturas de los planes de estudio. Es la tendencia asignaturista, en la que aparecen listados de materias desde las diferentes disciplinas”¹⁰⁸.

La tendencia Experiencial “surge de la preocupación por el estudiante como ser social que tiene determinadas características psicológicas y de personalidad, desplaza a los contenidos y se convierte el estudiante en eje central”¹⁰⁹.

La tendencia tecnológica o eficientista del currículo “impone a los profesores un modelo racional de su práctica y hace de la educación la etapa preparatoria para el sistema productivo. En otra palabras los profesores no planifican no piensan ni deciden sobre los aspectos centrales del currículo sino que son los que logran los objetivos educacionales”¹¹⁰.

La tendencia práctica “es el resultado de las críticas sobre la educación, el currículo y las prácticas que éste genera. Los procesos educativos son ante todo prácticos y no pueden partir de teorías porque es necesario analizar los problemas institucionales, a los estudiantes, a los profesores, es decir, se deben determinar cuales son los problemas reales y sus particularidades. Textual ó dar referencias”¹¹¹.

Presentadas en forma sucinta las anteriores tendencias, los diseñadores del currículo harán propuestas curriculares que regulen los aportes que consideren relevantes teniendo en cuenta las experiencias internas de las instituciones al igual que las relaciones externas con su entorno social buscando los avances en la ciencia y la tecnología para el bienestar de los individuos y los grupos sociales.

Dentro de las instituciones educativas, se requiere de un pequeño grupo de personas que realicen el diseño curricular. Los diseñadores del currículo pueden sustentar sus

¹⁰⁸ VILLAMIZAR, LUNA Constanza. En: Tendencias curriculares. Bucaramanga, UIS – CEDEDUIS.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

decisiones en los siguientes ejes: estudiantes, sociedad, avances de la ciencia y el conocimiento.

Los estudiantes son la razón de ser de la formación educativa, por lo tanto se deben tener en cuenta sus características, que piensa, por lo tanto es mente, que habita en un espacio físico, cultural, social que le exige el manejo de normas y reglas sociales, así como de conocimientos, que le permitirán ser parte de ella, como profesional, que aporta a una nación. De igual forma esta inmerso en una sociedad, llena de avances en la ciencia y la tecnología, que deben ser tenidos en cuenta en el momento de establecer el diseño curricular.

El diseño curricular de la UDES se constituye en el medio que posibilita y potencializa la propuesta de formación de los estudiantes en un programa académico determinado. En él “se organizan, integran y articulan las experiencias, actividades y oportunidades definidas para la formación en una disciplina o profesión”¹¹².

Por ejemplo en el programa de Ingeniería Industrial de la UDES se puede vislumbrar el diseño curricular de la siguiente forma: Perfil profesional, competencias ha desarrollar, componentes de formación, organización curricular, estrategias de implementación y evaluación.

El perfil profesional es la definición del profesional que se formará. Se describen las características del profesional teniendo en cuenta la definición, los campos de acción y los problemas que deberá resolver. Este perfil fue descrito con detenimiento en el capítulo uno.

Las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes de la Universitaria de Santander, en relación con la lengua extranjera son:

¹¹² Proyecto Educativo Institucional. Plan Estratégico. UDES 2005.

- Hacer uso de las herramientas lingüísticas básicas adquiridas que le permitirán interpretar, analizar y comprender textos orales y escritos presentados en lengua extranjera.
- Interactuar en forma oral y escrita e variados contextos cotidianos.
- Reconocer y adaptarse a situaciones comunicativas diversas de la cultura foránea.
- Enfrentarse con confianza a pruebas estándares demostrando un nivel de desarrollo intermedio de competencias comunicativas.

- Las competencias humanas:

- Desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- Respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- Características de líder, con capacidad para solucionar conflictos y manejar las diferencias en los ámbitos personal y profesional.
- Capacidad para participar en las decisiones que afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
- Respeto por la biodiversidad y el mantenimiento del medio ambiente.
- Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país, actuando en forma armónica con todas las estructuras existentes.
- Comprensión de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Las competencias para el programa de Inglés son:

- Competencias Intelectuales:

- Reconoce las estructuras de la gramática inglesa las cuales son usadas e para desarrollar cualquier actividad en clase.
- Crear espacios que le permitan interactuar adecuadamente con culturas extranjeras para desenvolverse en contextos diferentes relacionados con sus carreras.

- Competencias Morales – Afectivas:

- Reconoce la importancia del Inglés como una herramienta vital para el convivir a nivel mundial.
- Establece vínculos de amistad con personas extranjeras para el mejoramiento de la empresa para el beneficio del país.

Los diseños curriculares tradicionales en Colombia se han caracterizado por formar profesionales en el APRENDER A HACER y APRENDER A APRENDER, el programa Inglés de la Universitaria de Santander acorde con las políticas institucionales busca además de los anteriores aprendizajes que el estudiantes desarrolle el APRENDER A SER, APRENDER A VIVIR EN COMUNIDAD Y APRENDER A EMPRENDER, procesos que son fundamentales para su realización como profesional. El desarrollo de nuestro currículo busca que el estudiante ayude a la comunidad teniendo en cuenta a personas extranjeras en cada una de las diferentes carreras para poder solucionar problemas con la ayuda de las autoridades competentes e cada caso ó situación acorde con la extensión del programa de pregrado, ha dispuesto que los estudiantes toen entre ocho y nueve niveles de Inglés, por consiguiente, el programa de aprendizaje del Inglés dirigido a estudiantes (UDES) tiene una duración de 416 horas clase para las carreras que cursan ocho niveles y 468 horas clase para quienes toman los nueve niveles.

Los niveles, con base en su intencionalidad comunicativa, están clasificados como sigue:

- Ciclo elemental: Niveles I, II, III. Énfasis en escucha, pronunciación vocabulario y uso del lenguaje.
- Ciclo intermedio: Niveles IV, V, VI. Énfasis en habla y fortalecimiento de las habilidades anteriormente trabajadas.
- Ciclo avanzado: Niveles VII, VIII y IX. Énfasis en lectura y escritura. En este ciclo se aborda el Inglés con propósitos específicos, de acuerdo con necesidades académicas de las diversas carreras.

4.3 ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN¹¹³

Para el desarrollo de la estructura curricular del programa se determinan acciones educativas que estarán en concordancia con los criterios de diseño y estructura curricular que se adoptó.

Se busca la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de formación. “El cual debe darse en forma integral para que así se atienda a todas las dimensiones de la persona, basada en el logro de los aprendizajes fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir en comunidad y aprender a emprender”¹¹⁴.

Para el Inglés Se propone la autoformación como soporte de un aprendizaje a las ilustraciones (fotográficas, esquemas, medios gráficos) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada.

¹¹³ Proyecto Educativo Institucional. Plan estratégico. UDES. 2005

Algunas estrategias son:

- **Estudios de caso**

La situación se plantea o se resuelve mediante los temas de curso, o de la integración de varios cursos.

- **Solución de Problemas**

La situación se resuelve a través de la vinculación del conocimiento de un área específica. Dependiendo del grado de complejidad puede ser necesaria la intervención de varias áreas del conocimiento de las ingenierías, o de los demás programas que conforman la Corporación Universitaria de Santander.

- **Proyectos**

El proceso se lleva a cabo sobre los lineamientos que rigen la planeación y ejecución de proyectos, aquí se involucran cursos y áreas de diferentes programas. Pueden dar cabida a la generación de semilleros de investigación y la creación de líneas de investigación

- **Líneas De Investigación**

La fortaleza del modelo pedagógico establecido se basa en la investigación exploratoria desde el inicio de cada uno de los programas, tanto que la participación de los estudiantes aparece desde los primeros semestres de su carrera, llevando a cabo talleres de investigación que buscan generar inquietud hacia la investigación. Dichos talleres pueden hacer parte de la logística que hace parte de una línea de investigaciones determinada; así mismo según la necesidad y el grado de ingerencia de las líneas de investigación, se determinara que cursos o áreas de los diferentes programas pueden ser participes en el desarrollo y fortalecimiento de ellas. Según la amplitud y la estructuración de las líneas de investigación pueden generarse proyectos de grado que cumplirán objetivos específicos de determinada línea.

¹¹⁴ UNESCO 1996. La educación encierra un tesoro, España, Santillana.

El acto pedagógico estará encaminado a estimular al estudiante para que descubra por sí mismo el sentido de los contenidos y los relacione con la realidad, a dar espacios a la creatividad, a la indagación, al planteamiento de hipótesis, a la confrontación de ideas, respeto y reconocimiento del otro, impulsándolo a que sea capaz de relacionarse con sus propias vivencias para que su aprendizaje resulte significativo.

El acto pedagógico dinamiza el proceso educativo que establece armonía entre los procesos institucionales y el desarrollo curricular.

Se podría mencionar diversas estrategias que puede utilizar el docente para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje

- Seminario

Busca analizar, complementar, argumentar y discutir sobre teorías, problemas, experiencias, innovaciones en un ambiente de cooperación docente - estudiante, donde el maestro es uno más del grupo y activador del proceso. Es un grupo de aprendizaje activo donde los participantes no reciben la información ya elaborada por otro, como en clase, sino que la buscan y la indagan por sus propios medios en un clima de colaboración. Mediante el seminario se busca iniciar al estudiante en la metodología del trabajo científico e investigativo, estimulándolo a la exploración y búsqueda del conocimiento para comprenderlo y aplicarlo a su propio contexto. Es una acción reflexiva que invita a cuestionarse y cuestionar con argumentos que permite al estudiante ser protagonista de su propia formación.

- Taller

Supera la separación que existe entre la teoría y la práctica, el conocimiento y el trabajo, la educación y la vida. Exige participación activa del estudiante en los procesos de documentación, planeación, diseño y elaboración de informes para buscar la solución a la tarea planteada, es decir, aprender a hacer, haciendo. Docentes y alumnos desafían problemas específicos buscando que el aprender a ser, el aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a convivir, se den de manera integrada. Propicia el trabajo en equipo, la relación entre teoría y práctica,

estimula la capacidad de análisis y síntesis, aplica la teoría en la solución de problemas, fomenta la creatividad e iniciativa de los estudiantes y favorece la formación integral.

- **Proyectos**

Organización de actividades interdependientes que buscan una solución útil y racional al planteamiento de un problema con el fin de resolver una necesidad humana. Contribuye al cumplimiento del criterio de integralidad porque reúne varios aspectos y fases del desarrollo desde la conceptualización, pasando por la estructuración, procedimientos a seguir, recursos requeridos, resultados por alcanzar, formas de seguimiento, impacto social, económico y ambiental, factibilidad económica, hasta llegar a la materialización del proyecto. Además favorece el criterio de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, pues se involucra no solo el aspecto técnico a la solución del problema, sino lo económico, lo social, lo ético y lo ambiental.

- **Laboratorios**

El estudiante comprueba y reafirma los procesos, teorías y las leyes que rigen un proceso, obtiene unos resultados y a través del análisis de estos, diagnostica y formula conclusiones. Es el espacio adecuado para la pregunta, ensayo de nuevos procesos y estímulo de la investigación. En el laboratorio el estudiante no solo ejecuta (hace), sino que además ve, con lo cual experimenta el aprendizaje.

- **Práctica**

Actividad y proyecto realizado en escenarios reales y que tiene como fin facilitarle al estudiante en forma dinámica, integral y flexible la aplicación, confrontación, integración y desarrollo de conocimientos así como el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas que le permitan al estudiante que se encuentra en periodo de formación interactuar de acuerdo a las necesidades del contexto, local, regional y nacional en busca de contribuir a las soluciones de los problemas de la sociedad.

Adicionalmente, para cumplir el conjunto de las misiones el Programa de Ingeniería Industrial ha diseñado sus estrategias pedagógicas en torno a cuatro

aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- Ilustraciones

Las ilustraciones (fotográficas, esquemas, medios gráficos) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Además, las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto.

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas
- Y por último Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio apuntando todo esto a una educación dentro de la perspectiva humanística.

Las estrategias pedagógicas que pretende orientar el trabajo de los estudiantes se pueden clasificar de acuerdo al los procesos cognitivo que va a realizar el estudiante en el momento del aprendizaje, estos procesos son:

Procesos de atención, percepción y procesamiento de la información, memoria y almacenaje de los conocimientos y de memoria y recuperación de los conocimientos. Cada proceso cognitivo permite la ejecución de diferentes estrategias de aprendizaje.¹¹⁵

El docente encargado de la asignatura de Ingeniería Económica esta en libertad de escoger las estrategias que considere le permiten desarrollar en sus estudiantes aprendizajes significativos.

¹¹⁵ Cartilla Estrategias Metodológicas para los Aprendizajes. GIL Lina Sofía. Bucaramanga, 2005.

- **Contextos de aprendizaje**¹¹⁶: El proceso de aprendizaje del Inglés requiere que realice en diversos espacios tales como las aulas de clase, laboratorios, bibliotecas, paginas Web, por medio de la música, interacción con la comunidad y su entorno, prácticas con entidades públicas y privadas dedicadas al ramo de la ingeniería, etc., con las que nuestro estudiante aprende con la ayuda de la investigación formativa a solucionar problemas reales de nuestra sociedad.

Basados en los cuatro aprendizajes fundamentales recomendados por la UNESCO (1996) los cuales son: Aprender a aprender, Aprender a ser, Aprender a hacer, Aprender a vivir en comunidad, el Programa de Ingeniería Industrial implementa acciones que permita un aprendizaje coherente con las políticas institucionales. Es así como las clases no se desarrollan únicamente en el aula sino que se buscan otros ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante acceder al conocimiento autónomamente. El aprendizaje se desarrolla en los siguientes contextos:

- **Contexto virtual**: El laboratorio de idiomas está a disposición del estudiante donde éste tiene la oportunidad de realizar diferentes ejercicios teniendo en cuenta dos programas de multimedia para la adquisición de la lengua extranjera.

Además, se cuenta con vídeo, y un sistema de stereo, el cual permite ir mejorando cada vez más las cuatro habilidades del Inglés en cada uno de los estudiantes.

- **Contexto social**: Cada uno de estos contextos se han tenido en cuenta durante la ejecución el programa de la asignatura Inglés. La utilización de ellos permite que el estudiante realice trabajo independiente y colectivo, cumpliendo con las horas de trabajo indirecto que debe ejecutar el estudiante y que lo llevan al aprendizaje autónomo.

¹¹⁶ Ibid., 8 p.

5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

Es conveniente decir que la sociedad exige a la educación la puesta en práctica de métodos para que ayuden a la formación de personas, ciudadanos, profesionales y científicos autónomos con capacidad de argumentación, de trabajar colaborativa y de cumplir con sus deberes y derechos. Con base en lo anterior es importante mencionar que el aprendizaje ha de concebirse “como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio sociohistórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal”¹¹⁷. Entonces, la educación superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social.

Teniendo en cuenta que la sociedad exige la puesta en práctica de métodos, es necesario destacar que hoy en día hay métodos que proporcionan lo que se buscan, pero en realidad, a veces, esos métodos van quedando rezagados y no van teniendo el mismo resultado con el pasar de tiempo. Es por eso que el docente debe estar siempre dispuesto a renovar este método dado el compromiso con la sociedad. Por lo tanto, los profesores no deben perder de vista que tienen el compromiso del estudio, la planificación, el diseño, la estructuración y el desarrollo de experiencias educativas de calidad que respondan a los cambios de la sociedad de la información.

¹¹⁷ GONZÁLEZ, Maura Viviana. La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur. Brazil. 17 al 19 de abril de 2000.

Todo lo anterior lleva a que el docente tenga una función autorreguladora de “la metacognición”¹¹⁸. Es por eso que los profesores siempre deben estar a la vanguardia en la puesta en práctica de nuevos métodos para que el proceso de aprendizaje de los alumnos esté al día con lo que la sociedad vaya demandando, obviamente es una tarea ardua que el docente debe ejercer a todo momento puesto que los estudiantes universitarios creen que el método de memorizar mecánicamente le proporcionará el beneficio de aprobar, pero en realidad a veces el estudiante, no sabe si entiende ó no entiende.

La mayoría de las veces, a los estudiantes se les exige que atienda, que memorice, que haga esquemas ó resúmenes, pero no se le enseña de forma metódica, sistemática y persistente qué debe hacer y cómo para lograr lo que se espera de él. Para superar este inconveniente, véase las siguientes operaciones mentales que se supone el alumno conoce para saberlas emplear en el proceso de aprendizaje y a su vez identificar sus estrategias de aprendizaje.

- **Metaatención:** “Es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: A qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc.”¹¹⁹. Con este conocimiento, el estudiante identifica posibles distracciones y a establecer soluciones a esas distracciones.
- **Metamemoria:** “Es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria: Su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, en qué se diferencia la memoria visual de la auditiva y que hay que hacer para recordar lo que se ve (mirar) ó se oye (escuchar)”¹²⁰ indudablemente, la memoria es muy importante ya

¹¹⁸ Conocimiento de las cogniciones, cogniciones significa cualquier operación mental: Percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, por lo tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas éstas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, que factores ayudan / interfieren su operatividad.

¹¹⁹ BURON, Javier. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. En: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004. 11 p.

¹²⁰ Ibid., p. 11.

que sin ésta no habría conciencia de sus límites y no habría iniciativa de escribir algo que no se quiere que se olvide.

- **Metalectura:** “Es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma; para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros”¹²¹. Aquí es necesario mencionar que hay una diferencia entre la lectura y la metalectura. Al leer, por ejemplo, un artículo que está relacionado con los nuevos experimentos y sus resultados hechos en el transbordador espacial, el estudiante al pensar sobre la lectura, a juzgar si esos experimentos ayudaran a la humanidad y el alumno al hacer esto, al juzgarla, está haciendo metalectura, por otra parte, no se puede olvidar que lo más importante es el conocimiento de la finalidad por la que se lee ya que ese conocimiento determina como se regula la acción de leer.
- **Metaescritura:** “Es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita”¹²². Al igual que la metalectura, es necesario saber cuál es la finalidad de escribir, regularla hasta que se logre la comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se logra el objetivo. A escribir artículos, comentarios y no se logra escribir un párrafo correctamente, se vuelve a escribir, ésta acción es la metaescritura porque conocemos que la calidad del párrafo es deficiente, por consiguiente se puede remediar la redacción (autorregulación).
- **Metacomprensión:** “Es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla; qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (cómo memorizar, deducir, imaginar...), qué finalidad tiene el comprender”¹²³. Si no se conoce la propia comprensión y sus límites, al leer un párrafo, no se daría cuenta el lector si ha entendido una frase ó no y por consiguiente, no se le ocurriría volver a leerlo.

¹²¹ Ibid., p. 12.

¹²² Ibid., p. 12.

¹²³ Ibid., p. 12.

- **Metaignorancia:** “La ignorancia es no saber, la metaignorancia es no saber que no se sabe”¹²⁴. En otras palabras, la metaignorancia es una faceta de la meta comprensión, porque ésta es la que nos hace tomar conciencia de lo que se comprende y de los límites del entendimiento: Desconocerlos es incurrir en la metaignorancia.

Si los estudiantes son conscientes de las anteriores operaciones mentales, podría decirse entonces que éstos tendrían una “autonomía”¹²⁵ en el proceso de aprendizaje. Esto asume que el estudiante adquiera una estrategia, no sólo saber realizar ó ejecutar correctamente las distintas operaciones de un procedimiento ó técnica de aprendizaje como un esquema, un subrayado, un resumen etc., sino también saber cuándo y por qué la técnica escogida es útil ó será útil.

Lo importante es reconocer que el estudiante que utiliza estrategias de control para manejar la información, tiene más posibilidades de aprender significativamente. En otras palabras sería un aprendiz experto en aprender porque regula intencionadamente el propio proceso de aprendizaje. ¿Pero cómo el alumno lleva a cabo un aprendizaje estratégico? Para esto, es necesario hacer referencia a tres fases. La primera en la que se presenta la estrategia, la segunda en la cual el alumno puede practicar con la estrategia aprendida, bajo la orientación del docente, y la última, en la que se espera que el estudiante, poco a poco, demuestre un dominio cada vez más autónomo de la estrategia aprendida.

1. **Presentación de la estrategia:** En ésta etapa, el docente debe presentar la estrategia objeto de la sesión, es decir, las cuestiones y decisiones que guiarán el proceso de aprendizaje – resolución. Además, debe hacerse explícita y visible para que los estudiantes empiecen a integrarlos, gradualmente, en el propio mundo de saberes, significados y sentidos.

¹²⁴ Ibid., p. 13.

¹²⁵ Autonomía. Facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.

Esta presentación de la estrategia puede darse por medio de unos métodos como el modelado, el análisis y discusión metacognitiva ó la actividad perspectivista.

El modelado: Este método consiste en invitar a una persona, considerada competente en la ejecución de una tarea, para que actúe como modelo explicando detalladamente la estrategia que pone en práctica. No se trata de un modelado conductual sino de un modelado metacognitivo, es decir, que al aprendiz no imite exactamente el modelo.

El análisis y discusión metacognitiva: Este método se refiere cuando los alumnos han terminado de realizar una actividad, se les pide que examinen lo que pensaron e hicieron a principio de la actividad, (al escuchar la demanda), en la mitad de la actividad (momentos de duda) y al final de la misma, (reflexión sobre el proceso, fortalezas y debilidades). Después, es indispensable hacer una reflexión individual, seguida por una discusión entre los alumnos. Al final, es conveniente que se llegue a una conclusión sobre los interrogantes y decisiones que supone llevar a cabo la estrategia.

El perspectivismo estratégico: Este método consiste en observar como un estudiante resuelve un problema complejo, en otras palabras, identificar sus planes preliminares para desarrollar la tarea, las dificultades que encontró y qué pensó para resolverlas y cómo valoró la actuación al terminar la actividad. Luego, el observador tratará de sintetizar explicando a su compañero cuál fu su estrategia emplead, y puntos débiles de su desarrollo. Inmediatamente, el estudiante observado estará de acuerdo ó no a lo que expresa su compañero.

Por último es indispensable decir que el docente “debería ser la consecución de una guía ó pauta para la implementación de la estrategia, discutida y aceptada por los alumnos”¹²⁶.

¹²⁶ BURON, Javier. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. En: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004. p. 11.

2. Práctica guiada de la estrategia: En ésta fase el alumno tiene vía libre para poner en práctica la estrategia introducida. También, es de vital importancia mencionar que el docente seguirá ejerciendo el control en los primeros instantes de la aplicación. Se espera que las primeras prácticas sena similares a las que se emplearon para presentar la estrategia. Además, y con el tiempo, se vaya produciendo cambios en las propuestas donde os estudiantes maticen sus decisiones, planteen cambios en la estrategia y dejara un lado la ayuda del profesor.

También es necesario, en ésta fase, mencionar que hay unas fórmulas metodológicas que favorecen la práctica de las estrategias por parte de los alumnos y su asimilación gradual.

- La interrogación y autointerrogación metacognitiva: Suele adoptar “La forma de pauta u hoja escrita en la que se recopilan los interrogantes más relevantes para que el alumno se los formule y, a través de sus decisiones, alcancen el objetivo buscado”¹²⁷. Además, las pautas no deben ser elaboradas únicamente por el docente y entregadas a los estudiantes para su realización.
- El aprendizaje cooperativo: Se “intenta rentabilizar las diferencias que demuestran tener los alumnos en cuanto a conocimientos y habilidades de todo tipo, propiciando que trabajen e grupo y alcancen cotas de calidad y productividad que difícilmente lograrían sumando cada uno de sus esfuerzos individuales”¹²⁸.
- El análisis para la toma de decisiones: Consiste en tomar de un problema ó de la información de un determinado acontecimiento, los datos importantes que servirían para tomar decisiones que le permitirán resolver determinadas demandas.

Se compone de las siguientes etapas:

- a. Identificación y destacado (ó subrayado) de datos fundamentales.
- b. Organización de los datos seleccionados en algún sistema de representación (por ejemplo, una tabla, una gráfica).

¹²⁷ Ibid., p. 32.

- c. Deducción de algún principio ó ley que establezca alguna regularidad ó relación causal entre los datos”¹²⁹.
3. Práctica autónoma de la estrategia: Esta fase finaliza en el momento en que el alumno interioriza la estrategia. Lo más importante es lo que el estudiante “Ha comprendido y asimilado, cuáles son los momentos críticos, tanto en el momento de la planificación como de la resolución, en los que deberá tomar decisiones ajustadas a las características del contexto de aprendizaje”¹³⁰.

Aquí, también pueden mencionarse algunos métodos que faciliten ésta fase final, de integración en la mente del alumno: La elaboración de autoinformes, la revisión de la estrategia de resolución y la evaluación por carpetas.

- Elaboración de autoinformes ó de exposiciones ordenadas de un acontecimiento ayuda a la interiorización de la estrategia porque obliga al alumno a explicar (oral ó escritamente) como se ha percibido una demanda y las decisiones que se han tomado para realizar el análisis con las estrategias empleadas por otros estudiantes.
- La revisión de la estrategia de resolución: Consiste en pedir a los alumnos que, con anterioridad, planifiquen la estrategia que permitirá resolver la situación, problema planteado, llevarla a cabo y retroalimentarla con los resultados obtenidos para volverla a emplear.
- La evaluación por carpetas (portafolios): Se basa en “La idea de que a partir del análisis de algunos documentos y materiales que los estudiantes producen durante un período delimitado de enseñanza se puede mejorar su aprendizaje, proporcionándoles ayudas para que revisen y optimen esos materiales, al tiempo que se evalúan sus progresos”¹³¹.

¹²⁸ Ibid., p. 33.

¹²⁹ Ibid., p. 33.

¹³⁰ Ibid., p. 34.

¹³¹ Ibid., p. 35.

5.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

5.2.1 Estrategias de Enseñanza.

Como se ha mencionado anteriormente, la sociedad exige a la educación la puesta en práctica de métodos para la formación de los estudiantes y para lograr esto, la misión recae en los docentes, quienes tienen la responsabilidad de trabajar con estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender a aprender. Por qué? Porque la actuación del profesor es el elemento que puede incidir de una manera más directa en el aprendizaje de los alumnos. Además, si un docente quiere que sus alumnos aprendan significativamente, éste debe tener muy claro que debe utilizar unos métodos que le permitan llevar a cabo ese objetivo. Por otra parte, también es necesario que enseñe estrategias de control y autorregulación. Con ello garantizará la retroalimentación del proceso y creará un alumno autosuficiente que no depende sólo de la información externa y de la actuación del profesor, sino también de los estímulos que genere él mismo.

Esto referente a la utilización de métodos para la formación de los estudiantes, se puede decir que el docente cuenta con una gran cantidad de estrategias las cuales pueden pertenecer a “la aproximación impuesta”¹³² y “la aproximación inducida”¹³³. De esta forma, se podría definir a las estrategias de enseñanza como “Los procedimientos ó recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”¹³⁴.

5.2.2 Funciones y clasificaciones de las estrategias de enseñanza.

Es necesario decir que las diferentes estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante ó después de un contenido curricular específico. Las estrategias que se incluyen antes reciben el nombre de estrategias preinstruccionales. Estas alertan al estudiante a

¹³² Consiste en realizar modificaciones ó arreglos en el contenido ó estructura del material de aprendizaje.

¹³³ Se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

¹³⁴ DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. Cit., p. 70.

activar los conocimientos y experiencias previas pertinentes. Entre éstas están los objetivos y el organizador previo.

Durante el proceso, se encuentran las estrategias constructivas las cuales apoyan los contenidos del currículo tienen las siguientes funciones.

- “Detección de la información principal.
- Conceptualización de contenidos
- Delimitación de la organización
- Estructura e interrelaciones entre los contenidos.
- Mantenimiento de la atención y motivación”¹³⁵.

Ejemplos de éstas estrategias están las ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías. Las estrategias posinstruccionales son las que se presentan después del contenido que se ha de aprender. Éstas permiten al alumno tener ó formar una visión sintética, integradora y crítica del material. Entre éstas tenemos: Pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Las estrategias antes mencionadas como ejemplo ayudan al docente para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

De otra parte, también puede clasificarse las estrategias de enseñanza de acuerdo al proceso cognitivo elicitado. Entre éstas tenemos estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos, estrategias para orientar la atención de los alumnos, estrategias para organizar la información que se ha de aprender, estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información.

Estrategias para activar (ó generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.

¹³⁵ Ibid., p. 72.

Éstas estrategias son aquellas “dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos ó incluso generarlos cuando no existan”¹³⁶. Por otra parte, pueden éstas estrategias esclarecer las intenciones educativas que pretende llevar a cabo el docente al finalizar una situación educativa. Si el profesor hace lo antes mencionado, éste logrará desarrollar, en sus alumnos, expectativas sobre el curso y además, a encontrar sentido a los aprendizajes del curso.

- **Estrategias para orientar la atención de los alumnos:** Tales estrategias son “aquellos recursos que el profesor ó el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso ó texto”¹³⁷. Indudablemente, el docente debe poner en práctica estrategias constructivas ya que éstas permiten indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos ó ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.
- **Estrategias para organizar la información que se ha de aprender:** El profesor con éstas estrategias permite a los estudiantes “Dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica ó escrita”¹³⁸. La utilización de mapas ó redes semánticas hace que la significatividad lógica de los estudiantes mejore al hacer uso de las estrategias antes mencionadas.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

Éstas estrategias hacen referencia a “crear ó potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados”¹³⁹.

¹³⁶ Ibid., p. 72.

¹³⁷ Ibid., p. 73.

¹³⁸ Ibid., p. 74

¹³⁹ Ibid., p. 74.

5.3 TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: CARACTERÍSTICAS Y RECOMENDACIONES PARA SU USO

- **Objetivos ó intenciones:** Como es sabido los objetos ó intenciones son “enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión ó ciclo escolar”. En toda situación educativa hay una cierta intencionalidad debido a que los docentes ponen en práctica unas acciones que buscan provocar unos aprendizajes en los estudiantes. Además, estos objetivos deben estar planificados ya que son el punto de partida y a su vez de llegada de la experiencia educativa.

Por eso, los objetivos deben estar orientados hacia los alumnos, ya que, estos no tendrían sentido sino fueran comprensibles para los aprendices con base en todo lo anterior, se puede decir, entonces, que las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son:

- “Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral ó escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- Permitirá los alumnos formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término de una clase, episodio ó curso.
- Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; El aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación”¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Ibid., p. 76.

- **Resúmenes: Es** una estrategia importante que tiene el docente el cual debe ser elaborado por él mismo para entregárselo al estudiante posteriormente, pero en qué consiste? Un resumen es una “versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información”¹⁴¹. Por otra parte es necesario saber que para hacer un resumen se debe seleccionar y condensar los contenidos claves tratados al máximo de evitar la información trivial, ya que hay que recordar que el resumen trata de expresar de una forma corta y precisa la información a tener en cuenta.

Las principales funciones de un resumen son:

- Ubicar al alumno dentro de la estructura ó configuración general del material que se habrá de aprender.
 - Enfatizar la información importante.
 - Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central.
 - Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el alumno (en el caso de resumen posinstruccional).
 - Facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido”¹⁴².
- **Organizadores Previos:** Primero que todo, los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes que el docente presente la nueva información que se aprenderá porque un organizador previo es una “material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y preposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que los alumnos deben aprender”¹⁴³. En otras palabras, ésta estrategia funciona como un puente entre lo que el alumno conoce y lo que necesita conocer para lograr un aprendizaje significativo.

Por otra parte, también se puede mencionar que hay dos tipos de organizadores previos, uno de estos, os expositivos se usan cuando la información nueva sea desconocida por

¹⁴¹ Ibid., p. 84

¹⁴² Ibid., p. 84.

¹⁴³ Ibid., p. 86.

los aprendices. El otro, los comparativos se usan cuando el docente esté seguro que los estudiantes conocen unas ideas relacionadas a las que van a aprender.

Las funciones de los organizadores son:

- “Proporcionar al alumno “un puente” entre la información que ya posee con la información que va a aprender.
- Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad, especificidad y su relación de inclusión en clases.
- Ofrecer al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusoras), evitando así la memorización de información aislada e inconexa”¹⁴⁴.

Preguntas intercaladas

A lo largo de la situación de enseñanza ó del material, el docente está siempre haciendo preguntas a los estudiantes para que estos aprendan de una manera menos difícil. Las preguntas intercaladas son aquellas que “se van insertando en partes importantes del texto cada ciertos párrafos (ó tiempo de explicación)”¹⁴⁵, por otra parte, también es necesario decir que cuando el profesor utiliza las preguntas intercaladas, este busca evaluar de sus alumnos la adquisición de conocimientos, la comprensión, y la aplicación de los contenidos aprendidos, con base en esto, se puede considerar que las preguntas intercaladas ayuden a retroalimentar correctamente a los estudiantes porque el docente informa al alumno si la respuesta a la pregunta es correcta ó no y por qué.

Las funciones de las preguntas intercaladas son:

- ✓ “Mantener la atención y nivel de “activación” del estudiante a lo largo del estudio de un material.

¹⁴⁴ Ibid., p. 87.

- ✓ Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- ✓ Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.
- ✓ En el caso de preguntas que valoren comprensión ó aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido¹⁴⁶.

- Analogías

Es muy frecuente que los docentes empleen analogías en su proceso de enseñanza. Esto es así porque los docentes tienden a relacionar una experiencia nueva con otras parecidas que ya han realizado en otras circunstancias, por lo tanto, se puede decir que una analogía es “una proposición que indica que una cosa ó evento es semejante a otro”¹⁴⁷. También es necesario decir que la analogía se puede utilizar si la información que se va a aprender está relacionada con los conocimientos previos prestando atención a que el estudiante domine bien su conocimiento previo. De lo contrario, el alumno no podrá relacionar la nueva información con la que tiene y hasta podría llegar a confundirse. Para que el profesor pueda utilizar muy bien ésta estrategia él debe saber que una analogía se compone de: El tópico ó contenido, el vehículo (lo que el alumno conoce), el conectivo que hace referencia a “es similar”, “se parece a”, y la explicación de la relación analógica.

Las funciones, de las analogías son:

- “Incrementan la efectividad de la comunicación.
- Proporcionar experiencias concretas ó directas que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas.
- Favorecer el aprendizaje significativo a través de la familiarización y concretización de la información.
- Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos”.

- Pistas Tipográficas Y Discursivas

¹⁴⁵ Ibid., p. 90.

¹⁴⁶ Ibid., p. 90.

¹⁴⁷ Ibid., p. 91.

Es indispensable decir que ésta estrategia ayuda al alumno, cómo? Le permite detectar los elementos más importantes y a tener una visión global de la organización de los elementos del contenido que el docente va a enseñar.

En palabras de Frida Díaz: “Las pistas tipográficas se refieren a los avisos que se dan durante el texto para organizar y/o enfatizar ciertos elementos de la información contenida”¹⁴⁸.

Entre las pistas tipográficas están el manejo alternado de mayúsculas y minúsculas, uso de distintos tipos (negrillas, cursivas), empleo de títulos y subtítulos, subrayado, sombreados de contenidos principales, empleo de logotipos, manejo de diferentes colores. También, el profesor puede usar pistas discursivas como manejo del tono de voz, anotación de puntos importantes en el tablero, reiteraciones de la información y expresiones de tipo: “Esto es importante”, “Preste atención a”.

- Mapas Conceptuales

Aquí se puede decir que los mapas conceptuales es una estrategia que el docente puede utilizar como pre-co ó posinstruccional ya que está estrategia le permite al profesor presentar al alumno el significado conceptual de los contenidos que él aprenderá, que está aprendiendo ó que ya aprendió”.

En palabras de Frida: “Un mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad ó inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales. Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace”¹⁴⁹. Al construir un mapa conceptual los conceptos se pueden representar por círculos llamados nodos, y las palabras de enlace se representan por medio de líneas. Las “proposiciones”¹⁵⁰ se relacionan por medio de las palabras de enlace.

- Redes Semánticas

¹⁴⁸ Ibid., p. 93.

¹⁴⁹ Ibid., p. 96.

¹⁵⁰ Ibid., p. 16.

Éstas también ayudan al docente en su proceso de enseñanza ya que las redes semánticas son: “representaciones entre conceptos, pero a diferencia de los mapas conceptuales no son organizados necesariamente por niveles jerárquicos”¹⁵¹. Otro rasgo importante es que la red semántica presenta un grupo fijo de palabras de enlace para vincular los conceptos entre sí. Entre estos se puede mencionar Relaciones de jerarquía, de encadenamiento y de racimo.

Las funciones de los mapas conceptuales y de las redes semánticas son las siguientes:

- “Permitir representar gráficamente los conceptos curriculares (que se van a revisar, que se están revisando ó se han revisado) y si relación semántica entre ellos.
- Facilitan al docente la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales luego puede profundizar tanto como se desee.
- Es posible realizar funciones cualuativas, por ejemplo, para explorar y activar los conocimientos previos de los alumnos y/o para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados”¹⁵².

5.4 ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Indudablemente el alumno debe conocer, identificar y establecer ciertas estrategias para aprender a aprender, ya que en la mayoría de los casos éste fracasa. Esto puede ser porque el alumno desconoce los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos que están involucrados en el aprendizaje significativo. En otras palabras e aprendiz es un alumno no experto, no estratégico y sin en el proceso de enseñanza tiene profesores no estratégicos, esto proporcionará un aprendizaje mecánico que es lo que se observa en la realidad.

Para cambiar la situación antes descrita, es necesario, y como se mencionó al principio del capítulo, que el docente sea estratégico para que el aprendiz sea un alumno experto ó estratégico para que su aprendizaje sea significativo que le permitan desarrollar las

¹⁵¹ DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. Cit., p. 97.

funciones psicológicas superiores que le permitirán autorregular su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el alumno estratégico debe tener presente que es importante conocerse a sí mismo, conocer los límites del propio conocimiento, conocer cómo es la materia y conocer cómo es la tarea, esto le permitirá ser un alumno autónomo y autorregulado que dirige y controla su propio aprendizaje. Esto se refleja, al ver al estudiante cuando este planifica su trabajo, comprueba si es capaz de llevar a cabo su plan, verifica si entiende lo que estudia, se pregunta si necesita consultar otra fuente ó preguntar al docente, ensaya nuevas maneras de tratar la información y de resolver los problemas derivados del estudio y además, podrá anticipar cuál será su rendimiento ante una tarea concreta como se mencionó antes, es necesario decir, que para que éste estudiante, alcance todo lo anterior, debe estar acompañado de un profesor estratégico que lo oriente en el proceso de aprendizaje.

El alumno al lograr hacer todo lo antes mencionado con la ayuda de docente entenderá que “aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar e consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”¹⁵³. Se hace referencia que el alumno debe usar estrategias de aprendizaje, pero, qué son éstas? Las estrategias de aprendizaje son “procedimientos (conjunto de pasos ó habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demás académicas”¹⁵⁴. Además, es necesario mencionar que éstas son puestas en práctica por parte del estudiante de forma voluntaria e intencionalmente cada vez que se le demande hacer algún contenido de aprendizaje.

De otro lado, la puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje está asociada a otros procesos cognitivos. Entre estos está los procesos cognitivos básicos que hacen referencia a los procesos como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos. También, está la base de conocimientos que está relacionada con los conocimientos previos por parte del estudiante, otro proceso es el conocimiento

¹⁵² Ibid., p. 99.

¹⁵³ Ibid., p. 114.

¹⁵⁴ Ibid., p. 115.

estratégico, es decir, aprender a aprender, por último, está el conocimiento metacognitivo que es el conocimiento que tiene el alumno sobre su proceso y operaciones cognitivas cuando aprende, recuerda ó soluciona problemas.

5.4.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

- Estrategias de recirculación de la información

Éstas estrategias “suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim al pie de la letra de la información”¹⁵⁵. Ésta estrategia la utiliza mucho el estudiante ya que éste repite y repite y vuelve a repetir de memoria la información que ha de aprender hasta que hace una asociación y a su vez, llevarla a la memoria de largo plazo.

También se puede decir, que el alumno, además del repaso, apoya el repaso por medio de una selección en el material a aprender como subrayar, destacar y copiar.

Las estrategias de elaboración “suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes”¹⁵⁶ son de dos clases, simple y compleja y su diferencia está en el nivel de profundidad con que se haga la integración.

La estrategia de organización de la información “permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse”¹⁵⁷. Los estudiantes pueden organizar, clasificar, reunir la información para poder “una representación correcta de la información y/o las Relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz”¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Ibid., p. 118.

¹⁵⁶ Ibid., p. 119.

¹⁵⁷ Ibid., p. 120.

¹⁵⁸ Ibid., p. 120.

Aquí es necesario decir que no solamente es reproducir la información aprendida (en las estrategias de elaboración y organización, sino de construir significados para encontrar sentido a la información, todo esto, se logra, siempre y cuando, el materia dado al estudiante presenta una significatividad lógica y psicológica.

Las estrategias de recuperación de la información que son aquellas que “permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo”¹⁵⁹.

- Aprendizaje Colaborativo

Es una nueva alternativa donde se busca que los estudiantes compartan el conocimiento, que todos aprendan de todos. Si los estudiantes aprenden de forma colaborativa, estos descubren como trabajar en grupo, respetar a sus compañeros, a ser tolerantes, a tener un pensamiento crítico, a desarrollar la habilidad de tomar decisiones y la autorregulación. Además, es importante decir que ésta estrategia puede ser un obstáculo, no solo para estudiantes sobresalientes, sino también para los alumnos no tan aventajados, por qué? Porque para los estudiantes sobresalientes no aceptarían ayudar a aquellos que necesitan de un mayor esfuerzo para comprender, y los estudiantes no aventajados no creen que sean capaces de alcanzar la meta. Realmente, el “aprendizaje colaborativo implica mayor compromiso del estudiante en relación con el desarrollo de habilidades personales, lo cual hace necesario una interacción cara a cara de una manera continua, que exige muchas horas en común no fácil de lograr”¹⁶⁰.

Por otra parte, es necesario decir que en la práctica del aprendizaje colaborativa el docente cumple unos roles como: especificar los objetivos académicos y los objetivos relacionados con las habilidades sociales, tomar decisiones previas a la enseñanza, explicar la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes, poner en marcha la actividad colaborativa, controlar la efectividad de los grupos de aprendizaje colaborativa e interviene cuando es necesario y evaluar los logros de los alumnos.

¹⁵⁹ Ibid., p. 120.

¹⁶⁰ CORREDOR, Martha y otros. Aula virtual: Una alternativa en educación superior. En: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga. 2004.

5.5 ILUSTRACIONES

Aquí en la mayoría de las estrategias de enseñanza, y aun más en las de la enseñanza de una lengua extranjera, se requiere el uso de ilustraciones para hacer comprender a los estudiantes sobre un determinado tema a tratar siguiendo un enfoque comunicativo. Aquí, podría decirse que el docente debe estar muy relacionado con mostrar y observar lo cual es a veces difícil de llevar a cabo en un proceso de aprendizaje, pero en qué consiste?

Todas las personas, y en algún momento de sus vidas, han mostrado como abordar un situación problemática a alguien, por ejemplo, un padre de familia quien es astrónomo aficionado trata de enseñar cómo manejar el telescopio que tienen en casa al ver al hijo tratando de usarlo ó a la más mínima pregunta que éste haga sobre el telescopio. Aquí, también juega un papel importante la observación, por parte del niño, ya que después el niño podrá manejarlo. Lo antes mencionado hace referencia al “saber enactivo”¹⁶¹. Además, este saber puede ser transmitido por observación e imitación y a su vez pueda ser en gran parte inconsciente.

En el párrafo anterior se mencionó que el saber puede ser transmitido por observación e imitación, pero, cómo es posible? El alumno que observa al profesor realizar una actividad, le imita interiormente. Aquí, puede decirse que el estudiante se limita a verla sin participar en ella, ó en el caso contrario, este puede seguir la actividad, de forma atenta, del que se la está mostrando, sobra decir que la está llevando a cabo interiormente y que a su vez el seguimiento interior se pueda manifestar al exterior.

Por otra parte, es indispensable decir que se puede decir que hay unas reglas que hacen parte de la demostración, la primera es “cuando muestras algo, procura que los alumnos presten atención; la segunda es “mostrar despacio, de modo claro y repetidamente”¹⁶². Además, debe mencionarse que la observación de una actividad está dirigida por

¹⁶¹ Saber a través de la acción.

¹⁶² AEBLI, Hans. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid. Narecea S.A. de ediciones. 1988. p. 67.

indicaciones verbales que no sólo sirve para centrar la atención del estudiante sino para la “organización ideativa del proceso y para su retención”¹⁶³. Esto es para que después el alumno pueda hacer la actividad por él mismo. Aquí, cuando el estudiante debe seguir el procesos por sí solo debe repetir internamente lo que tiene que hacer y qué secuencia debe hacer, esto recibe el nombre de entrenamiento mental. para alcanzar lo anterior se debe tener en cuenta cinco reglas: “Señalar lo esencial mediante sucintos comentarios; dividir en partes las totalidades complejas y denominarlas; hacer que el alumno aprenda de memoria la secuencia de las palabras clave de las sucesivas partes; hacer que el alumno vuelva a representarse lo que ha visto, recomendar al alumno que vaya diciéndose así mismo aquello que ha de ir haciendo cuando realice una secuencia compleja”¹⁶⁴. Para que todas éstas reglas se llevan a cabo es necesario que se cumplan unas condiciones exteriores, entre éstas están, el profesor debe situarse y situar a los alumnos de modo que todos vean bien la demostración, otra condición es que el alumno ha de ser orientado para controla el resultado de su trabajo y para lograrlo el profesor debe mostrar al alumno como puede él comprobar por sí mismo el resultado de su actividad, además, es importante que el docente le llame la atención sobre los errores que cometa desde un principio. Esto permite que el mismo alumno se autoexamine antes que el profesor lo haga, pero, siempre el docente debe asegurarse que el alumno tenga una representación exacta de la meta perseguida.

Aquí es importante mencionar que el docente, al utilizar ilustraciones en sus clases, debe tener en cuenta todo lo anterior, pero ¿qué son las ilustraciones? Podría decirse que las ilustraciones son una estrategia de enseñanza que hoy en día se ha consolidado cada vez más y más porque se está viviendo la era de la imagen y de lo visual ya que las imágenes transmiten de una forma más rápida y clara lo que sería más difícil de explicar con palabras. Es así entonces, que las ilustraciones son más necesarias que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto ó de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual ó espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y también para ilustrar procedimientos ó instrucciones procedimentales.

¹⁶³ Ibid., p. 69.

¹⁶⁴ Ibid., p. 69.

Por otra parte, también es necesario decir que las ilustraciones presentan ventajas. Entre éstas están: “Son universales, sintéticas (presentan toda la información de forma simultánea y resumida), intuitivas (captan nuestra atención de forma rápida y se procesan de modo casi automático), polivalentes (indican, orientan, aclaran, mandan, prohíben), claras, simples y concretas”¹⁶⁵. A su vez, las ilustraciones no pueden ser entendidas cuando quien las recibe carece de códigos necesarios para descifrarlas y por consiguiente requiere una instrucción específica.

De otro lado, las ilustraciones presentan unas funciones: “Dirigir y mantener la atención de los alumnos, permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal, favorecer la retención de la información, permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada; permitir clarificar y organizar la información; promover y mejorar el interés y la motivación”¹⁶⁶.

5.5.1 Tipos de ilustraciones

Ya que hay gran variedad de gráficos, como dibujos, pinturas, fotografías, mapas, gráficas y diagramas, en la presentación de la información; se presenta la siguiente clasificación: diagramas, gráficas, mapas – planos, croquis, ilustraciones dentro de las ilustraciones se pueden mencionar:

- Ilustraciones descriptivas: Muestran como es un objeto en especial cuando es difícil de describirlo ó comprender en términos verbales.
- Ilustraciones expresivas: Su objetivo es lograr un impacto en cuanto a aspectos actitudinales y emotivos.
- Ilustraciones funcionales: Tratan de mostrar como se lleva a cabo un proceso.

¹⁶⁵ POZO, Juan Ignacio. MONEREO. Op. Cit., p. 252.

¹⁶⁶ DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. Cit., p.77.

- Ilustraciones lógico – matemática: Hacen referencia a arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticas.
- Ilustraciones algorítmicas: Son las que plantean posibilidades de acción, rutas, críticas, pasos de un procedimiento.

Además es necesario decir que el docente debe seleccionar las ilustraciones pertinentes que correspondan a lo que se ha de enseñar, ya que siempre el docente debe tener claro qué función desempeña la ilustración cuando sea utilizada.

- El uso de las ilustraciones en la adquisición de la lengua extranjera

Las ilustraciones, al hablar en la adquisición de una lengua extranjera, son de gran importancia ya que son estrategias directas, más específicamente, son estrategias de memoria. Éstas se pueden dividir en 4 grupos: Creación de enlaces mentales, aplicación de imágenes y sonidos, analizando bien y acciones de uso. Es cuanto a la creación de enlaces mentales, éstas hacen referencia a agrupación, es decir, clasificación ó reclasificación de material de lenguaje en unidades significativas. Ésta agrupación puede estar basada en el tipo de palabra (nombres ó verbos), tópico (palabras sobre el clima), función práctica (demanda, petición, disculpa), similitud (caluroso, caliente), oposición (amigable, no amigable), la forma en que alguien se siente sobre algo (gustar, no gustar).

También está la elaboración es decir, relacionar nueva información a conceptos que están ya en la memoria y por último está la ubicación de nuevas palabras en un contexto significativo.

En cuanto a la aplicación de ilustraciones y sonidos se puede decir que hay cuatro estrategias: Usar ilustraciones, mapa semántico, uso de palabras claves y representación de sonidos en la memoria.

El uso de ilustraciones ayuda a relacionar información nueva a conceptos que ya están en la memoria. La ilustración puede ser un dibujo de un objeto, un conjunto de ubicaciones para recordar una secuencia de palabras ó expresiones, ó una representación mental de las letras de una palabra. Ésta estrategia de enseñanza puede ser usada para recordar

palabras ó expresiones, ó una representación mental de las letras de una palabra. Ésta estrategia de enseñanza puede ser usada para recordar palabras abstractas por asociación como palabras con un símbolo visual ó un dibujo de un objeto concreto.

Mapa semántico hace referencia a hacer un arreglo de palabras en un dibujo, el cual tiene un concepto clave en el centro y alrededor palabras y conceptos que están unidos al concepto clave por medio de línea ó flechas.

Ahora, se presenta un ejemplo del uso de ilustraciones en un ambiente de clase normal. El ejercicio recibe el nombre de “adivinando con dibujos”. El propósito es ayudar a los estudiantes a practicar sus estrategias de adivinación por medio del ilustraciones, los materiales son caricaturas sin ninguna palabra.

Instrucciones: Los estudiantes reciben caricaturas sin palabras, luego, el docente pide a los estudiantes que completen los espacios con sus propias palabras. Además, el profesor debe recordarles usar todas las pistas que ellos encuentran en las ilustraciones para crear las caricaturas apropiadas.

5.6 EVALUACIÓN

5.6.1 Estrategias de evaluación.

La evaluación ha sido y siempre será la fase más importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La importancia que ella tiene hace que sea de gran utilidad dentro de las estrategias utilizadas de dicho proceso.

La evaluación debe tomarse como un proceso mediante el cual se valora y construyen juicios y no como un simple mecanismo de medición, calificación y exclusión. No debe seguirse considerando como un evento puntual desligado de las particularidades del proceso informativo, sino que debe tenerse como una verdadera valoración que debe conllevar a la evaluación como proceso formativo en si mismo, en el cual tanto docentes como alumnos sean concientes del papel que desempeñan en la adquisición no solo de conocimientos académicos y habilidades prácticas, sino en la construcción de seres

humanos con calidades humanas capaces de convivir de manera armónica en grupos humanos social y culturalmente definidos.

5.6.2 Concepto de evaluación.

La evaluación debe dejar de verse, como se ha hecho en los últimos tiempos, como el conjunto de pruebas y calificaciones por medio de las cuales los docentes y las instituciones educativas procuran comprobar el rendimiento de los alumnos, reduciéndola a una cuestión de medición y calificación. Es aquí donde la educación se convierte en una situación de repetición, memorización e imitación, lo que hace que los conocimientos pierdan poder de significación en la vida de los alumnos, que a su vez se refleja en los contradictorios resultados en la evaluaciones.

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, la evaluación se reviste de significativa importancia pues se presenta como un proceso coordinado y acordado entre docentes y estudiantes conceptualizándose como un verdadero juicio crítico y valorativo, en el cual no solo se cuantifica el resultado, sino que se cualifica el proceso y las adaptaciones que surgen de él a través de la adquisición de nuevos aprendizajes integrados.

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático mediante el cual se reconoce la información acerca de aprendizaje del estudiante y que permite mejorarlo y proporcionarle al docente elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado y de lo que el estudiante es capaz de hacer con ese aprendizaje. Por lo anterior no podemos asimilar el concepto de evaluación con el de medición, pues esta es solo uno de los pasos previos para la verdadera evaluación.

La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre los resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos. Con la evaluación se busca determinar que avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, que conocimientos ha adquirido y construido y hasta que punto se ha apropiado de ellos, que destrezas y habilidades ha

desarrollado, que actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado.

La evaluación es una operación sistemática que se encuentra integrada a la actividad educativa, cuyo objetivo es mejorarla continuamente a través del conocimiento del alumno sobre todos los factores personales y ambientales que en ella inciden. Además, tiene como finalidad la revaloración y transformación de las estructuras e instituciones educativas formando personas autónomas gracias a la función integradora, ética y constructiva con que ella cuenta. En otras palabras “La evaluación es una función cuyo proceso está compuesto por el conocimiento de la realidad concreta, por la definición de criterios de valoración y por la emisión de un juicio de valor sobre esa realidad”¹⁶⁷

La evaluación debe entenderse como un proceso de carácter que implica la medición de la información, su descripción, valoración y la elaboración de un juicio con el cual tomar las decisiones pertinentes en cada caso. Lo que se busca es mejorar en el proceso de aprendizaje y en sus respectivos resultados lo cual no significa que se deba limitar a estos últimos ya que así se perdería la esencia de la evaluación.

5.6.3 Funciones.

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultado. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza – aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos.

¹⁶⁷ CARENA DE PELAEZ, Susana. La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras.

Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están:

- La función social que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenan por su aproximación a la “excelencia”. A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, puede tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales.

- Función de control. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

- Funciones Pedagógicas: Aquí se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones o diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones orientada, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Por otra parte, vale destacar y comentar algunas de especial interés:

- La determinación de los resultados del aprendizaje y la calidad de éstos. Si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado u otro no previstos y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. En tal caso la principal función es la de comprobación de resultados.

La constatación de los resultados o productos es una función legítima de la evaluación, aunque no suficiente. Es difícil cuestionar la necesidad de conocer y apreciar los logros de la actividad realizada, cuando menos por un asunto de satisfacción o insatisfacción con lo que se hace, consustancial al ser humano.

Aporta información para acciones de ajuste y mejoras del proceso, a más largo plazo, al contrastar los resultados con las necesidades que le dieron origen, por lo que no se excluye su vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Se supone que la evaluación de los resultados tenga también una proyección futura y no sola retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior

desempeño académico y profesional de estudiantes. En este sentido se habla de una función de predicción, tan cuestionada como asumida.

- La de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Estas funciones son muy valoradas actualmente y constituyen un pilar para fundamentar la concepción de la evaluación como parte del proceso enseñanza – aprendizaje. En este sentido la evaluación es un elemento necesario para realizar el proceso.
- La de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa.

Se podría decir que una acepción amplia de esta función incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que ella representa para la conformación de su identidad. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

Las anteriores consideraciones sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador – evaluado de cooperación colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

5.6.4 Principios

La evaluación del aprendizaje debe:

- Obedecer a un proceso reflexivo y crítico.
- Proporcionar información para conocer, comprender y transformar todo el proceso educativo.
- Formar parte de todo el proceso educativo.
- Cumplir con los objetivos para los cuales se está empleando.
- Usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas.
- Usar democráticamente el poder emanado de la evaluación.
- Conocer las limitaciones de los instrumentos.
- Debe ser el punto de partida para la realimentación y mejoramiento del proceso educativo.
- Dinamizar el aprendizaje.
- Evaluarse.

5.6.5 Tipos de evaluación

Según el fin:

- **Diagnóstica:** Tiene como función identificar el nivel de conocimiento con el que se inicia a los alumnos en un curso o una unidad para compararlos con el nivel de aprendizaje que se pretende, es decir, con los objetivos de este.

Esta clase de evaluación ofrece a los estudiantes y profesores una visión de la situación de cada uno de los primeros al iniciar un determinado proceso de enseñanza – aprendizaje para que unos y otros puedan adecuarse. Esta evaluación indaga para conocer con que saberes cuentan los estudiantes y así comprobar si ellos cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar determinado curso o unidad y determinar si es posible impartirlo de acuerdo al plan original o si se requiere algún cambio.

- **Formativa:** La evaluación es de este tipo cuando se tiene por objeto determinar las dificultades de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, así como sus aciertos, con el fin de adecuar las actividades a las necesidades que se detectan y planifican los mejores medios para el control. El propósito de esta evaluación es la de tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje con relación a si se pasa o no a los siguientes objetos, repasar los anteriores, asignar tareas especiales a todo el grupo o a alumnos en particular, sustituir o continuar con un procedimiento de enseñanza, etc. Esta evaluación sirve para determinar el ritmo y la calidad del aprendizaje en el estudiante.
- **Sumativa:** Este tipo de evaluación configura la actividad de síntesis de un tema, un curso o un nivel educativo, que permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados de acuerdo con las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas. Busca la valoración y alcance de los objetivos planteados para la labor educativa. Se busca verificar como el logro de los objetivos se integran para contribuir a lograr el saber deseado. Se realiza con el propósito de determinar el grado en que los resultados más complejos han sido alcanzados a lo largo de todo el curso o en una parte considerable de él. También tiene como propósito tomar decisiones respecto al rendimiento alcanzado por los alumnos y se realiza al fin del curso, su finalidad puede ser también la de asignar calificaciones.

Según los agentes:

- **Heteroevaluación:** Es la realizada por los profesores o compañeros. Es expresión de nuestro contexto autoritario y violento. Se tiene por cierto que solo el docente tiene los conocimientos y en la clase solo se escucha sus intervenciones. En esta evaluación se ejerce autoridad de unos sobre otros imposibilitando que los conocimientos se interacciones, pues los participantes no cuentan con las mismas posibilidades de intervención.
- **Coevaluación:** Es la realizada entre dos: profesor – estudiante o estudiante-estudiante. Esta evaluación implica la valoración que hace uno hacia otros, como se

acepta el juicio de valor que emiten los demás sobre el otro. La coevaluación es un ejercicio sino que al reconocimiento de si mismo y del otro. Se presenta la reflexión con los pares, la confrontación de ideas sobre los estándares y las posibilidades de cada uno para alcanzarlos. Sirve para una retroalimentación más sincera y subjetiva.

- **Autoevaluación:** Es la realizada por el estudiante. Este tipo de evaluación tiene como fundamento que solo se consigue una verdadera evaluación si el alumno está en el primer plano de ella. La autoevaluación debe llevarse a cabo de forma que se le encuentre un sentido, que conlleve a los actores a hacerse preguntas sobre sus ideas, sus actitudes y sus producciones en la elaboración del saber. La autoevaluación lleva implícita la responsabilidad y el compromiso del estudiante con el trabajo y la distancia que debe tomar para analizarlo, para mirarse, analizarse, hurgar en sus propias dificultades, alterar la imagen que tiene de si mismo y construirla de nuevo desde otros ángulos. Esta evaluación ocurre cuando una persona valora personalmente, en forma objetiva y real, el rendimiento alcanzado por ella misma en la adquisición de un conocimiento, habilidad, destreza y actitudes. La autoevaluación implica el empeño serio y responsable de valorar sus fortalezas y debilidades y encontrar los caminos para alcanzar altos niveles de desarrollo y perfeccionamiento.

Ahora, cómo se hace para evaluar el desempeño del estudiante en la adquisición de la lengua extranjera, teniendo en cuenta las ilustraciones en una clase y de acuerdo con el ejemplo anterior Adivinación con dibujos, expuesto en éste puede hacer discusiones de clase donde los estudiantes son invitados a comentar la situación comunicativa que puede tener lugar relacionado con las caricaturas. En ésta discusión de clase, el profesor puede preguntar a los alumnos: Por qué decidieron demostrar esa situación con esas expresiones?, además, el docente tiene la oportunidad de apreciar no sólo la observación que hacen los estudiantes de las diferentes caricaturas, sino también verificar si ellos han internalizado algunas importantes estructuras de la gramática inglesa y del respectivo vocabulario que tienen.

Por otra parte, el docente al mostrar las diferentes caricaturas está prestando atención a los estudiantes para saber si ellos están poniendo en práctica el aprendizaje secuencial y paralelo, es decir, los estudiantes “prestan atención” a la secuencia en la que tiene lugar

una serie de elementos”¹⁶⁸. Lo anterior es muy importante ya que con base en el aprendizaje secuencial y paralelo los estudiantes pueden llegar a dar el sentido correcto al contexto que la caricatura muestra. Si no es así, es porque se observaron bien la caricatura lo cual, no les permita poner en práctica el aprendizaje secuencial y paralelo.

¹⁶⁸ POZO, Juan Ignacio. MONEREO. Op. Cit., p. 258.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, Amelia. DEL RÍO, Pablo. Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. España.

AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. HANESIAN, Helen. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Editorial Trillas. 1983.

COLL, Cesar. MARTÍ, Edward. Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. España. 1999.

Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. En: HOYOS, Guillermo. Educación superior: sociedad e investigación. Bogotá: servicios gráficos integrales. 2002.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo veinte uno: visión y acción (1988). En: SILVIO, José. La virtualización de la Universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: IESALC/ UNESCO.2000.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. En: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo veinte uno. Madrid: Santillana, 1996.

DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México. Mc Graw Hill. 1988.

GONZALEZ, Carlos Mauricio. Conferencia: El oficio del maestro un asunto de pasión.

HENAO W., M. y VELASQUEZ B., M. La educación superior como objeto de reflexión e investigación. En: educación superior. Sociedad e investigación: cuatro estudios básicos sobre educación. Compilado por Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá.

HENAO WILLES, Myriam. Políticas y Universidad. Corcas Editores. 1999. p. 175.

HERNÁNDEZ, Carlos A. Universidad y Excelencia. En: Educación Superior y sociedad. En: Educación Superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre educación superior. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá.

HOYOS V., Guillermo. Nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad. En: Educación Superior. Sociedad e investigación: Cuatro estudios básicos sobre la educación superior. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá, 2002. Ley 30 de 1992.

MANTILLA, MANTILLA Fredy. Módulo: Universidad y Sociedad. CEDEUIS. Bucaramanga, 2004.

MANTILLA, MANTILLA Fredy. El Maestro Universitario. Un estilo de vida que posibilita el conocimiento. Inédito.

MONGREO, FONT Carles. POZO, MUNICIO Juan Ignacio. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid. Editorial síntesis S.A.

MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Bogotá. 2000.

PABÓN F, Nhora. La acreditación en Colombia: ¿Esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?. En: Educación Superior. Sociedad e investigación: cuatro estudios básicos sobre educación superior. Compilado por: Myriam Henao W. Colciencias, Ascun. Bogotá, 2002.

PEREZ, ANGULO Martha ILCE. Módulo: Teorías del aprendizaje CEDEDUIS. Bucaramanga. 2004.

PORLÁN, Rafael y MARTÍN José. El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada Editora S:L: Sevilla. 1996. p. 6.

PORLAN, Rafael. MARTÍN, José. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. Diada Editora S.L. 1996.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. Madrid. Alianza editorial. 1996.
Proyecto institucional UDES. Bucaramanga 2004.

SILVIO José. La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?. Caracas: IESAL/UNESCO. 2000.

TAPIA, Jesús Alonso. Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar y pensar. España. Santillana Aula XXI.