

**CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL
CURSO DE INGLÉS PRE-INTERMEDIO EN LA CARRERA DE
LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS**

DELCY CAROLINA PARRA DIETTES

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE HUMANIDADES

CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS

CEDEDUIS

BUCARAMANGA

2006

**CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL
CURSO DE INGLÉS PRE-INTERMEDIO EN LA CARRERA DE
LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS**

**DELCY CAROLINA PARRA DIETTES
COD: 2057243**

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

**Director
FREDY MANTILLA MANTILLA
Especialista en Docencia Universitaria**

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

2006

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios la oportunidad que puso en mi camino de mejorar mi desempeño como docente. Fue él quien puso en mí el querer aprender más, y quién estuvo a mi lado todo el tiempo para afrontar las nuevas etapas que se presentaron en mi vida.

Doy muchas gracias a mi mamá Magaly, porque sin su apoyo y ganas de que yo sea una mejor persona y profesional, habría flaqueado en el intento de progresar. Por igual, agradezco a mi papá Hilario por sus consejos sabios y porque me enseñó a creer en mis capacidades y a utilizarlas. Además, a mi hermana Silvia, porque ella es una personita especial que estuvo al pendiente de todo lo que yo necesitara.

Por último, y no por ello menos importante, a mi esposo Ricardo, por su comprensión y ayuda incondicional, sobretodo en el cuidado y amor a nuestra Angélica, durante el tiempo que no podía estar a su lado por los compromisos en la universidad.

Aún así, no puedo dejar de agradecer al grupo de profesores de la Especialización, Marta Vitalia, Martha Ilce, Constanza, Ruby y mi tutor Fredy, que con su entrega en pro de la formación de docentes universitarios, me dieron las herramientas que ahora poseo para seguir ejerciendo con orgullo la labor pedagógica.

RESUMEN

TÍTULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO DE INGLÉS PRE-INTERMEDIO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS*

AUTOR: DELCY CAROLINA PARRA DIETTES**

PALABRAS CLAVES: Lengua Extranjera, Inglés, Estrategia, Aprendizaje, Enseñanza, Formación Integral, Diseño Curricular, Discusión guiada.

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, suponen el conocimiento de ciertas estrategias metodológicas que facilitan el proceso educativo. Sin embargo, en la actualidad, la necesidad de brindar una educación de calidad ha abierto las puertas a nuevas concepciones que motivan el quehacer docente en el mejoramiento continuo, a través de la implementación de nuevas y más acertadas prácticas educativas.

La reflexión que se hace sobre estas concepciones metodológicas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite que con el curso de Inglés Pre-intermedio en la UIS, los docentes se cuestionen sobre las herramientas que están utilizando en su aula de clase y la necesidad de transformar el entorno a partir del lenguaje. Por su parte, los estudiantes también deben reflexionar sobre estos aspectos para autorregular su participación en el proceso educativo.

Por tanto en esta monografía se plantea la importancia de la comprensión de la realidad universitaria, desde sus orígenes, conceptos y organización, dado que esto permite el diagnóstico y contextualización de la situación que está viviendo la Educación Superior en el país. A partir de allí, se proponen mecanismos de fortalecimiento del desempeño de los estudiantes mediante el desarrollo de todas sus dimensiones bajo la mirada de la Formación Integral. Luego, el análisis de las teorías del aprendizaje, en las posturas de la enseñanza de una lengua extranjera, posibilita el mejoramiento de las estrategias a implementar en el aula. Por último, se reconocen la investigación acción en el aula y la evaluación como procesos paralelos durante la enseñanza de las lenguas en la construcción de un estudiante autónomo, crítico y responsable.

* Monografía

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria. Fredy Mantilla Mantilla

SUMMARY

TITLE: CONCEPTIONS AND STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH PRE-INTERMEDIATE COURSE IN THE ENGLISH LICENCIATURE CARRIER AT UIS¹

AUTHOR: DELCY CAROLINA PARRA DIETTES^{}**

KEY WORDS: Foreign Language, English, Strategy, Learning, Teaching, Integral Formation, Curricular Design, Guided Discussion.

Teaching and learning a Foreign Language as English, supposes the knowledge of certain methodological strategies that leads the educative process. However, nowadays, the need of giving an education based on quality has opened the doors to new conceptions that motivate teachers' work in a continuous and permanent development, through the implementation of new and more accepted educative practices.

The reflection of these methodological conceptions, in the teaching and learning processes within the Pre-Intermediate English course at UIS, helps teachers to be asked about the tools they are using in their own classrooms, and the need of transforming the environment from language. Furthermore, students also have to reflect about these aspects for a self-regulation in the participation within the educative process.

In this monograph, it is important the comprehension of the university reality, since its origins, concepts and organization, due to the fact that this comprehension facilitates the diagnostic and contextualization of the situation in the country related to Higher Education. For that reason, some mechanisms have been proposed in the encouragement of students' performance, through the development of all their dimensions, above looking at Integral Formation. Then, the analysis of learning theories, in the way of Foreign Language Teaching, leads to the improvement of those strategies that are implemented in the classroom. Finally, it is known that action research in the classroom and evaluation are parallel processes during language teaching in the construction of an autonomous, critic and responsible student.

* Monograph

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria. Fredy Mantilla Mantilla

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. LA UIS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS	11
1.1. EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD	11
1.1.1. Concepto	11
1.1.2. Características de su desarrollo histórico	15
1.1.3. Organización	17
1.1.4. Estamentos que la componen	17
1.1.5. Funciones	19
1.1.5.1. Docencia	21
1.1.5.2. Investigación	23
1.1.5.3. Extensión	25
1.1.6. Diferencia con otras Instituciones de Educación Superior	27
1.1.7. Valores que se promueven	28
1.1.8. Dudas para el futuro	29
1.2. RELACIONES QUE ESTABLECE LA UNIVERSIDAD CON EL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD	30
1.2.1. Relaciones existentes entre la Universidad, la Ciencia y la Tecnología	31
1.2.2. Relaciones existentes entre la Universidad y el Estado	32
1.2.3. Relaciones existentes entre la Universidad y el Sector Productivo	34
1.3. PERTINENCIA DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	35
1.4. PAPEL DE LA ASIGNATURA DENTRO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD Y DEL PROGRAMA ACADÉMICO	37
2. UNA MIRADA A LA COMPRESIÓN DE APRENDIZAJE	41
2.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE	41
2.2. TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	45
2.3. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE	52
3. INGLÉS PRE-INTERMEDIO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS	57
3.1. FORMACIÓN INTEGRAL	59
3.1.1. La educación y sus propósitos	60
3.1.2. La Formación Integral como propósito de la educación	62

3.1.3. Concepto y esencia de la Formación Integral	62
3.1.4. Propósitos de la Formación Integral	63
3.1.5. Dimensiones que conforman la Formación Integral	64
3.1.6. Características que diferencian la Formación Integral de otros tipos de formación	69
3.1.7. Críticas y respaldo a la Formación Integral	71
3.1.8. El desarrollo histórico de la Formación Integral	73
3.1.9. La Formación Integral en la actualidad	74
3.1.10. La Formación Integral y los educadores	77
3.2. PLANEAMIENTO CURRICULAR SIGNATURA DE INGLÉS PRE-INTERMEDIO	78
3.2.1. Concepto de currículo	79
3.2.2. Tendencias curriculares	81
3.2.3. Tipos de currículos	82
3.2.4. Lineamientos para el planeamiento curricular	83
3.3. DISEÑO CURRICULAR	84
3.3.1. Propósitos educativos	86
3.3.2. Concepciones de ser humano que se desea formar	87
3.3.3. Análisis de la educación en la actualidad	89
3.3.4. Contexto social	91
3.3.5. Beneficios para el estudiante	92
3.3.6. Beneficios para la sociedad	93
3.3.7. Características y necesidades de los estudiantes	93
3.3.8. Enfoque pedagógico	94
3.4. PLANEAMIENTO DE LA ASIGNATURA	95
3.4.1. Presentación del curso	96
3.4.2. Propósitos de la asignatura	96
3.4.3. Competencias	97
3.4.3.1. Competencias cognitivas	97
3.4.3.2. Competencias actitudinales	98
3.4.3.3. Competencias axiológicas	98
3.4.4. Metodología	98
3.4.5. Contenidos	99
3.4.6. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	100
3.4.7. Evaluación	100
4. PERTINENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN EL INGLÉS PREINTERMEDIO	101
4.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	101
4.1.1. Conceptos básicos	102
4.1.2. Clasificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje	107
4.1.3. La Discusión Guiada: una estrategia de enseñanza en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	125
4.1.4. Fundamentación teórica de la investigación en el aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje	136
4. 2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	143

4. 2. 1. Visión crítica	143
4. 2. 2. Concepto de evaluación	147
4. 2. 3. Principios de la evaluación	150
4. 2. 4. Funciones de la evaluación	151
4. 2. 5. Evaluación por competencias	154
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El inglés se ha convertido, en el mundo actual, en el idioma más utilizado en los medios de comunicación. El uso del Internet y la globalización lo han colocado en un lugar privilegiado, siendo reconocido como el idioma de las relaciones internacionales.

Tanto en la enseñanza Primaria, Básica, Media, como en la Superior, se deben sentar las bases del aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta no sólo razones académicas, sino también, razones formativas, puesto que al desarrollar actitudes de comprensión, tolerancia y juicio crítico, se amplía el horizonte intelectual, se favorece la relación con otras comunidades y sus diferentes culturas y se refuerza la autoestima y la reflexión sobre los propios valores y la propia lengua.

El acceso a estudios superiores en universidades de países angloparlantes y, en general, el mejoramiento y actualización académica y profesional no serían posibles sin la herramienta del idioma inglés. Más aún, las oportunidades laborales dependen en muchos casos de la eficiencia en esta lengua, viéndose limitados y en ocasiones ignorados aspirantes que aunque se desenvuelvan en su área con propiedad, no llenan el requisito del inglés como lengua extranjera.

De esta manera, las estrategias metodológicas, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de una lengua extranjera, deben ser reconocidas de manera suficiente tanto por docentes como por estudiantes. En el presente trabajo, se hace un acercamiento a las concepciones principales de estos

dos procesos, sustentados en la asignatura Inglés Pre-intermedio de la carrera de Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander.

Se considera de gran relevancia que los futuros docentes en lengua, cuenten con las bases necesarias para obtener mejores resultados en la implementación de estrategias, pues son ellos los que llegarán a educandos de todas las edades y bajo distintos contextos económicos y sociales.

Con este objetivo, la presente monografía se ha estructurado en cuatro capítulos que retoman los planteamientos fundamentales para la construcción de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, en el primer capítulo, se expone la esencia de la Universidad, su composición, finalidad y funciones que la llevan a establecer relaciones de interacción con el conocimiento y la sociedad. Además, se expresan las políticas institucionales de la Universidad Industrial de Santander frente a estos aspectos y se establecen los compromisos de la propuesta curricular de la carrera.

En lo que respecta al segundo capítulo, allí se desarrolla el concepto de aprendizaje en el contexto de la enseñanza del inglés, además se presentan los tipos y situaciones de aprendizaje, sin olvidar sus contenidos.

Ya en el tercer capítulo se hace una reflexión sobre la Formación Integral, teniendo en cuenta sus propósitos, dimensiones y características que la diferencian de otros tipos de formación, y se propone el planeamiento curricular de la asignatura en el contexto de las políticas educativas de la Universidad Industrial de Santander, atendiendo al concepto de currículo, y el tipo de profesional que se desea formar.

Por último, en el cuarto, se exponen diferentes estrategias de enseñanza que sustentan la labor del docente de inglés, apartado donde se retoman conceptos básicos como la metacognición, estrategia, enseñar y aprender a aprender. De ahí, se desarrolla la fundamentación psicológica y didáctica de la discusión guiada como estrategia de enseñanza del inglés, y de la investigación en el aula, para terminar analizando el concepto de evaluación en la educación actual, atendiendo a sus principios y funciones dentro del proceso educativo.

Esta reflexión no es suficiente sin el interés que los docentes tengan en transformar su práctica pedagógica, puesto que es una sociedad la que se está beneficiando de los aprendizajes que en el marco de la Educación Superior se puedan ofrecer.

1. LA UIS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

La repercusión de las políticas universitarias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se hacen evidentes en el Proyecto Institucional de la Universidad Industrial de Santander, es por ello que se requiere conocer la esencia de la universidad desde sus orígenes, desarrollo histórico, y las relaciones que esta institución ha tenido frente a la sociedad y al conocimiento. Además, es necesario establecer los compromisos de la asignatura dentro del planteamiento curricular tanto de la carrera de Licenciatura en Inglés como de la Universidad misma.

1.1. EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD

Hablar del sentido de la Universidad es retomar su naturaleza según los propósitos y finalidades de la educación en el recorrido histórico de la humanidad. Sin embargo, aquí se pretende hacer un acercamiento a la realidad actual de la Educación Superior en Colombia, de acuerdo con las políticas nacionales, y las necesidades de desarrollo de sus funciones para beneficio de la sociedad.

1.1.1. Concepto

Para definir lo que es la Universidad hace falta reconocer su recorrido histórico. A través de los años, su función ha variado para ajustarse a los

requerimientos de la sociedad que le ha acompañado en cada época. Como más adelante se abordará el devenir histórico de la universidad, lo que interesa aquí es dar una mirada al significado de esta institución dentro del área de la educación superior, mediante un reconocimiento de sus características según su naturaleza.

Para empezar, se ha considerado que “la universidad es simplemente un reflejo de la sociedad y en ese sentido se constituye en un mecanismo para la reproducción de la mano de obra calificada y los valores que las demandas sociales y económicas así lo exigen”¹. Este concepto se queda corto al proponer un vínculo Universidad- Sociedad de tipo capitalista, es decir, la formación es vista sólo con miradas de ofrecer un producto para la sociedad en que el egresado aporta únicamente sus conocimientos a la sociedad a través de su disciplina de dominio, sin proyectar su conocimiento a la solución de las necesidades básicas de la comunidad en que vive y Sólo se le reconoce su capacidad de aporte al sistema económico.

Sin embargo, “la universidad es un ente autónomo para construir interpretaciones del entorno que le permitan interaccionar e incidir en los procesos de cambio de la sociedad”² Para esto, la Universidad debe destacarse como un espacio en el cual se apropien y construyan conocimientos significativos que garanticen el desarrollo de la autonomía, el carácter crítico y deliberativo, sustentado en la tolerancia, el respeto a las diferencias y la responsabilidad tanto individual como social, en cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión, según las políticas actuales. De esta manera, la interacción constante de la comunidad académica facilita la toma de decisiones en pro de su propio mejoramiento y

¹ MALAGÓN PLATA, Luis Alberto. Universidad y Sociedad. Pertinencia y Educación Superior. Bogotá: Colección Alma Máter, 2005. 61 p.

² Ibid., p. 61

el de su entorno, en un compromiso constante con la formación integral del individuo.

Para Juan Teófilo Fitché, referenciado por Orozco³; “la universidad es el lugar en el que debe transmitirse la ciencia con conciencia clara y libre, con la conciencia de que enseñar una ciencia es ayudar a estructurar en cada quien un modo de ser y de estar en el mundo”. De esta manera, la Universidad debe abrir un espacio de interacción entre la búsqueda de conocimiento y el logro de un cambio profundo de pensamiento, en que el individuo alcance a reconocer su papel protagónico en la construcción de la sociedad. Tal vez por ello es que se entiende como un ente cambiante de acuerdo con las transformaciones que el medio le ofrece.

De este modo, se asume que la Universidad es el lugar en el que se establecen relaciones entre el conocimiento y la sociedad. No es posible reconocer la universidad independiente del dominio del conocimiento, pues es en sus espacios para la docencia y la investigación, donde se entretajan diversas acciones tendientes a favorecer la búsqueda de la verdad a través del uso de la ciencia y la tecnología y donde se abre la posibilidad de interactuar con el entorno en la conquista del conocimiento y en la solución a los problemas que éste presente. Así, es la sociedad la responsable de la universidad, y la relación con el saber es la que permite que se interprete y transforme la realidad.

Con esta mirada podría afirmarse que sólo si la Universidad se hace promotora de soluciones y cambios, puede mostrar que ha logrado una comprensión de las necesidades sociales, así será posible que forme profesionales comprometidos con procesos de mejoramiento de la calidad de

³ OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva? Bogotá: Tercer Mundo y Ediciones Uniandes, 1988. p. 21-51

vida de su entorno. De esta manera, debe considerarse la universidad como “un proyecto político, social, económico y cultural, que desde

su quehacer interpreta, interpela y participa de los procesos sociales con un sentido crítico y de responsabilidad, fundamentado en el desarrollo humano, social y sustentable.”⁴

Entre las características de la Universidad hay que reconocer que ésta es *un espacio de debate* en el que se afronta la controversia con tolerancia y respeto, pero, a pesar de esto, la discusión permanente de las ideas y la exposición de intereses aún no abren del todo las puertas al intercambio de saberes ante las necesidades del otro que se ven reflejadas en la sociedad. El pluralismo puede considerarse real en cuanto se evidencian diferentes maneras de pensar, se conocen tradiciones y se tienen claras las concepciones del bien y la verdad. Además, la Universidad tiene *un compromiso inalienable con el saber*, la búsqueda del conocimiento es su esencia, en pocas palabras, su especificidad es su carácter de academia. Por último, la Universidad *tiene un compromiso con la formación ciudadana* y esto implica que en sus aulas desarrolla procesos de continuo aprendizaje con miras a la formación integral en el individuo.

A lo largo de los años, instituciones como la UNESCO han permanecido fieles al propósito de brindar mejores oportunidades de educación para las poblaciones más vulnerables y, por lo tanto, han establecido ciertas perspectivas para el trabajo de las instituciones de educación superior a favor de mejoras académicas⁵, este proceso sería ineficaz sin el convencimiento de que es la Educación Superior a través de las universidades la que posibilita que los estándares de calidad sean cada vez más altos, tanto en lo profesional como en la calidad de vida de los ciudadanos, se requiere que se atienda a gran parte de la población y el acceso a la educación esté al alcance de todos los que tengan claro su proyecto de vida.

⁴ MALAGÓN, Op. Cit., p. 49

⁵ Este hecho se evidencia en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. En: UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. 1998

1.1.2. Características de su desarrollo histórico

En sus inicios, en la época medieval (s. XII), la Universidad estuvo a cargo de grupos de estudiantes que necesitaban desarrollar nuevos sistemas en educación para fortalecer sus saberes con el ánimo de profundizar en las disciplinas en que se desempeñaban teniendo así la posibilidad de escoger a sus docentes; con ello, se dio, entonces, mayor relevancia al estudio de las asignaturas que se consideraron de mayor trascendencia, como lo eran la medicina, el derecho, la teología, la astronomía y las matemáticas. Debido a esto, a la Universidad sólo tenía acceso un número limitado de estudiantes y, por lo tanto, era privada y elitista, puesto que únicamente podían permanecer allí aquellos que tuvieran los recursos económicos suficientes y dominaran el Latín. A este tipo de Universidad se le ha dado el nombre de Universidad Medieval.

Con el tiempo, estas prácticas cambiaron de protagonistas, las comunidades de profesores fueron asumiendo el poder de las Universidades y permitieron la intervención de sectores religiosos, políticos y estatales, que participaron en procesos administrativos y financieros. Según la visión histórica de la Universidad a este tipo se le ha llamado Universidad Alemana, por sus influencias de la Escuela Humboltiana que pregona mayor interés en la profesionalización del docente. Sin embargo, una vez que el mundo empezó a hablar de mercantilismo se propició la incursión de los sectores productivos en la toma de decisiones de la Universidad, lo que dio paso a la llamada Universidad Moderna, incluso, aún hoy en día, son estos los que controlan sus directrices y el conocimiento ha empezado a ser visto sólo con un fin capitalista que requiere mayores fuentes de competitividad en el mercado laboral con el ánimo de dar respuesta a los requerimientos del mundo económico y de dar primacía al desarrollo de competencias.

A un último tipo de universidad que opera en la actualidad se le ha llamado Universidad Contemporánea, y “es el resultado, tanto de los procesos acumulativos de la problemática universitaria (de los imaginarios históricos), como de los desarrollos del contexto: globalización, crecimiento acelerado de las NTCI, transnacionalización de la política, profundización de la crisis social y las diferencias entre el norte y el sur, masificación, diferenciación y expansión del Sistema de Educación Superior”⁶ Estos fenómenos inciden en el desarrollo de la Universidad al alterar el orden establecido en las políticas nacionales sobre la calidad de educación que se pretende impartir. Los intereses mundiales capitalistas pueden alterar las funciones de la universidad y viciar el proceso educativo con intereses económicos particulares.

En lo que concierne a las universidades actuales en Colombia, se ha analizado que a partir de la aprobación de la Ley 30 de 1992, se otorgaron privilegios como la libertad y la autonomía que han sido aprovechados de forma ilimitada en la creación de innumerables carreras de pre-grado y especializaciones que no responden a un orden social estratégico. Esto repercute en la calidad del servicio, se esperaría que a mayor número de oportunidades de estudio, los estándares de calidad cubrieran las necesidades de la población. La realidad indica que la falta de responsabilidad en estos hechos ha generado un caos educativo y ha desestabilizado a las comunidades. A partir de esta situación las universidades enfrentan nuevos desafíos como adaptarse a los cambios sociales y mundiales, aumentar la cobertura tanto en calidad del servicio como en equidad en el acceso, incorporar nuevas tecnologías y sistemas de información en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de mejorar la capacidad de gestión para regular los currículos.

⁶ Ibid., p. 47

1.1.3. Organización

La organización básica de una Universidad de calidad, debe ser la siguiente, según lo establecido en la Ley 30 de 1992 en el capítulo II que hace referencia a la “organización y elección de directivas”: Consejo Superior, Rectoría, Vicerrectoría, Decanaturas, Consejos de Facultad, Escuelas y áreas de apoyo entre las que se encuentran: Administrativa, financiera, recursos humanos, bienestar universitario, comunicaciones, planta física, entre otros. En estos consejos y estas áreas que apoyan los procesos académicos, se destaca el protagonismo de estamentos importantes como son los profesores, estudiantes, egresados y directivos.

1.1.4. Estamentos que la componen

Llamamos comunidad académica al conjunto de sujetos que tienen participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como protagonistas del papel social de la educación. Esta está compuesta por los estudiantes, los docentes, los directivos-docentes, los egresados y el personal administrativo. Sin embargo, en la Universidad no sólo intervienen estas personas, pues también se encuentran estrechamente relacionados con la sociedad en general: el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, y las asociaciones profesionales, entre otros.

Puede considerarse que a los estudiantes les interesa que la Universidad les brinde las herramientas necesarias para enfrentarse al mundo laboral, pero, para ello, es imprescindible que la Universidad asuma su papel en la formación integral del individuo, al favorecer el desarrollo de su competencia profesional y laboral en busca de una conciencia social. Se le llama conciencia social a esa habilidad del profesional de poner al servicio de su

comunidad los saberes propios de su disciplina con miras a satisfacer las necesidades que le agobian, esto sin fines materialistas o económicos. Al respecto, no tiene sentido una interacción con el entorno en que se saca provecho de las dificultades sociales para lucrarse con ellas, sólo si el individuo se involucra al verse afectado por esas insuficiencias será eficiente en su desarrollo profesional y para ello debe asumir actitudes de responsabilidad y compromiso para con sus obligaciones académicas y sociales.

Por otra parte, los docentes que integran la Universidad, están en la misma obligación de utilizar el conocimiento para alcanzar a las comunidades a las que pertenecen y poner al servicio de estas sus prácticas profesionales. Es una de sus funciones principales el ser animadores de iniciativas investigativas en las que se den soluciones a las dificultades de su entorno. Para ello, el docente universitario debe ser un gestor estratégico del saber, un gran comunicador, debe estar dispuesto a trabajar en grupo y, por supuesto, contar con una actitud positiva al guiar y ser colaborador de sus estudiantes.

En la actualidad, los docentes prefieren centrar su especialidad en una de las funciones de la Universidad, en especial en la investigación, quizás porque es la investigación la que permite enriquecer los conocimientos y explorar nuevas alternativas de trabajo en la disciplina, sin desconocer la ventaja económica por el resultado de ésta. A pesar de que su propósito es positivo para las necesidades sociales, se requiere que los docentes guíen el proceso cognoscitivo de sus estudiantes en el ejercicio de mejores estrategias de enseñanza que privilegien el trabajo y desarrollen la capacidad crítica de los estudiantes universitarios.

En cuanto a las funciones de los directivos-docentes y del personal administrativo, es su competencia con respecto a la Universidad facilitar los recursos que ésta requiere, y para ello, debe promover el cumplimiento de las políticas nacionales e institucionales a las que debe estar sometida, en el servicio de los procesos académicos en apoyo a docentes y estudiantes en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión.

La cultura académica en general se caracteriza por el rechazo a argumentos de autoridad, al privilegio de la argumentación racional, al privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, al privilegio de establecimiento de relaciones indirectas con la base material, a la estrecha articulación entre pensamiento y acción, a la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y a la especialización de los discursos.

1.1.5. Funciones

A la Universidad le compete dar respuesta a las necesidades de la sociedad a la cuál pertenece, y le conciernen diversas funciones que obedecen a los intereses mundiales para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, se evidencia que la Universidad se encuentra limitada por determinados factores que atienden a intereses particulares. En algunos casos, la proyección es meramente hacia la búsqueda del conocimiento para el conocimiento. En este caso, se privilegia el saber como fuente única de recursos para los profesionales, es decir, se da primacía a los aportes cognoscitivos que dan las disciplinas sin llegar a poner en la práctica dichos aprendizajes.

Puede decirse que la función general de la universidad “contener el saber superior y preservar la cultura”⁷, expresada por Luis Alberto Malagón en su libro *Universidad y Sociedad. Pertinencia y Educación Superior*, tan sólo se

⁷ MALAGÓN, Op. cit., p. 10

está desarrollando en la primera parte, en las universidades de hoy en día, el conocimiento permanece como única fuente otorgable al entorno. Su quehacer pedagógico se ha orientado hacia la instrucción del conocimiento y ha dejado de lado el “preservar la cultura” como mirada al ambiente social en el que se desarrolla.

A pesar de esto, en nuestros días se está generando una nueva visión de lo que realmente debe favorecer la Universidad y esto se apoya en las funciones primordiales que, en Colombia, se expresan en la Ley 30 de 1992 como objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: *la docencia, la investigación y la proyección social*. Puede decirse que la proyección social, también llamada extensión, es una función que ha sido descuidada y es esta la que orienta la práctica pedagógica hacia nuevas necesidades que surgen en el entorno en el cual se desenvuelven los profesionales que están siendo formados en la Universidad, promueve la investigación y por lo tanto requiere de nuevas estrategias en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido es importante considerar que:

“la formación profesional se ha transformado en formación permanente, continua y para toda la vida; la investigación ha pasado de ser una práctica para alimentar la academia a una práctica para la producción, socialización y comercialización del conocimiento; y, la extensión ha pasado de ser un servicio social asistencial a un conjunto de acciones que involucran las dos funciones anteriores y favorecen la intervención y proyección social de la Universidad”⁸

Así, “las profesiones (competencia profesional) y el desempeño laboral (competencia laboral) se integran en un nuevo modelo de formación”⁹, que

⁸ Ibid., p. 56

⁹ Ibid., p. 61- 62

exige que se reconfiguren los intereses de las universidades apuntando a las necesidades sociales del entorno, pues no sirve de nada tener profesionales ajenos a las carencias y obligaciones que la sociedad tiene. Se pretende que cada universidad se analice a sí misma para abrirle un espacio a la sociedad, para que desde allí surjan las soluciones a las dificultades y que no sea la sociedad la que lleve más problemas a la universidad sin encontrar alternativas de cambio y mejoramiento.

Sin embargo, atendiendo a los retos que se tienen desde la función de extensión, se tiene que “no menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos”¹⁰. La intervención de la universidad en la sociedad que la sustenta, debe favorecer el desarrollo sostenible de factores primarios que se requieren en la construcción de comunidad.

1.1.5.1. Docencia

La Universidad debe atender a la comunidad académica a través de la docencia, pues esta contribuye al proceso de socialización en una cultura especializada. La docencia implica el dominio de una cultura disciplinar, puesto que son los docentes los que por medio de su práctica pedagógica deben orientar a los estudiantes en la recontextualización, construcción y aplicación de los saberes que sustentan las prácticas disciplinares y profesionales y, para ello, es necesaria la correcta selección de contenidos fundamentales, en donde se privilegie la profundización en los conocimientos básicos, que faciliten la apropiación del saber.

¹⁰ Ibid., p. 87

Por otra parte, la participación del estudiante debe ser activa en todo momento, por lo que es necesario dejar de lado el papel central del docente para favorecer la actividad del estudiante pues es él quien necesita las herramientas de aprendizaje. En este aspecto, la motivación dada será la clave para el éxito en el logro de aprendizajes verdaderamente significativos.

El ejercicio de la docencia, además, debe tener en cuenta que la cultura disciplinar es una cultura viva dado que atiende las necesidades de una sociedad en particular. Cada profesión atiende sectores de su entorno y llega a diferentes puntos para satisfacer las dificultades que les aquejan. Además de esto, la docencia exige investigación, así los docentes están llamados a impulsar proyectos investigativos junto con sus estudiantes para analizar y dar respuesta a los problemas que se presentan dentro de su comunidad y su disciplina.

Igualmente, la docencia universitaria debe propiciar un dominio de los lenguajes propios de la disciplina, teniendo en cuenta que la formación como proceso de comunicación es muy exigente. Esto implica la puesta en acción de ejercicios de lectura y escritura, para incentivar la competencia lingüística del individuo, incluyendo las competencias gramatical, textual y pragmática que le permitan abrirse campo en la interacción con otros por medio del lenguaje.

De otro lado, no hay que perder de vista que la docencia también debe favorecer la formación integral. Es la interacción en el aula la que permite descubrir la pluridimensionalidad del individuo, puesto que éste es un ser dotado de corporeidad, espiritualidad, estética, ética, capacidad cognitiva, comunicativa y socio- política, que el docente no puede desconocer y, por el contrario, debe promover.

Por último, y no por ello menos importante, la docencia lleva implícita una ética de la comunicación, esto quiere decir que requiere respeto por las opiniones contrarias y el ejercicio de la crítica fundamentada, la argumentación, y el respeto por la autoría de ideas. Es competencia de la Universidad el asegurarse de los derechos que tienen los autores a ser identificados en su nombre, bien sea en la publicación de libros, revistas, artículos científicos, o en trabajos de clase, donde las referencias bibliográficas deben contar con el debido reconocimiento, bajo las normativas institucionales.

En la actualidad este proceso se está haciendo más evidente con la intervención social que promueven los docentes. La investigación en el aula está siendo una de esas estrategias innovadoras que están transformando el ambiente universitario. En particular, la Universidad Industrial de Santander asume la docencia como “los procesos de búsqueda de la verdad, sin excluir modalidades o metodología; orientados a formar integralmente a los educandos, dentro del ejercicio libre y responsable de la cátedra y el aprendizaje”¹¹. En conclusión, es en la docencia en donde se encuentra la interacción docente- estudiante a través del conocimiento y la relación con el entorno.

1.1.5.2. Investigación

Investigar en la universidad es promover espacios de interacción y acercamiento a la sociedad en la que está inmersa. Es la universidad la que puede, desde su claustro, impulsar sistemas de desarrollo y mejoramiento de la sociedad a través de la práctica investigativa. De ahí el papel prioritario de

¹¹ Universidad Industrial de Santander. Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander. Acuerdo No. 166 de 1993 (Diciembre 22) p. 5

los docentes, en quienes se encuentra la función de estimular el espíritu investigativo en los estudiantes. De esta manera, pueden reconocerse distintas modalidades de investigación que pueden llevarse a cabo en la universidad según las necesidades de cada disciplina y el alcance que se pretenda tener. En primer lugar, la investigación descriptiva, la analítica, la experimental, de intervención, y por último la investigación en el aula. Pero aunque unas difieren de otras, la Universidad tiene la función de brindar a su entorno diversas soluciones a sus más grandes problemáticas por medio de cualquier tipo de investigación.

Es deber de la Universidad conformar grupos de trabajo e investigación para interactuar con los diversos sectores y para ello se requieren docentes investigadores, espacios de diálogo y cooperación, reconocimiento de tiempo, publicaciones, intercambio con comunidades, recursos físicos y financieros, una cultura de la evaluación, abrir espacios dentro de currículo y espacios de discusión.

A pesar de esto, es de apreciar que las oportunidades que tienen las universidades de llevar a cabo estos propósitos educativos no son reales en el entorno colombiano. “En el contexto actual es posible encontrar una modalidad de investigación orientada exclusivamente a la academia y al servicio de los intereses de los docentes en su relación con la carrera docente”¹². En unos casos, la investigación es la excusa para llevar al mercado propósitos individuales que no privilegian a las comunidades dado que sus fines son puramente económicos, y en otros, la investigación “no tiene como objetivos la solución de problemas sociales o avanzar las fronteras del conocimiento, se trata de investigación con un carácter muy académico, muy hacia adentro de la universidad”¹³.

¹² MALAGÓN, Op. cit., p. 80

¹³ Ibid., p. 80

Es necesario establecer relaciones entre la investigación y la proyección social de la Universidad, entre la investigación y el avance de las disciplinas y profesiones, es decir, dar pertinencia a los resultados de investigación. La Universidad Industrial de Santander entiende la investigación como “como los procesos de búsqueda, creación y asimilación del saber, orientados a generar conocimiento científico, desarrollo tecnológico y social”¹⁴. Es así como la Universidad es la que debe abrir sus puertas al exterior, para permitir que la comunidad participe y se involucre en la búsqueda del conocimiento. Pero, para que esto sea posible:

“se debe apoyar a las instituciones en la formación de los recursos humanos para la investigación, en crear estímulos para los investigadores, apoyar la creación de grupos y centros de investigación y desarrollo y fomentar el desarrollo de redes de investigadores, centros de investigación y vínculos con los usuarios”¹⁵.

A pesar de esto, la universidad no puede trabajar sola para cumplir estos propósitos, es necesaria la participación de otros entes interesados en dar un aporte a la sociedad, en cumplir las metas propuestas desde la academia, en profundizar el conocimiento y ahondar en saberes más específicos.

1.1.5.3. Extensión

Esta función de la Universidad está íntimamente relacionada con la proyección social, es decir, esa capacidad de la Universidad de integrar su quehacer pedagógico con las necesidades de su entorno. También es

¹⁴ Universidad Industrial de Santander. Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander. Acuerdo No. 166 de 1993 (Diciembre 22) p. 5

¹⁵ GIRALDO, Uriel; ABAD A., Darío. y DÍAZ P, Edgar. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/bas_par_pol_cal_edu_sup_col_uri_gir_dar_aba_y_edgdia.pdf

considerada como la “verdadera función social de la universidad”¹⁶. En este sentido, no es apropiado para las universidades limitar sus prácticas al mero salón de clases, es necesario que se le permita a la comunidad participar activamente en la generación del conocimiento y que, a su vez, se propongan interacciones hacia el entorno en un ambiente de confianza y libertad. “Pero la pertinencia social no es solamente una mayor vinculación Universidad-Sociedad en el sentido de retomar los problemas sociales como fuente para la producción de conocimientos, es igualmente importante, crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad, cambiar la imagen de isla y “reinsertarse” en el mundo real”¹⁷. Se pretende así que la sociedad retome la confianza en la labor que puede desempeñar la universidad en su entorno, no tan sólo haciéndola partícipe de sus necesidades, sino permitiéndole ser generadora de cambio en un proceso de reconstrucción.

Sin embargo, se destacan las Universidades que han orientado sus ejercicios pedagógicos a la generación de prestación de servicios como un fin único hacia la competitividad y el acceso a los sectores productivos para obtener beneficios económicos, dando con ello garantías a determinado grupo social, que en muchos casos es el único capaz de dar sostenibilidad financiera a estas instituciones. Esto debido, quizás, a las corrientes mundiales que promueven la globalización y el progreso.

Sin embargo, en la Universidad Industrial de Santander se ha comprendido la importancia de la extensión al entenderse como “la proyección de la Universidad hacia la comunidad, aportando la crítica, las ideas y las soluciones a sus problemas y contribuyendo con su actividad académica,

¹⁶ MALAGÓN, Op. cit., p. 101

¹⁷ Ibid., p. 103

cultural e investigativa al bienestar común”¹⁸. A pesar de esto, en nuestro tiempo, muchas universidades en Colombia aún no han realizado verdaderos procesos de acercamiento a las comunidades más necesitadas, donde prima la pobreza, el hambre, las enfermedades y la desesperanza, tampoco se ha generado la suficiente confianza ni credibilidad para ser interventores activos ante las insuficiencias del entorno, ni mucho menos se han hecho partícipe en la transformación de las políticas que el Estado les ha impuesto.

1.1.6. Diferencia con otras instituciones de Educación Superior

La Universidad ha desarrollado, a través de la historia, ciertas peculiaridades que la distingue de otras instituciones de educación superior como las Técnicas Profesionales, las Instituciones Universitarias y las Escuelas Tecnológicas. En principio, tal como lo demanda la Ley 30 de 1992, se denomina Universidad a aquella que acredite 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”¹⁹. Entre estas actividades, puede decirse que la investigación científica y tecnológica es la que le da mayor fuerza, pues a través de ésta que se le permite el acercamiento a las comunidades con soluciones óptimas para resolver sus conflictos.

De esta manera, puede establecerse la siguiente diferencia: mientras la “Educación Superior abarca el conjunto de procesos educativos: educación liberal, profesiones, investigación, formación técnica, tecnológica y científica, las universidades se concentraban en un tipo de misión específica: formación

¹⁸ Universidad Industrial de Santander. Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander. Acuerdo No. 166 de 1993 (Diciembre 22) p. 5

¹⁹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992. Artículo 19. Bogotá: 1992

para el ejercicio profesional de categoría superior²⁰. Además, las Universidades “están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados”²¹ lo cual le permite distanciarse de aquello que ofrecen otras instituciones, pues es la única que provee de herramientas de perfeccionamiento para la práctica profesional. La función de investigación es, entonces, la que diferencia a la Universidad de otras instituciones de Educación Superior.

1.1.7. Valores que se promueven

Los valores en los que la universidad debería fundamentar tanto su misión como la visión, con el fin de lograr estándares de gran calidad, son: la idoneidad, la pertinencia, la equidad, la coherencia, la responsabilidad, la integridad, la transparencia, la universalidad, eficacia y la eficiencia. Sin el desarrollo de estos valores en la construcción y formación del individuo difícilmente se alcanzará el logro de las funciones que le corresponden.

A la Universidad le corresponden criterios valorativos tales como: la coherencia global, el grado de conocimiento del contexto, debe contar con un ideal de formación, una ética académica, cooperación, recursos necesarios para alcanzar sus objetivos, liderazgo y plan de desarrollo y, por supuesto, calidad del profesorado. Estos criterios se deben plantear en su Proyecto Institucional para enriquecer el quehacer pedagógico. Igualmente, la Universidad no debe olvidar sus compromisos con la verdad, con ejercer la libertad, permitir el desarrollo de la identidad, continuar con su compromiso social en la transformación del conocimiento y la cultura, favorecer la producción y el desarrollo de su comunidad, en otras palabras, la Universidad

²⁰ MALAGÓN, Op. Cit., p. 22

²¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Op. Cit., Artículo 19

debe permitir el desarrollo de las dimensiones del ser, establecer una relación directa Universidad-entorno, favorecer la construcción de la comunidad, la sociedad y el país dado que necesita reconocer la pertinencia social como eje de sus funciones.

Además, no hay que dejar de lado la calidad del profesorado. Debe ser una universidad que haga prevalecer las cualidades humanas de las personas que se relacionan y trabajan en ella, que tenga medios óptimos que faciliten la consecución de su misión. Una Institución que vincule los procesos internos de formación con la formulación de sus principales objetivos en la comunidad. Una institución cuya auto-evaluación no separe los procesos internos de sus productos. Una universidad que fortalezca y acepte su historia académica con vocación de universalidad y trascendencia social.

Por su parte, el proyecto Institucional de la UIS deja bien en claro los valores que la identifican: “la solidaridad, el compromiso con el trabajo la responsabilidad, la ética, la creatividad, la tolerancia y el cuidado del medio ambiente”. Y son estos valores los que intervienen en la vida institucional, pues desarrollan el sentimiento de pertenencia con la comunidad universitaria.

1.1.8. Dudas para el futuro

Para reconocer la vigencia de la Universidad es indispensable saber que en un futuro, no muy lejano, será cada vez más notoria la presión por parte de sectores políticos y económicos para lograr la autofinanciación con ventas de servicios o subida de matrículas. Hoy día, lo que se está viendo es que las universidades privadas están analizando sus matrículas porque les han disminuido los estudiantes y tienen crisis que afectan su economía, se esperaría entonces que las universidades públicas estuvieran lejos de esa

realidad, pero los procesos de privatización en toda la educación están siendo latentes con la intervención de sectores empresariales.

Por otra parte, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación deberá ser obligatorio y será necesaria la intensificación del énfasis de cada Universidad con el fin de satisfacer la demanda del mercado. Para esto se deberá establecer si las demandas de estas universidades se adecuan a los cambios económicos y sociales que se presenten.

Según estos supuestos, será necesario un aumento del profesorado por contrato y, posiblemente se contará con menos presupuesto para la Educación Superior Universitaria estatal. Sin embargo, es de esperar si las políticas mundiales hacen que el panorama de la Educación Superior cambie y no se den estas situaciones, es decir, que lo público siga siendo público.

1.2. LAS RELACIONES QUE ESTABLECE LA UNIVERSIDAD CON EL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD

En la actualidad encontramos diversas problemáticas universitarias que se refieren a la relación que las universidades tienen con el conocimiento y a su vez con la sociedad. De esta manera, se puede ver que existe una “adecuación de la universidad al escenario de mercado, articulada con el Estado y comprometida con los intereses de los sectores dominantes y dinámicos de la economía”²². Aunque parezca necesaria esta relación, la participación de entes externos a la Universidad cada vez más está evidenciando intereses materialistas que se basan en lo económico, es decir, sólo se interesan en cuánta ganancia puede surgir si se establecen vínculos con sectores privados poderosos.

²² MALAGÓN, Op. Cit., p. 49

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere que las políticas universitarias tengan fines mucho más nobles, en otras palabras, que se interesen por favorecer el desarrollo social a través del conocimiento, en donde prime la libertad y autonomía institucional, surjan líderes que se acerquen a la comunidad desinteresadamente; hace falta una “universidad para los universitarios, comprometida consigo misma, con una agenda propia independiente del Estado y el entorno, y basada en los desarrollos de la academia como reproducción del espíritu académico, la conciencia crítica de la sociedad”²³. Si esta relación Universidad-sociedad se transforma en el sentido de favorecer mayores procesos de intercambio de conocimiento, el futuro universitario será mucho más positivo y esperanzador, con mejores oportunidades tanto profesionales como laborales.

1.2.1. Relaciones existentes entre la Universidad, la Ciencia y la Tecnología

En nuestro contexto latinoamericano, las universidades aún no se encuentran totalmente integradas a proyectos de desarrollo científico y tecnológico de avanzada. Aunque ya se habla de un progreso en las NTIC en algunos sectores de la educación, las universidades están algo distantes de los adelantos hechos en otros países, y esto se evidencia en que “la masa crítica dedicada a estos avatares en el mundo en desarrollo es insignificante con respecto a los países desarrollados e incluso a aquellos países con desarrollo emergente [...], y ello corresponde con el nivel de desarrollo social (económico, político y social)”²⁴. En nuestro contexto cercano, Colombia no cuenta con las suficientes bases para un vínculo más estrecho entre la Universidad, la Ciencia y la tecnología.

²³ Ibid., p. 49

²⁴ Ibid., p. 59

Más aún, actualmente con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Colombia y los Estados Unidos, en cuanto a las garantías de que estos progresos sean beneficiosos para el país en relación con la Educación Superior, vemos que la transferencia de conocimientos está siendo apoyada por Colciencias en lo que se ha dado en llamar “Transferencia de Tecnología”. “Esta busca promover mecanismos para facilitar la adopción y adaptación de tecnologías desarrolladas en los países que participan de este Acuerdo. Dichos mecanismos incluyen incentivos a la cooperación entre empresas y universidades de ambas partes para fomentar la investigación y el desarrollo tecnológico”²⁵.

El conocimiento tecnológico existente en la actualidad sigue siendo mínimo con relación a los avances en otros países y esto ha retrasado los procesos de actualización de la información y, por consiguiente el conocimiento universitario se ha visto estancado y relegado a lo que a través de la investigación pueda desarrollarse.

1.2.2. Relaciones existentes entre la Universidad y el Estado

Para el Estado, la vinculación Universidad-Sociedad debería transformarse en una relación Universidad-Sector Productivo. Dada la escasez económica, al Estado cada vez le interesa más que sea el sector privado el que se haga cargo de la Educación Superior como garante de competitividad y productividad, a través de su aporte monetario que le genera mayor representatividad en el mundo laboral a sus egresados. De esta manera, además, se redistribuirían las responsabilidades financieras, se favorecería la llamada pertinencia laboral (revolución educativa), se adecuarían las

²⁵ RONCANCIO JIMÉNEZ, Germán; PULIDO CHAVES, Orlando. TLC y Educación Superior en Colombia. Notas a propósito del artículo “Libre Comercio y Educación Superior en Latinoamérica de Hugo Abortes. [en línea] www.foro-latino.org/documentos/texto-discusion-upn-pulido-roncancio.pdf

universidades al mercado buscando que los productos (profesionales y conocimientos) se integraran al circuito de mercado²⁶.

Lamentablemente, la realidad nos muestra que “las relaciones de la institución universitaria con el Estado y la sociedad generan múltiples tensiones originadas en la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y los objetivos institucionales, y la sumisión creciente a criterios de eficacia y productividad propios del ámbito empresarial”²⁷. Al Estado le conviene no tomar mano en las necesidades de las universidades públicas, amenos que su control le lleve a obtener grandes beneficios económicos.

Se puede concluir que ante la “estrecha situación financiera, el Estado ha venido haciendo profundas reestructuraciones en el presupuesto universitario y siempre en el sentido de desacelerar, estancar e incluso contrariar el presupuesto social”²⁸.

En el estudio “*Equidad y Calidad en La Educación Superior*”²⁹, dirigido a brindar algunos elementos que permitan hacer un análisis sobre la inequidad en el sistema de educación superior, se concluye que el Estado debe diseñar políticas públicas en educación que logren reducir la desigualdad y promover la justicia social³⁰. Pero a pesar de esta buena intención, no se ha podido llevar a la práctica lo que se pretende en el papel. No habrá desigualdad mientras el mismo Estado no garantice el ingreso a la Educación Superior de

²⁶ MALAGÓN, Op. Cit., p. 79

²⁷ UNIVERSIDAD NACIONAL – ICFES. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte. Convenio 107/2002. p. 3 [en línea]. www.uniamazonia.edu.co/portal/upload/Image/documentos/Indicadores.pdf

²⁸ Ibid., p. 4

²⁹ CORREDOR, Marcela. Equidad y Calidad en La Educación Superior. En: Revista de Economía Colombiana y Coyuntura Política. [en línea] www.contraloriagen.gov.co/publicaciones/econoweb@/pdfs/289_8politicas_2equidad.pdf [citado en abril de 2002]

³⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL – ICFES. Op. Cit., p. 7

calidad y se regulen las problemáticas en cuanto a deserción se refiere. Además, el estado debe permitir el desarrollo de la investigación tanto en las aulas como en la comunidad que tiene que atender, de esta manera se llegaría a la justicia social. De esta manera, a la universidad le correspondería participar y apoyar la construcción de país, de políticas públicas que favorezcan el desarrollo de los diferentes sectores, en especial el social, dado que la responsabilidad es recíproca.

1.2.3. Relaciones existentes entre la Universidad y el sector productivo

Tanto la Universidad como el sector productivo manejan el lenguaje de la flexibilidad, calidad, competitividad, resultados y productividad. Esto es lo que ha permitido que la empresa llegue a la Universidad con intenciones capitalistas. Si bien algunas instituciones universitarias tienen como meta la conformación de empresas a su servicio, también existen empresas que tienen bajo su dominio la autonomía universitaria.

Algunas dificultades en el desarrollo de la pertinencia, es decir, en la vinculación Universidad-Sociedad son los “pocos recursos para inversión por parte del Estado y del sector privado”, el hecho de que la “investigación tecnológica se genera en las universidades y por su baja aplicación práctica se queda allí”. Al respecto, existen “deficientes plataformas para la generación de ciencia y tecnología en las universidades y las empresas lo que dificulta el desarrollo de proyectos de alta densidad científica y tecnológica”³¹. En conclusión, en la actualidad hace falta inversión de los sectores favorecidos para que las prácticas empresariales que se gestan al interior de las universidades den los beneficios que se merece la comunidad y no sea sólo de bienestar interno.

³¹ MALAGÓN, Op. Cit., p. 74

1.3. LA PERTINENCIA DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER - UIS

Con la llegada de la globalización, las políticas educativas de las instituciones de Educación Superior se vieron en la necesidad de transformar su lenguaje pedagógico y, con ello, los modelos curriculares cambiaron para adoptar el modelo por competencias al considerar que, a través de este modelo, la formación universitaria se adecuaría mejor a los perfiles laborales y a las demandas del mercado del momento en todo el mundo.

Hay que tener en cuenta que las competencias permiten establecer un mayor vínculo entre los contenidos académicos y las demandas sociales por medio de una especificación de las áreas de formación, además, se empieza a hablar un mismo idioma en todo el mundo teniendo como base el desarrollo de las mismas competencias. De esta manera, la gran mayoría de las universidades del país, incluyendo la Universidad Industrial de Santander, integraron en su Proyecto Educativo una transformación de su currículo para reconocer el desarrollo de las competencias.

La Universidad Industrial de Santander entiende como principales objetivos para todos: “la formación integral, la investigación como eje de la vida académica y la pertinencia social de todas nuestras acciones frente al desarrollo regional y el avance en las metas de desarrollo científico y tecnológico del país”.³² Teniendo en cuenta estos aspectos se reconoce que la universidad posee las herramientas para cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión.

Al respecto, la UIS entiende la docencia como la necesidad de que los docentes asuman “con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad

³² UIS. Proyecto Institucional. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2000. p. 7

ética y social, el papel de orientadores del proceso de aprendizaje y ser los maestros que apoyan la formación integral de los estudiantes”³³. Para el logro de esta meta, los docentes deberán “evidenciar los objetivos sociales del aprendizaje y su propósito último de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad”³⁴.

En lo que se refiere a la investigación, ella reconoce que ésta “debe considerarse como el eje central alrededor del cual la actividad cotidiana realiza los objetivos contenidos en la Misión”³⁵. Para ello, manifiesta que debe estar completamente integrada al proceso docente, en la formación de personas capaces de transformar la sociedad a la que pertenecen; los universitarios, de esta manera, intervendrán en su realidad social, al ser capaces de “proponer soluciones a los problemas de la sociedad santandereana y colombiana y participar en la de los demás problemas universales”³⁶.

Por último, la extensión en la UIS es vista en función de la investigación, en otras palabras, se intenta “hacer de la investigación la cultura básica de todos los universitarios para que el espíritu científico impregne todas nuestras acciones académicas, sociales y prácticas profesionales, pues la pertinencia social de las comunidades universitarias en el mundo globalizado, depende de su capacidad para ofrecer la formación de los ciudadanos que se necesitan para dar respuestas efectivas, desde las ciencias y mediante las ciencias a los grandes problemas de la sociedad”³⁷. La Universidad, entonces, reconoce la importancia de la responsabilidad social en la construcción de conocimiento.

³³ Ibid., p. 20

³⁴ Ibid., p. 20

³⁵ Ibid., p. 60

³⁶ Ibid., p. 60

³⁷ Ibid., p. 19

Además del reconocimiento de las funciones, la Universidad Industrial de Santander asume dentro de su misión como propósito “la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”³⁸. Esto demuestra su interés en repensar sus propósitos colectivos en pro de la sociedad a la cual pertenece.

Por otra parte, la Universidad interpreta dentro de su visión lo que también hace parte de la extensión universitaria, pues en su Proyecto Institucional afirma que “La UIS es actor principal del desarrollo económico y social de la región y ejemplo de democracia, convivencia, autonomía y libertad responsable”³⁹ esto sin desconocer la transformación de la Universidad mediante diferentes estrategias de incorporación a la sociedad, tales como la construcción de comunidad; el fortalecimiento de la responsabilidad social; la institucionalización de la cultura de investigación; el desempeño integral de los docentes; el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de los programas académicos; las estrategias pedagógicas; el mejoramiento de la eficacia y la eficiencia de las acciones universitarias; el crecimiento de la universidad; las diversas estrategias culturales; la internacionalización; la directa relación con los egresados; la capacidad de gestión y de financiación; y el desarrollo organizacional.

1.4. PAPEL DE LA ASIGNATURA DENTRO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD Y DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Las responsabilidades de la asignatura Inglés Pre-Intermedio con una nueva propuesta curricular, a partir de las políticas institucionales de la Universidad

³⁸ Ibid., p. 14

³⁹ Ibid., p. 16

Industrial de Santander, están relacionadas con la necesidad de cumplirle a la sociedad con las exigencias y necesidades actuales en materia de la enseñanza de una lengua extranjera. Es la transformación constante del currículo, la que puede cambiar los paradigmas educativos en pro del mejoramiento y la calidad de enseñanza en las instituciones educativas del país.

Teniendo claro que “El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica”⁴⁰, se pretende proponer para la Licenciatura en Inglés, un cambio en la mirada que se le ha dado con respecto a la manera de abordar la asignatura de Inglés Pre-intermedio, dado que en la actualidad, y como se viene haciendo desde hace varios años, se ha favorecido más la adquisición de la teoría del idioma y se ha descuidado la puesta en práctica del mismo. En otras palabras, el aprendizaje de estructuras propias del lenguaje ha tenido más fuerza que el empleo de este para la comunicación.

Es por esto que se requiere “una mayor insistencia en involucrar el entorno no simplemente como un referente sino como un objeto de trabajo curricular”⁴¹. No se puede dejar de lado el entorno en que se vive, hace falta la interacción con la comunidad que posibilite un mayor dominio de la lengua inglesa.

Si bien la Universidad debe propiciar los espacios de diálogo con el entorno, no se están aprovechando. Es necesario que la asignatura favorezca más la práctica que la teoría dado que los egresados de la licenciatura deberán poner al servicio de otros su conocimiento.

⁴⁰ MALAGÓN, Op. Cit., p.106

⁴¹ Ibid., p. 123

La Universidad Industrial de Santander ha fallado en la formación de nuevos docentes al no permitirles que construyan de una manera personal la idea de responsabilidad social, que consideren inherente a su propio perfil profesional, definido éste en función de las demandas sociales y administrativas, de su compromiso ideológico con la educación y de la concepción de autonomía profesional que defiendan para sí mismos y para los demás.

Se requiere que los estudiantes de pregrado participen activamente en la caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ejerciendo la crítica abierta y franca y compartiendo análisis y reflexiones en grupo. No se pretende con esto que la asignatura de Inglés Pre-intermedio se dedique exclusivamente a la presentación de contenido pedagógico y descuide la enseñanza formal del inglés, tan sólo se intenta sugerir que la asignatura puede dar los aportes necesarios para que los futuros docentes se hagan responsables desde el primer semestre de las prácticas más adecuadas para ejercer su profesión como docentes.

La Licenciatura en Inglés, en su afán por favorecer el espíritu científico, desea brindar a los estudiantes una sólida formación humanística y científica encaminada a contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos. Los futuros docentes cuentan con una formación pedagógica que les permite un desempeño apropiado en el área de inglés, en el medio y en el nivel que les corresponde asumir. Se intenta, además, desarrollar en los estudiantes una disciplina académica que los prepare para su permanente desarrollo intelectual, el estudio independiente y la investigación. Esta última responde académicamente a las necesidades de innovación en las prácticas educativas en las diversas manifestaciones del lenguaje.

Por otra parte, la Licenciatura en Inglés tiene en cuenta, además, que “la responsabilidad de la institución también es con la sociedad, y nuestro aporte a ella no es sólo la formación de profesionales, sino la demostración de un compromiso activo con el país y sus eventos”⁴². Si olvida el carácter social, muy pocas probabilidades de cambio en la calidad de la educación se obtendrá en el país, pues “[...] la misión espiritual de la Educación del Futuro es el aprendizaje de la comprensión entre las personas, como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”⁴³. El conocimiento científico no debe ser la excusa para que el estudiante se apartarte de las necesidades sociales de su comunidad, pues este es el medio por el que puede llegar a ella.

Al reconocer la necesidad de una comunicación efectiva en una lengua extranjera, bien sea en el intercambio económico, tecnológico o cultural, se apreciará la importancia del aprendizaje y su aporte en la solución de las principales problemáticas que le atañen. Por lo tanto, el estudiante de la licenciatura es un respetuoso de las normas de convivencia y de interacción del tal forma que esta relación redunda en la calidad de su relación con la sociedad, al estar comprometido con su realidad regional y nacional.

⁴² *Ibíd.* p. 3

⁴³ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000. p. 15

2. UNA MIRADA A LA COMPRESIÓN DE APRENDIZAJE

La comprensión del concepto de aprendizaje, bajo las distintas teorías que se han desarrollado en el mundo, posibilita la adecuación de los programas académicos a las necesidades sociales. Los docentes, de esta manera, están más capacitados y preparados para afrontar los obstáculos epistemológicos de su disciplina de trabajo.

2.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje puede considerarse como un proceso complejo en la construcción de nuevos conocimientos en el individuo como producto de su interacción con el entorno. Se le ha intentado concretar desde hace muchos años, principalmente por su importancia al distinguir entre los procesos mentales del ser humano y su diferenciación con los animales. Este estudio que los psicólogos, en particular, han pretendido desarrollar, intenta comprender, predecir y controlar el comportamiento humano de donde han surgido propuestas teóricas diversas acerca de sus características.

Del mismo modo, el aprendizaje, además de permitir la asimilación de nueva información, también abre la posibilidad de modificarla o moldearla de acuerdo a los cambios que se produzcan en el ambiente. Sin embargo, esta concepción de aprendizaje no ha sido siempre la misma⁴⁴, en el año 3.000 a.C., con el surgimiento de las primeras escuelas, se consideró que el aprendizaje debía ser memorístico o repetitivo, es decir, los aprendices se limitaban a reproducir sus conocimientos a través de la tradición oral.

⁴⁴ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S. A. , 1999, p, 27-50

Más adelante, en lo que fue la Grecia Antigua en el siglo V a.C., nació el arte de la mnemotécnica, que consiste en la utilización de procedimientos como asociaciones, palabras claves o imágenes para facilitar la retención de ciertos recuerdos difíciles o su evocación en el momento oportuno. De esta manera, también se inicia una concepción racionalista del aprendizaje, en que todo aprendizaje se dirige a la búsqueda de una verdad absoluta, obedeciendo así al método socrático establecido en la academia de Platón.

En cuanto a la formación de los artesanos de la época, se podía entrever que la comunidad de gremios y oficios privilegiaba el proceso en que el maestro traspasaba al aprendiz las técnicas que él mismo había aprendido, en otras palabras, el estudiante imitaba o replicaba el modelo del maestro.

En lo que corresponde a la Edad Media con la participación de la iglesia en los procesos de educación, se propendió por un conocimiento religioso o aprobado por la institución eclesiástica que retomaba la memorización y el uso de reglas mnemotécnicas con las cual se aseguraba que el estudiante aprendiera sólo lo que se le quería enseñar. Es ya en la época del Renacimiento en la que se vislumbra una descentración del conocimiento, es decir, el maestro o instructor no era el único dotado de saber. Es así como hasta nuestros días se reconoce un aprendizaje continuado, expuesto a la explosión informativa, en la que se distingue el conocimiento como algo relativo al sujeto y al objeto de aprendizaje.

El aprendizaje, entonces, se asume de distintas maneras según la comprensión que se tenga de la forma en que aprenden los humanos. Diversas teorías del aprendizaje ayudan a los psicólogos a comprender, predecir y controlar este comportamiento humano, es por eso que los debates acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje siguen aumentando.

Las teorías planteadas por diversos psicólogos y sociólogos como Jean Piaget, Vigotsky y Ausubel permiten que el aprendizaje sea tomado con una actitud diferente por parte de educadores al hacer que sus prácticas de enseñanza cambien al integrar a su enseñanza conceptos como motivación, desarrollo cognitivo, descubrimiento y aprendizaje significativo.

No obstante, para muchos estudiantes y profesores, hoy el proceso de aprendizaje se continúa entendiendo como una mera transmisión de conocimientos máximo fin de la enseñanza, es decir, sólo se cumple la recepción de información por parte del estudiante, sin un sentido pedagógico y crítico. Con esto se puede ver que, aún en la actualidad, las prácticas pedagógicas están siendo abordadas como lo fueron hace más de 5.000 años, con procesos repetitivos basados en la memoria sin construcción real del conocimiento y sin que el individuo se apropie de los nuevos saberes.

No hay una reflexión profunda por parte de los docentes que permita un cambio definitivo en todas las instituciones educativas, tanto en comprender lo que se está aprendiendo, lo que se debe aprender, y la manera de hacerlo. A pesar de los intentos de muchos teóricos por propiciar cambios en la forma de ver la naturaleza del aprendizaje, la realidad educativa evidencia una pobreza en la transformación de las concepciones o maneras de asumir el aprendizaje como tal y por ende sus prácticas. Quizás esto se deba a que no se tiene claro si aprender implica adquirir el conocimiento de algo por medio de su estudio, ya sea con el uso de la memoria a través de la repetición o recepción literal de los conocimientos, o por medio de la experiencia, que supone que el individuo establece sus propias conexiones hacia lo que aprende o quiere aprender.

Se pueden reconocer diferentes tipos de percepciones con respecto a la concepción de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios⁴⁵. En primer lugar, se encuentran aquellos que lo consideran como un mero "incremento de conocimiento", se aprende sólo para aumentar la información que se posee. Luego, encontramos a estudiantes que asumen el aprendizaje como "memorización", es decir, sólo aquellos que corresponde a patrones establecidos como únicos e invariables tienen relevancia. Por otra parte están aquellos para quienes es importante la "adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica", en otras palabras, se reconoce más la funcionalidad del aprendizaje. También se encuentran aquellos que logran dar una "abstracción del significado", que identifican el sentido de lo que aprenden. Además se sitúan a los que ven el aprendizaje como un "proceso de reinterpretación, visión diferente de las cosas", es en este nivel en que los estudiantes empiezan a transformar lo que aprenden según sus propias necesidades. Por último, se reconocen aquellos estudiantes que permiten que el aprendizaje se convierta en un "cambio o desarrollo personal", no son conformistas con el conocimiento y siempre buscan satisfacer sus propios intereses. Estas percepciones van cambiando según el nivel en que se encuentra cada estudiante, podríamos decir que existe mayor autonomía a medida que se avanza hacia los últimos semestres universitarios.

En la carrera de Licenciatura en Inglés se asume la importancia de las teorías de aprendizaje al reconocer que cuando se piensa en el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario recordar que los estudiantes cuentan con diferentes estilos de aprendizaje que afectan su motivación intrínseca y que la calidad de interacción en el aula repercuten en la adquisición del idioma.

⁴⁵ PEREZ, E., María del Puy y otros. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios: El aprendizaje como producto o como proceso. En: MONEREO, C. y POZO, J. I. (Comps). Las estrategias de aprendizaje en la universidad. Barcelona: Paidós, 2001

En lo que concierne a los estilos de aprendizaje, las investigaciones han mostrado que los estudiantes varían en la forma como aprenden una lengua extranjera. Algunos son más orientados analíticamente y tienen éxito en tomar palabras y oraciones aisladas, otros se orientan más de manera global y necesitan experimentar patrones de lenguaje en contextos significativos antes de darle sentido a las partes lingüísticas más específicas; otros, por el contrario son estudiantes más orientados visualmente; mientras que hay otros que aprenden más fácilmente por medio de la escucha. Estas variaciones, entre otras, son tenidas en cuenta a la hora de introducir información nueva en el contexto de enseñanza del inglés.

Además de los diferentes estilos de aprendizaje, se encuentra la motivación del estudiante, que repercute en la manera en que aprende. De esta manera, la motivación está relacionada con la necesidad humana de ser competente, autónomo y autodisciplinado. Las actividades de motivación están ligadas con el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante y presentan la mejor posibilidad de aprendizaje.

Por último, el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre como resultado de la transmisión de hechos acerca del idioma, en cuanto a la memorización de patrones gramaticales de la lengua; este es el resultado de las oportunidades de interacción significativa en el aula, con otros que persiguen el mismo fin. De esta manera, la recitación y la clase magistral no son las más apropiadas para usar la lengua en un ambiente de clase. Los docentes necesitan moverse hacia una interacción más enriquecedora en el uso de la lengua objeto de aprendizaje.

2.2. TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

A partir del debate entorno a lo que es el aprendizaje, se han definido

diferentes tipos de aprendizaje según el concepto de conocimiento que se tiene y de la manera en que aprende cada persona. Es así como se distinguen las siguientes teorías de aprendizaje. Para la teoría de la asociación⁴⁶ se parte de una experiencia sensorial, en la que se destaca la asociación entre imágenes proporcionadas por los sentidos. El sujeto en proceso de aprendizaje es considerado como una *tabula rasa* sobre la cual se escribe por primera vez, es decir, al sujeto no se le reconocen sus conocimientos anteriores y siempre se partirá de cero en el aprendizaje. Además, se asocian estímulos y respuestas, tal como lo hace la teoría conductual. Se reconoce entonces un principio de correspondencia, en otras palabras, lo que hacemos es reflejo del ambiente y aprender es reproducir la estructura del mundo, y un principio de equipotencialidad, en que los procesos de aprendizaje son universales. Se sabe que el asociacionismo reduce todo desarrollo a aprendizaje, pero para Vygotskii, el desarrollo y el aprendizaje son recíprocos pero el aprendizaje precede al desarrollo⁴⁷.

Piaget, como "padre del constructivismo" por su parte, distingue dos tipos de aprendizaje según el proceso de adquisición del conocimiento. En primer lugar, se encuentra el aprendizaje en *sentido estricto*, en el cual se adquiere del medio información específica y concreta. Este proceso podría equipararse al condicionamiento clásico y operante. En segundo lugar, el aprendizaje en *sentido amplio* muestra el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración.

De esta forma, él reduce el aprendizaje por asociación a una situación especial de aprendizaje por reestructuración. De allí que distinga dos clases de constructivismo, el estático (referido a la categorización) y el dinámico

⁴⁶ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1999, p, 51- 68

⁴⁷ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata., 1989, p.191-198

(formación de categorías), de donde nacen dos nuevos conceptos relevantes a su teoría: la asimilación y la acomodación, como procesos recíprocos para la equilibración.

Es así como se distingue que el desarrollo puede ser efectivo por la autonomía del sujeto, quien reconoce por sí mismo lo que debe o puede aprender, o potencial con lo que el sujeto hace temporalmente con ayuda de otros, es decir, necesita de la ayuda de terceros para reconocer lo que es relevante en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial se encuentra en la zona de desarrollo potencial, en otras palabras, en la capacidad que tiene el individuo de acercarse a estándares de aprendizaje.

Sin embargo, los empiristas argumentan que el aprendizaje instructivo o por asociación es más rápido que el construir por sí mismo, que es lo que promulga el constructivismo, puesto que el refuerzo es importante, y la exposición a modelos es útil para un equilibrio cognitivo al recordar permanentemente la nueva información. Pero algunos aspectos positivos de la teoría de equilibración propuesta por Piaget, con relación a la instrucción nos muestran que: primero, la asociación requiere procesos de equilibración, segundo, aunque una técnica se muestre eficaz y produzca un aprendizaje, no por ello es necesaria para producirlo, puede que se deba a otras técnicas. Tercero, los aprendizajes naturales son operaciones concretas como el lenguaje o los principios de causalidad.

En la misma línea, Ausubel, psicólogo de la educación estadounidense, y creador de la teoría del aprendizaje significativo, uno de los conceptos básicos en el moderno constructivismo, hace su gran aporte al responder con dicha teoría a una concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual

éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. Así mismo, para este autor y sus colaboradores⁴⁸, en dicha teoría sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. En consecuencia, requiere significados nuevos, una actitud positiva del sujeto y un material significativo.

Se reconocen tres tipos diferentes de aprendizaje, a partir de la teoría de Ausubel: En primer lugar, el aprendizaje de representaciones que corresponde a la percepción de imágenes u objetos; en segundo lugar, se encuentra el aprendizaje de conceptos al distinguir lo que soportan las palabras; y por último, el aprendizaje de proposiciones que permite identificar las oraciones portadoras de sentido y que se ha subdividido en tres clases más de aprendizaje: Subordinado, que es inclusivo, en este caso el aprendizaje puede ser derivativo o correlativo; superordinado, de carácter general; y el combinatorio, que relaciona tanto las proposiciones subordinadas como las superordinadas.

En el aprendizaje por recepción, el contenido presentado al estudiante se da en *forma* de exposición explícita para entenderla y recordarla, mientras que en el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe descubrir ese contenido por sí mismo, para lograr generar proposiciones que representen

⁴⁸ AUSBEL, D. NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988. p. 46- 70

soluciones a problemas planteados o pasos para resolverlos, es decir, para transformar el contenido.

Vale la pena distinguir entre dos de las tres teorías del aprendizaje presentadas por el autor Juan Ignacio Pozo Municio⁴⁹: La Asociacionista y el Constructivismo.

Para la teoría de la asociación: se parte de una experiencia sensorial, en la que se destaca la asociación entre imágenes proporcionadas por los sentidos. El sujeto en proceso de aprendizaje es considerado como una tabula rasa sobre la cual se escribe por primera vez, es decir, al sujeto no se le reconocen sus conocimientos anteriores y siempre se partirá de cero en el aprendizaje. Además, se asocian estímulos y respuestas, tal como lo hace la teoría conductual. De ahí que se distingan tres leyes de la asociación: contigüidad, similitud o semejanza, contraste o sucesión frecuente.

Se reconoce entonces un principio de correspondencia, en otras palabras, lo que hacemos es reflejo del ambiente y aprender es reproducir la estructura del mundo, y un principio de equipotencialidad, en que los procesos de aprendizaje son universales.

Por otra parte, el constructivismo considera que el conocimiento es la interacción entre nueva información y lo que ya sabemos, es decir, aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. De esta manera, el aprendizaje es producto de la experiencia, una construcción y no una réplica de la realidad. El constructivismo plantea que el conocimiento no es absoluto.

⁴⁹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1999, p, 51- 68

Se reconocen dos tipos de construcción: la construcción estática parecida a la asimilación propuesta por Piaget en la que sólo se tiene en cuenta la nueva información más los conocimientos previos, y la construcción dinámica, que son los procesos mediante los que el conocimiento cambia.

Teniendo en cuenta estas dos teorías que proponen sistemas diferentes para la adquisición de conocimiento, es relevante identificar la importancia del planteamiento del autor, según el cual no deberían tomarse por separado estas dos teorías si bien la una parte de la otra, y la una guarda características que posee la otra. Además, el ser humano como sujeto lleno de complejidad también puede requerir un sistema de aprendizaje complejo que necesite de diferentes alternativas para la solución de problemas y usarlas según su necesidad. No puede considerarse que una única teoría sirva para dar explicación a todos los procesos de aprendizaje si bien no todos se efectúan de la misma manera o con los mismos pasos a seguir.

Puede decirse que la teoría de la asociación no es completa cuando se intenta que el estudiante posea una autonomía y reflexione sobre su aprendizaje, es decir, cuando se necesita que construya sus estructuras cognitivas por sí mismo, sin la intervención de otros. Pero tampoco puede pretenderse que se asuma el constructivismo como único sistema cuando, en un grupo cada estudiante tiene conocimientos previos diferentes sobre los cuales construye nuevo conocimiento, y por lo tanto, los resultados serán distintos. Más aún, estos resultados del aprendizaje serán cada vez más difíciles de evaluar.

Es importante entonces, reconocer que aunque cada teoría tiene un cierto grado de veracidad, no deben tomarse como únicas o por separado, sería conveniente identificar en qué momento el sujeto hace uso de una y aparta la otra y por qué lo hace.

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera, la habilidad de usar el lenguaje comunicativamente puede ser descrita como la competencia en el idioma, y la capacidad de implementar o usar esta competencia. Esta clasificación intenta categorizar los procesos por los cuales varios componentes interactúan en cada una y en el contexto en que el idioma tiene lugar.

Con el fin de atender a estas necesidades sociales, culturales y personales, la asignatura de Inglés Pre-intermedio en la carrera de Licenciatura en Inglés, trata de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Esta competencia comunicativa incluye el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). Sin embargo, las destrezas lingüísticas no sólo se trabajan de manera aislada. El proceso de enseñanza que se propone busca la integración de estas destrezas, desarrollando los distintos componentes de la competencia lingüística:

- La competencia gramatical, o capacidad para poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- La competencia discursiva, o capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.
- La competencia sociolingüística, o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.
- La competencia estratégica, o capacidad para definir, corregir, matizar, o, en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.

- La competencia sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

La enseñanza del inglés en esta etapa trata de que los estudiantes puedan utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación e interacción con otros. Por tanto, la reflexión lingüística será siempre un medio para conseguir la competencia comunicativa, que es el objetivo principal. Partiendo de sus intereses temáticos, los estudiantes reflexionan sobre la lengua y su propio proceso de aprendizaje. Los distintos aspectos culturales y situaciones comunicativas están continuamente presentes.

La Competencia Comunicativa, entendida como la capacidad del ser humano de interactuar significativamente con los demás, no sólo toma en cuenta aspectos lingüísticos sino también pragmáticos y, por lo tanto, es considerada como el proceso principal en el área de inglés. De esta manera, ayuda a los estudiantes a ir más allá del dominio de las estructuras hasta que puedan utilizarlas para comunicar significados en situaciones reales. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares en idiomas extranjeros, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, y la Ley General de Educación, el propósito del inglés se fundamenta en la adquisición de elementos de conversación y de lectura para la comprensión y capacidad de expresión en esta lengua extranjera a través del perfeccionamiento en esta competencia.

2.3. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE

Puede considerarse que la propuesta de Juan Ignacio Pozo al presentar cuatro tipos de contenidos, es la más acertada puesto que permiten evidenciar el concepto de formación integral que se pretende abordar

actualmente en educación; en ella él reconoce el aprendizaje de sucesos y conductas, el aprendizaje social, el aprendizaje verbal y conceptual, y el aprendizaje de procedimientos,.

Juan Ignacio Pozo Municio, en el texto *Los componentes del aprendizaje*⁵⁰, propone una nueva clasificación de los resultados del aprendizaje, al integrar un nuevo componente que no había sido tratado en clasificaciones anteriores hechas por otros autores, como por ejemplo, Robert Gagné (1985) quien propuso cinco resultados del aprendizaje, entre estos, las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas, la información verbal, las habilidades motoras y las actitudes. De igual manera, con la Reforma Educativa que se dio en España a finales de los años ochenta, se reconocían solo los siguientes contenidos: los conceptos y hechos; los procedimientos; y las actitudes, normas y valores. En el contexto escolar esta categorización se relaciona con los logros esperados en el estudiante, en otras palabras, los contenidos verbales o cognitivos, procedimentales y actitudinales de carácter explícito.

Pero, para el autor en mención (Pozo), es necesario incluir otras formas de aprendizaje que complementen las ya existentes referidas, como se dijo antes, a un aprendizaje explícito, con otras que tienen que ver con el aprendizaje implícito, es decir, las emociones y hábitos sociales, que hacen parte de nuestra vida cotidiana.

A partir de allí, él propone una nueva clasificación con sus correspondientes subdivisiones, que la hacen más clara y pertinente. En primer lugar, distingue el aprendizaje de sucesos y conductas que, a su vez, se divide en tres grupos: el aprendizaje de sucesos o adquisición de información sobre las

⁵⁰ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1999, p, 88-100

relaciones entre acontecimientos que tienen lugar en el ambiente; el aprendizaje de conductas o adquisición de respuestas eficientes para modificar las condiciones ambientales; y el aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones entre los objetos y entre las personas.

En segundo lugar, reconoce el Aprendizaje social, que será analizado detenidamente más adelante y que se divide en: el aprendizaje de habilidades sociales; la adquisición de actitudes o tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas; y la adquisición de representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartido.

En tercer lugar, el aprendizaje verbal y conceptual se divide en el aprendizaje de información verbal o incorporación de hechos y datos a la memoria sin dotarle de un significado; el aprendizaje y comprensión de conceptos que permiten atribuir significado a los hechos; y el cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos.

Por último, identifica el aprendizaje de procedimientos, que se divide en el aprendizaje de técnicas o secuencias de acciones realizadas de modo rutinario con el fin de alcanzar siempre el mismo objetivo; el aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades; y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control sobre los propios procesos de aprendizaje.

Es importante, entonces, identificar la relevancia de la inclusión de los *contenidos sociales* del aprendizaje necesarios para la adquisición de pautas de conducta, de conocimientos relativos a la interacción con otros objetos y personas, y como consecuencia de la pertenencia a determinados grupos sociales. Sin embargo, hay que reconocer que la modificación de los hábitos,

conductas y creencias sociales requerirán que se de una reflexión sobre los conflictos que estos producen, para acercarse a procesos de reestructuración del aprendizaje. De esta manera, estos contenidos también presentan una subdivisión necesaria para distinguir los mecanismos de transformación.

Para empezar, encontramos el aprendizaje de habilidades sociales, que obedece a formas de comportamiento propias de la cultura. Este aprendizaje es de tipo implícito dado en la interacción diaria con otras personas. A este aprendizaje le pertenecen las pautas de interacción, normas de cortesía y protocolo social.

En segundo lugar, se reconoce la adquisición de actitudes o tendencias a comportarse de una forma determinada en ciertas situaciones o con algunas personas. Responde tanto a diferencias individuales como a la presión que ejercen los grupos sociales a los que se pertenece. Esta es la manera en que el individuo se identifica con el grupo social del que hace parte. En este caso, la resolución de conflictos está determinada por la persuasión y la influencia social que genera un cambio actitudinal.

Por último, se encuentra la adquisición de representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartido que permiten no sólo la organización de la realidad social sino el facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales. Dichas representaciones sociales reconstruyen la realidad y es la pertenencia a un grupo social determinado la que induce los modelos para comprender ámbitos concretos de esa realidad. En este tipo de aprendizaje, el conocimiento puede conllevar a un proceso constructivo al reinterpretar y asimilar individualmente las representaciones.

En el ambiente universitario, el aprendizaje social no es fácilmente identificable. La interacción con otros obedece sólo a la necesidad de

intercambiar ideas y conocimientos propios de la disciplina de estudio, pero se tiene muy poco en cuenta ciertas pautas de conducta que determinan el comportamiento que la sociedad exige. Las normas de cortesía, el protocolo social o los hábitos carecen de interés dentro de la comunidad académica, puesto que estos no están siendo evaluados, aún sabiendo que son estos los que permiten llegar al entorno para establecer las relaciones con las necesidades y soluciones que la sociedad requiere.

De esta manera, vale la pena que la Universidad identifique este tipo de contenido como pilar en la transformación de comportamientos sociales. Es necesario que los individuos reflexionen sobre su propia conducta y sean agentes de cambio en la sociedad que tanto lo espera.

3. INGLÉS PRE-INTERMEDIO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA UIS

Para iniciar un proceso de cambio educativo, se hace indispensable la revisión de algunos conceptos un poco olvidados, sobre las bases del conocimiento humano que hacen posible la aprehensión cognitiva en la formación integral del individuo.

En un tiempo en el cual el mundo entero busca el progreso hacia la paz, la libertad y la justicia social entre la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones y las guerras, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en el año 1997, se propuso reiniciar una valoración un poco más realista de la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y la sociedad, sin embargo aún estamos a la espera de cambios definitivos en la forma de ver la educación, y nuestras sociedades aún no despiertan ante el inminente deterioro en la calidad de vida.

Con ello, se ha intentado analizar, reflexionar y proponer un nuevo sentido que permita sacar del olvido la importancia prioritaria que tiene la educación, para ser tomada en cuenta entre las políticas económicas, y sociales que hagan posible la esperanza en un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre, practicando el respeto mutuo mediante un avance en el conocimiento.

De manera, nos hemos encontrado con que aún en los países ricos, el nivel de desempleo ha aumentado, obligando a encontrar prontas soluciones que favorezcan a un desarrollo sostenible dentro del margen del conocimiento.

Así mismo, el desequilibrio en el crecimiento económico ha ocasionado que se reajusten los presupuestos dados a la educación, abandonando, de esta forma, la fe en un progreso tecnológico y científico a su favor.

A pesar de esto, la intención es la de ofrecer un nuevo camino que implique la adaptación de las culturas y la modernización de las mentalidades por medio de una responsabilidad democrática en la cual se participe de una vida comunitaria, algo perdida a causa del totalitarismo y la arbitrariedad del individualismo. Se reconoce así que la escuela debe propiciar el conocimiento que lleve a la meditación y a un ejercicio de autocrítica inculcando el gusto y el placer por aprender, estimulando la capacidad de aprender a aprender y fortaleciendo la curiosidad del intelecto.

Como primera base en la obtención de las metas que tiene la educación, debemos aprender que el conocimiento se logra durante toda la vida y que al vivir juntos conociendo nuestra historia, cultura, tradiciones y evoluciones iniciaremos nuestro destino. Después de este paso, el crear un espíritu que realice nuestros proyectos comunes hará más fácil el siguiente, que corresponde a la comprensión de las relaciones de interdependencia, que nos permitirá hacer un análisis compartido de los riesgos y retos que tengamos que afrontar en el futuro con soluciones inteligentes y pacíficas ante cualquier tipo de conflicto.

En el caso de la educación media y superior⁵¹, este deseo por el conocimiento se ha limitado al placer por la competencia y la competitividad haciendo un mal uso del conocimiento y limitando, además, el número de

⁵¹ “La educación superior comprende todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por la universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior.” UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI. Paris: 1998. p. 1.

personas con posibilidad de ingreso al sector educativo y por consiguiente el egreso de personas útiles a la sociedad.

Vale la pena recordar que “las instituciones de educación superior 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, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas”⁵²

Teniendo en cuenta estas características, se propone aquí un rediseño curricular de la asignatura de Inglés Pre-Intermedio de la carrera de Licenciatura en Inglés ofrecida por la Universidad Industrial de Santander, con el ánimo de retomar los fines establecidos para este tipo de educación. Como primer paso, es indispensable el reconocer dentro de las mismas aulas de clase, con cada asignatura, la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas para que así, desde el núcleo de la institución educativa, se entretengan los nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje. Es de esperar que este intento por cambiar las concepciones metodológicas sea aceptado con miras a mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes.

3.1. FORMACIÓN INTEGRAL

Sobre las universidades siempre ha recaído la responsabilidad de entregar a la sociedad un cierto número de profesionales que tengan capacidad y habilidad de desempeñarse con eficiencia y calidad en su práctica laboral, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. Es por esto que se le ha

⁵² Ibid., p. 7.

exigido que genere espacios en los cuales los futuros profesionales desarrollen todas sus potencialidades. Debido a esto, han transformado su ejercicio pedagógico siguiendo los parámetros establecidos por los entes superiores que rigen el tipo de educación que se debe ofrecer en todas las instituciones educativas.

El enfoque pedagógico en Colombia está destinado y reglamentado bajo la premisa de la *Formación Integral*. Pero, ¿Cómo podemos definir esta expresión para evidenciarla en las prácticas educativas actuales? Se puede decir que es complejo dar significado a esta necesidad por su carácter intangible, sin embargo, vale la pena dar una mirada a su esencia, recorrido histórico, actualidad y realidad en la educación colombiana de nuestros días.

3.1.1. La educación y sus propósitos

La educación en la actualidad, bajo sus metas de calidad y pertinencia, propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes, y no sobre una formación enciclopedista, ya que un estudiante bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral.

Vale reconocer que la educación academicista centrada en planteamientos eruditos que no responden a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con carencias formativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, incluso aunque hayan accedido a niveles educativos superiores.

De la postura que adopten los responsables de la elaboración del plan de estudios, de los programas y de la consiguiente puesta en marcha de estas

opciones en el aula, dependerá la existencia de una propuesta coherente, que haga posible la incorporación real de los enfoques transversales en los procesos educativos de cada estudiante.

La transversalidad significa, en este modelo, que todos los programas, de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines de la educación, el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.

Pero en la práctica educativa común, esto no sería posible si se desconoce el término habilidad, que es usado para denotar el potencial que un individuo tiene para adquirir y manejar nuevos conocimientos o destrezas, las habilidades han entrado en el plano de alcanzar ciertas competencias en el estudiante que evidencien su relación directa con el entorno y la realidad social en su compromiso como ciudadano.

Las actitudes, por su parte, se pueden definir como una forma de predisposición relativamente estable de conducta que nos hace reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos, de una manera concreta. Algunas actitudes son básicas y comunes a todos los individuos y a distintas etapas de su desarrollo, mientras que otras son diferenciadas dependiendo del nivel educativo y del contexto en el que se desenvuelvan. Estas actitudes son las que determinan la capacidad de alcanzar los objetivos o metas propuesto en la educación y que favorecen el aprendizaje.

Además, se encuentran los valores, que son entes abstractos que las personas consideran vitales para ellas y que se encuentran muy influenciados por la propia sociedad; definen juicios y actitudes, se refieren a lo que el individuo aprecia y reconoce, rechaza o desecha. El valor, de cierta forma, es el hilo conductor que califica y da sentido a una actitud y son la

parte que mueve a las decisiones y actividades en el ámbito de la educación, puesto que sirven para guiar las metas y procedimientos de aprendizaje.

3.1.2. La Formación Integral como propósito de la educación

Las preocupaciones y las necesidades de la sociedad contemporánea son muy distintas a las del pasado, actualmente se clama por la paz, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, el incremento en la calidad de vida y la conservación y mejora del medio ambiente. Por ello, la sociedad requiere la formación de sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar las opiniones distintas a las propias. Es ahí donde el sistema educativo pretende no sólo instruir a los estudiantes con los conocimientos particulares de cada disciplina sino, también, brindarles las herramientas para que crezcan como personas al desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades.

3.1.3. Concepto y esencia de la Formación Integral

Se puede considerar como esencia de la Formación Integral el reconocimiento del ser humano como ente poseedor de diversas capacidades que lo llevan a un desarrollo completo. Si bien es cierto que el ser humano está en continua construcción de sus fundamentos, la formación integral le permite conocerse a sí mismo para conocer su entorno y así ser útil a su sociedad.

La Formación Integral permite que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades. Sin embargo, pudiera servir para dar un giro a la sociedad en que vive. A pesar de ser educado para enfrentarse a la sociedad, en ocasiones, el individuo deja de lado intervenir en la transformación de su entorno.

Sin desconocer los aportes hechos por diferentes entidades al tratar de definir el concepto de Formación Integral y, por el contrario, apoyar cada idea al sustentarla una en otra, se puede decir que la Formación Integral es el proceso que articula y posibilita el desarrollo de las diversas dimensiones inherentes al ser humano para su mejor desempeño en la comunidad o sociedad a la que pertenece. Dichas dimensiones pueden categorizarse de muchas maneras, pero deben tenerse en cuenta, sin obviar, o por el contrario, dar primacía a una sobre otra. Las dimensiones a las que la Formación Integral debe sujetarse son, según la Asociación de colegios Jesuitas ACODESI: la ética, la corporal, la comunicativa, la espiritual, la socio-política, la estética, la afectiva y la cognitiva⁵³.

3.1.4. Propósitos de la Formación Integral

Aunque existen diferentes propuestas, no debemos desconocer aquellas que pretenden la incorporación de sólo tres ejes integradores: el teórico, el heurístico y el axiológico. El sentido de que los ejes integradores se articulen, penetren y desarrollen sobre el modelo educativo, apunta hacia una Formación Integral de los estudiantes, que no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de estos, sino una educación interdisciplinaria, humanística que trascienda a la sociedad, e implique una preparación para la vida. El principio es el mismo, buscar las diferentes miradas del ser humano, su pluridimensionalidad, no importa los nombres que le demos a cada dimensión.

La Formación Integral tiene como propósitos el orientar los procesos para lograr la realización plena del ser humano, desde los que le corresponde y es

⁵³ Estas dimensiones fueron planteadas por la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia y pueden profundizarse en: ACODESI. La Formación Integral y sus Dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá D.C., 2005

propio de su vocación personal. Además, la Formación Integral contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, dado que tanto el hombre como la mujer se forman, no tan sólo para mejorar ellos mismos, sino que se forman en un contexto socio-cultural determinado con el objetivo de transformarlo.

En el momento en que la Institución Educativa abre las puertas a la Formación Integral, se promueven los criterios y principios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas, y se lleva a su posterior implementación. Es así como puede decirse que el currículo es el que hace posible que se lleven a la práctica cotidiana los propósitos educativos y se hagan realidad. De esta manera, es dentro del currículo donde se integran los principios, criterios, el plan de estudios, los programas, la metodología y la gestión que posibilitan el ejercicio de la Formación Integral.

3.1.5. Dimensiones que conforman la Formación Integral

Al hablar de dimensiones de la Formación Integral hay que reconocer que existen diferentes clasificaciones, sin embargo, vale la reconocer que la planteada por la Asociación de Colegios Jesuitas, ACODESI, es la más apropiada por su pertinencia en la Educación Superior y sus objetivos. Compete, entonces, iniciar la exploración a cada una de las 8 dimensiones que se proponen para conformar la Formación Integral, es decir, una mirada del hombre bajo 8 perspectivas distintas.

En primer lugar, y no porque sea más importante, porque ya se dijo que deben ser vistas a la par, encontramos la dimensión ética. Esta dimensión comprende las posibilidades del ser humano de tomar decisiones bajo el ejercicio de su libertad, reconociendo la responsabilidad que sus actos le otorgan. Teniendo en cuenta lo anterior, el individuo debe tener claras sus

percepciones sobre lo que es justo tanto para él como para su sociedad definiendo lo bueno de lo malo, según sus principios. Todas las acciones del individuo le llevarán a ciertas consecuencias por las que deberá responder.

En los procesos de formación en Educación Superior, la dimensión ética está relacionada con la conciencia de los principios o fundamentos que orientan las acciones, el proceder en consecuencia con los principios universales éticos, el uso de la libertad y el ejercicio de la autonomía y las motivaciones y el ejercicio de la voluntad. Estos pensamientos se concretan en lograr que el estudiante sea capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas.

Puede decirse que la dimensión espiritual, por su parte, está relacionada con la capacidad humana de trascender. Es por esto que se puede apreciar que la dimensión espiritual es la oportunidad que tiene el individuo de dar sentido a su existencia ante la búsqueda constante de respuestas sobre el por qué, por quién o para qué vive y la manera en que puede integrarse con su entorno. Aunque parece la dimensión más difícil de instruir, es ésta la que permite al individuo dar un objetivo y razón de ser a su vida para interactuar con el entorno al que pertenece y abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida, y desde ella al mundo, la historia y la cultura.

En lo que respecta a la Educación Superior, la dimensión espiritual se desarrolla cuando a la persona se le ofrece la posibilidad de salir de sí misma para relacionarse y acoger a otros y cuando tiene la posibilidad de establecer y cultivar una relación personal y comunitaria con Dios. Todas las acciones educativas que contribuyan a lograr estos dos aspectos permiten que esta dimensión se despliegue en toda su plenitud y se forme a un estudiante capaz de un compromiso de fe en su opción de vida.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se puede decir que es ésta la que permite reconocer en el individuo el conjunto de posibilidades mentales que enriquecen su quehacer cognitivo, es decir, identifica la capacidad de entender, aprehender, construir y comprender su realidad y la de su entorno de manera racional para transformarlo o enriquecerlo.

Por muchos años, esta dimensión pareció ser la más tangible e identificable en el contexto educativo, esto generó una mala interpretación de los objetivos pedagógicos y limitó el aprendizaje a la mera apropiación teórica de conceptos sin llegar al análisis y puesta en marcha de los saberes en la realidad. Lo que se pretende con el desarrollo de esta dimensión es cimentar la manera como se ubica la persona en el mundo que le rodea y las relaciones que establece con el mismo. En la universidad se brinda el espacio para que las acciones que desarrolla la persona sobre el mundo, le permita integrarse a este, además, la estructura mental que le permite conocer, conocerse y transformar su realidad están relacionadas con el pensamiento lógico-matemático en que el estudiante es capaz de comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, los demás y el entorno.

De otro lado, la dimensión afectiva abre la mirada hacia un aspecto casi olvidado del ser humano, al parecer por considerarse ajeno a la práctica pedagógica. Sin embargo, actualmente empieza a tomar mayor alcance e importancia ya que esta dimensión define las manifestaciones de la vida del ser humano desde sus emociones, sentimientos y la sexualidad, que le permiten el desarrollo de su personalidad para lograr así darle sentido al entorno en que vive, en la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; esta dimensión comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe de su contexto.

En el ambiente universitario, la dimensión afectiva está relacionada con la identidad de género de las personas, los procesos de socialización de los seres humanos que se dan en la familia, el entorno educativo, el medio social y la cultura, facilita las relaciones con los demás, se posibilita el reconocimiento de sí mismo, y se genera un mejor auto-concepto y se estimula la autoestima.

La dimensión comunicativa es entendida como la capacidad del hombre para elaborar y redireccionar la información y signos suministrados por su entorno, para establecer nuevos vínculos con el otro y dar sentido a su interpretación del mundo a través del lenguaje. La lengua prepara al estudiante para desarrollar la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras identidades culturales permitiendo disminuir el etnocentrismo contrastando y apreciando la valía del propio mundo. Esto supone un sujeto inmerso en un contexto social en donde actúa como hablante, oyente, escritor y lector de diferentes sentidos. Esta dimensión se desarrolla cuando la persona desentraña, comprende e interpreta los sentidos y los comunica mediante el lenguaje, además, implica la creación y uso de lenguajes distintos a los verbales que expresan sentido y significado y favorecen la decodificación de manera. Con esta dimensión el estudiante es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico.

En lo que se refiere a la dimensión estética, se reconoce en esta una concepción de lo bello que se encuentra íntimamente relacionado con el gusto individual que se ve reflejado en el gusto colectivo. La dimensión estética no puede dejar de lado la construcción de todo lo que sensibiliza al ser humano y es esto lo que define su relación con el entorno permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos conceptuales. Se puede desarrollar de forma particular al

identificar la manera como las personas sienten, imaginan, seleccionan, expresan, transforman, reconocen y aprecian su propia presencia, la de los otros y de los otros en el mundo. Además se desarrolla cuando el estudiante es capaz de expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.

Además de las dimensiones vistas hasta el momento, encontramos la dimensión corporal. Con esta se intenta formar las potencialidades del cuerpo y del alma para la vida de forma unificada, es decir, sin desligar lo corpóreo de lo metafísico. Además, se considera como la posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia “material” para éste a partir de su cuerpo; incluye también la posibilidad de generar y participar en procesos de formación y desarrollo físico y motriz.

En el contexto de la Educación Superior, la dimensión corporal está relacionada con el conocimiento, atención cuidado y cultivo del cuerpo, las acciones corpóreas del estudiante, los procesos de aprendizaje en el manejo del espacio corporal, concepto de tiempo y espacio asociados al desarrollo motor, el conocimiento y apropiación del mundo mediante experiencias sensoriales y preceptuales, el vínculo con los demás y la preocupación por el otro, además de los intercambios culturales con otros seres humanos en el mundo. Esta dimensión puede reconocerse cuando el estudiante es capaz de valorar, desarrollar y expresar armónicamente su corporalidad.

Para terminar encontramos la dimensión socio-política en la cual el individuo puede configurar las reglas y normas que rigen su sociedad para aceptarlas o rechazarlas bajo el ejercicio de su libertad, justicia e igualdad. De esta manera, ésta es la capacidad que tiene el ser humano para vivir “entre” y

“con” otros, de tal forma que puede transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso.

Los universitarios reconocen esta dimensión en el momento en que se desarrolla el proyecto político de la comunidad, además está relacionada con la estructura y organización de la sociedad alrededor de las normas de convivencia, y cuando tiene la posibilidad de participar en las concertaciones en busca de un ordenamiento social. Un estudiante que valora su dimensión sociopolítica es capaz de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa, en su sentido de pertenencia y bajo su responsabilidad social.

El reconocimiento de estas 8 dimensiones abre la posibilidad de intervenir desde la Universidad con estrategias concretas que evidencien el ejercicio real y la aplicación de estas dimensiones en cada individuo y, así, mejorar la vivencia del entorno.

Cada Universidad deberá, de igual forma, identificar las dimensiones que desea desarrollar en el estudiante para poner en la práctica lo que tan sólo trata con la definición de Formación Integral en su misión o visión institucional. No hay que dejar en el papel lo que puede convertirse en hechos concretos y tangibles.

3.1.6. Características que diferencian la Formación Integral de otros tipos de formación

Para iniciar la exposición de estas diferencias, es necesario presentar algunos de los diversos tipos de formación como los son: la convencional, la intelectual, la humana, la social y la profesional.

En primera medida, la Formación convencional obedece a una estructura rígida de larga duración, que se basa únicamente en el saber del docente, lo cual implica que el participante es pasivo y se limita a memorizar y repetir lo instruido. En esta formación el estudiante recibe información que debe transmitir nuevamente sin una apropiación real de los contenidos. Esto es más evidente cuando se asume como un mecanismo para obtener un puesto de trabajo con la formación de habilidades y destrezas.

Por otra parte, la Formación intelectual tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Un estudiante formado de esta manera, desarrolla la habilidad para razonar, analizar, argumentar, inducir, deducir y otras, que le permiten la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas, pero deja de desarrollar su capacidad afectiva, socio-política y espiritual, entre otras.

En lo que concierne a la Formación humana, se distingue porque es un componente indispensable que se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debería, sin embargo, abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal.

La Formación social, por otra parte, fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural.

Por último, la Formación profesional está orientada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de una profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo. Pero esta mirada puede ser un tanto capitalista y dejar de lado aspectos mucho más humanos como la dimensión comunicativa, la estética, la comunicativa y la ética.

3.1.7. Críticas y respaldo a la Formación Integral

A partir de cada una de las dimensiones se puede identificar los alcances pedagógicos de los elementos constitutivos de la Formación Integral. Pero, ¿Cómo puede la Institución Educativa intervenir en el desarrollo de estas dimensiones sin atropellar el proceso formativo de cada individuo, teniendo en cuenta los intereses y realidades particulares? ¿Es posible, realmente, transformar el comportamiento, los pensamientos y los sentimientos individuales para favorecer el bien colectivo?

Hay que reconocer que cada ser humano posee una base determinada previamente de estas dimensiones, suministrada por el entorno en que vive, en especial, otorgada por la familia, y que tiene una fuerza arraigada en su ser. Entonces, ¿cómo se logra equilibrar la formación que la Institución Educativa pretende dar al individuo con aquella que el individuo adquiere de su hogar? Es necesario anotar que las Instituciones Educativas establecen parámetros de enseñanza que serán dados a una colectividad para transformarla y por lo tanto, se dará prelación a enfoques con los cuales sean más afines, de hecho, se exponen en la misión o visión institucional las diferentes corrientes metodológicas o los enfoques más importantes a cada dimensión, pero se adopta una postura frente a alguna en particular. Este

hecho hace que, en ocasiones, los estudiantes se vean forzados a continuar una línea metodológica que no es compartida, ya sea por los principios enseñados desde el hogar o por los rasgos de su personalidad que chocan con lo que le es impartido. Puede verse esta realidad en universidades como la Santo Tomás de Aquino, la Pontificia Universidad Javeriana o la Universidad Católica de Colombia.

En las *Pautas para un Proceso de Educación Moral*, mostradas en el libro de Acodesi, se reconoce que “las normas y los patrones de comportamiento se gestan en la familia y tienen continuidad en la institución educativa; por lo tanto ambas instituciones deben hablar el mismo lenguaje”⁵⁴. Pero, ¿qué sucede cuando las normas de la institución universitaria no son las mismas establecidas en la familia? Por lo general, los patrones de comportamiento en cada núcleo familiar, divergen en un gran porcentaje, entonces se hace más difícil integrar en una institución las normas que regirán a una gran población que *no habla el mismo lenguaje*.

En este caso, la formación integral está limitada si los principios del hogar no concuerdan con los de la institución. Además, se nos recuerda que “la dinámica y la historia de la familia constituyen los principales factores que explican y permiten modificar el comportamiento de los individuos”⁵⁵ Es por lo mismo que se requiere que la institución universitaria ofrezca las herramientas para darle un sentido más amplio a la asimilación de todas las dimensiones de la Formación Integral.

Por otra parte, a pesar de que la exposición teórica referente a la Formación Integral parece estar completa, cabe resaltar que no basta con una mera aprehensión de este concepto y las dimensiones que la conforman, dado que

⁵⁴ Ibid., p. 45

⁵⁵ Ibid., p. 90

la realidad educativa exige propuestas metodológicas profundas que lleven de la teoría a la práctica. En Colombia es mucho lo que se ha hablado sobre modelos o enfoques apropiados para la enseñanza, pero es muy poco lo que se está haciendo para cambiar los comportamientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es insuficiente conocer todas las propuestas metodológicas con las que se puede contar, o interiorizar el significado de cada una de las dimensiones presentadas, es necesario reconocer la manera en que cada dimensión puede aplicarse a un contexto educativo de forma activa.

Se puede decir que en principio lo que Colombia necesita es dejar la teoría y las palabras que sólo se encuentran en el papel, para empezar a construir o dar sentido a todos los conceptos establecidos y brindar opciones de acción que demuestren la verdadera comprensión de estos ideales de educación. Las dimensiones no deben ser ideas superfluas sobre lo que debe ser la Formación Integral, deben considerarse como los pilares que movilicen la realización y aplicabilidad en la realidad educativa. Es mejor reconocer estas dimensiones una vez existan modelos en los cuales se aplican o se están aplicando; es necesario identificar los espacios en los cuales se ha puesto o se están poniendo en práctica.

3.1.8. El desarrollo histórico de la Formación Integral

La formación Integral no es un concepto nuevo y se ha tratado definir desde hace muchos años. En la sociedad griega fue un modo de vida relacionado con el ordenamiento y el desarrollo social de la época⁵⁶. Sabemos muy bien que los griegos reconocían el papel primario de la educación y la importancia del proceso a través del cual el hombre desarrollaba todas sus facultades en

⁵⁶ TOVAR, María Clara. El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, [en línea] <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol33No4/cm33n4a2.htm> [citado en Cali 2002]

función de su propia espiritualidad y en función del entorno social y natural con el que estaba conectado por medio del aprender a pensar. Por otra parte, y a partir de allí, los romanos reconocieron los alcances y ventajas del ideal educativo bajo el cual la formación garantizó a los ciudadanos la libertad, la dignidad y la paz para todos.

Pero el debate sobre Formación Integral no terminó ahí y mucho menos su análisis y ejecución. Distintas instituciones que tenían como doctrina la educación del individuo dieron sus aportes para enriquecer este trabajo, es el caso de las instituciones religiosas, cuyas comunidades abrieron la oportunidad para acceder a una educación equitativa y justa con miras a propiciar el bien común de la comunidad a la que pertenecían. Esto se refleja en la labor desempeñada por la Compañía de Jesús, que por voluntad del mismo San Ignacio de Loyola, se propuso acceder, por medio de la educación formal a la enseñanza mucho más humana en cuando a la salud corporal y espiritual. Bajo este propósito, la Compañía de Jesús integró a su plan de estudios un interés por el desarrollo de sus estudiantes en una formación completa teniendo en cuenta todos los detalles posibles para su realización integral.

De esta manera, las instituciones, y por ende las políticas educativas, abrieron la posibilidad de incluir en el currículo las dimensiones del ser humano que se pretenden desarrollar bajo los planteamientos de la Formación Integral.

3.1.9. La Formación Integral en la actualidad

En Colombia, el compromiso de una Formación Integral del estudiante ya no se encuentra limitado a las instituciones de educación religiosa, como es el caso de los colegios jesuitas que tienen una experiencia pedagógica de más

de 400 años; poco a poco, el Estado ha ido encontrando sentido a este objetivo con el fin de garantizar la formación de ciudadanos con las actitudes y herramientas necesarias para convertirse en agentes de su propia formación y responsables del mejoramiento de la calidad de vida propio y la de la sociedad.

De esta manera, en el Decreto 1419, Artículo 3 de 1976 se empiezan a definir los objetivos de la educación colombiana teniendo en cuenta es desarrolla equilibrado del individuo y la sociedad y la promoción de la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y el grupo social.

Igualmente, la Ley 80 de 1980, en sus artículos 4, 30 y 31, habla sobre la Formación Integral al regular la educación superior y, más claramente en el Decreto 3191 de la misma Ley al afirmar que se pretende “formar integralmente y abarcar todo el espectro de las capacidades y posibilidades del ser humano”⁵⁷

De igual forma, la Constitución colombiana de 1991 en su Artículo 67 define las funciones del Estado correspondientes a la educación como lo son: “velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. Luego, será la Ley 30 de 1992 en su Artículo 6 donde se mencionen específicamente cuáles son los objetivos de la educación superior al profundizar en la Formación Integral al capacitarlos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país⁵⁸.

⁵⁷ Congreso de la República de Colombia. Ley 80 de 1980. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 1980.

⁵⁸ Congreso de la República de Colombia. Ley 30 de 1992. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. 1992

Será más adelante, con la Ley 375 del 4 de julio de 1997, donde se establezca el marco institucional y se orienten las políticas, los planes y los programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud, y se presente la Formación Integral como finalidad para contribuir a que el joven se desarrolle física, psicológica, social y espiritualmente en las modalidades de educación formal, no formal e informal. El capítulo VII de esta Ley se titula “De las políticas para la cultura y la formación integral de la juventud” y regula las características y sujetos de la formación⁵⁹.

A partir de estos postulados orientados desde la legislación colombiana, las universidades asumieron una actitud positiva y de gran aceptación, al permitir la inclusión en sus misiones y objetivos académicos del concepto de Formación Integral. De allí, surgieron diversas concepciones sobre la manera de evidenciar este enfoque en sus prácticas metodológicas y se favoreció una reflexión a lo que se estaba desarrollando en los planes de estudio de cada carrera. Al adoptar la expresión, se pretendió innovar en el quehacer pedagógico y brindar nuevas opciones de identidad a los educandos.

Por ejemplo, la Universidad Javeriana entiende la Formación Integral como una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. De este modo, la Universidad quiere que el estudiante descubra el valor de la totalidad de su ser, su ubicación en el contexto cultural y su significado social político. Por otra parte, la Universidad del Valle define el principio de formación integral como el proceso de “enseñar a pensar”; “enseñar a aprender”; “enseñar a ser y estar”; además como el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de

⁵⁹ Congreso de la República de Colombia. Ley 375 de 1997. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. 1997

experiencias formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano.

Los ejemplos de este tipo, donde se propone una definición del concepto de Formación Integral en las universidades, abundan. Sabemos que éste está presente en los principios que rigen los proyectos educativos, las misiones y los propósitos de cualquier universidad en Colombia y en el mundo, como una política universal.

Para ir a un caso más concreto, la Universidad Industrial de Santander, en su Proyecto Educativo Institucional, presenta las características del universitario UIS desde su Formación Integral como un “ciudadano, ético, creativo, profesional excelente y versátil, culto, estéticamente formado, desarrollado física y mentalmente, preocupado por el cuidado del medio ambiente y con un elevado sentido de su responsabilidad social”⁶⁰. Este perfil es identificado tanto en la misión, la visión, los objetivos, como en las funciones para el logro de estos objetivos.

3.1.10. La Formación Integral y los educadores

Una vez asumida la necesidad de incluir en el currículum las dimensiones antes descritas para la formación integral, se proponen las siguientes recomendaciones para incorporarlas en forma programática por parte de los docentes:

- Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento y la necesidad de asumir el desarrollo de las distintas dimensiones.
- Asumir la dimensión cognitiva del estudiante como producción social,

⁶⁰ Universidad Industrial de Santander. Proyecto Educativo. Bucaramanga: 2000. Pág. 47

incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.

- Discutir y acordar en el momento de realizar cualquier proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas, tanto en su parte ética como espiritual.

- Las competencias que se deseen abordar en los estudiantes dentro de cada curso o experiencia educativa deberán contemplar el desarrollo de todas las dimensiones.

- Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que los estudiantes tengan oportunidad de: plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando otras; saber argumentar la posición que se considere más justa aún cuando no resulte cómoda, todo con el ánimo de incentivar su creatividad y la capacidad crítica, sin olvidar su posibilidad su desarrollo socio-político.

3.2. PLANEAMIENTO CURRICULAR

Hablar de currículo es identificar su concepto y los factores que influyen en su diseño. Asimismo, se deben reconocer las políticas institucionales, la misión, la visión, los objetivos y las finalidades de la Institución Educativa. Además, es necesario analizar el medio externo, es decir, el entorno en el que se encuentra la institución educativa de acuerdo con su pertinencia y responsabilidad social.

3.2.1. Concepto de currículo

Dar un concepto único de lo que significa el término currículo en el ámbito educativo no deja de ser un ideal. La experiencia de reconocidos autores como G. Posner, Lawrence Stenhouse, J. Gimeno S., y Abraham Magenzo, entre otros, demuestra que no existe un punto de encuentro entre sus apreciaciones para dar un sólo sentido al currículo y sus características. Para cada uno de ellos su acepción está delimitada por los objetivos o fines educativos que se plantea en cada institución educativa. Algunos consideran el currículo como el plan de estudios a seguir en cualquier centro de formación, otros como la estructura organizativa de actividades que apuntan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros como un “conjunto o una serie de resultados esperados en el aprendizaje”, o como el sílabo, tabla de contenido o libros de texto a ser utilizados.

A pesar de los múltiples debates que ha suscitado la sola definición del término, considero conveniente adoptar una postura sobre lo que puede concretarse a partir de estas reflexiones. En primer lugar, debe reconocerse el carácter amplio que abarca el currículo, no se trata de limitar su definición a X o Y aspecto por considerarlo más tangencial, por el contrario, se intenta dar una mirada más general a todos los componentes esenciales que enmarcan sus características, es por esto que vale la pena incluir en su definición los que fueron mencionados por G. Posner.

Este autor plantea la necesidad de identificar no un sólo currículo, sino “cinco currículos simultáneos” a saber: El currículo oficial, el currículo operacional, el currículo oculto, el currículo nulo y el extracurrículo. Cada uno de estos conforma un todo que no puede desligarse en el proceso educativo dado su carácter complementario. Si se obviara cualquiera de estos componentes se estaría ignorando su existencia e importancia en el proceso de formación.

El currículo oficial, también llamado “currículo escrito” se propone dar a los docentes una guía para la planeación y evaluación de lecciones al poner de manifiesto los temas o sílabos, tablas de contenidos y lista de objetivos que el estudiante deberá alcanzar al finalizar el proceso. Además, permite a los directivos y administradores una constante supervisión de los avances de dicha práctica pedagógica.

Por su parte, el currículo operacional tiene en cuenta el ejercicio docente en sí. Destaca la capacidad del docente para enseñar adecuadamente con el fin de lograr que los resultados formativos sean los esperados. Generalmente este currículo se distancia del currículo oficial al obtenerse resultados no determinados al iniciar la enseñanza, es decir, cuando la teoría no concuerda con la práctica. Sin embargo, puede pensarse que bajo esa autonomía docente, es necesario abrir el espacio entre lo que está escrito y la realidad.

De otro lado, el currículo oculto, a pesar de ser obviado por los directivos y administrativos al no considerarlo parte de la formación, hace referencia al cúmulo de interacciones personales que enriquecen el ambiente escolar. Además, integra aquellos aprendizajes relacionados con la sexualidad, los comportamientos adecuados y los tratos convenientes para la convivencia en la sociedad.

En lo que respecta al currículo nulo, debe entenderse como el conjunto de temas que no son enseñados directamente por el docente, es decir, no se encuentran especificados en el plan de estudios o en el contenido de determinada asignatura, pero son enseñados sin ninguna intención pedagógica aunque terminan siendo enriquecedores para la formación del estudiante.

Por último, se encuentra el extracurrículo, que se relaciona con todo aquello que es planeado por la institución educativa fuera del plan de estudios que hacen parte de las actividades lúdicas, culturales, o de recreación y deporte, que enmarcan las alternativas para el esparcimiento de los estudiantes fuera de las aulas.

Teniendo en cuenta estos componentes del currículo, puede darse un intento por definir el término de tal forma que se entienda para este trabajo cuál es su significado. Currículo es, entonces, el conjunto integrador de todas las prácticas pedagógicas que permiten el proceso de formación de los estudiantes dentro y fuera de la comunidad educativa.

3.2.2. Tendencias curriculares

Dentro de cada institución se esbozan diferentes enfoques o tendencias que regulan la estructura y organización de su currículo. No puede esperarse que todas las instituciones posean un currículo común, pues esto atentaría contra la autonomía institucional y generaría un caos en el sistema educativo.

Es necesario reconocer las tendencias curriculares más destacadas que establecen una perspectiva de las prácticas escolares, entre ellas, la tendencia academicista, la experiencial, la tecnológica y la práctica.⁶¹ Las instituciones de educación superior centran su enseñanza en alguna de estas tendencias. En el caso de la Universidad Industrial de Santander, y en especial en la Escuela de Idiomas se desarrolla con mayor profundidad la tendencia academicista.

⁶¹ VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS- CEDEDUIS. (Material sin publicar). p. 48- 50. En: VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005. 181 p.

Esto es notorio en el ejercicio pedagógico realizado en las asignaturas básicas de sus planes de estudio. A pesar de ser una Escuela formadora de docentes, es evidente la importancia dada al aprendizaje meramente cognitivo y poco práctico. En el caso específico del Inglés como asignatura teórico-práctica, se da una relevancia a la interiorización de estructuras del idioma y se deja de lado la inmensa gama de oportunidades para aplicar este conocimiento en ámbitos comunicativos concretos, es decir, no se da prioridad a la comunicación a través del lenguaje sino al lenguaje para la comunicación.

3.2.3. Tipos de currículos

Como se ha dicho antes, no podemos hablar sólo de una clase de currículo, su sentido es tan amplio que aborda varias perspectivas. En primer lugar, se puede hablar de un tipo de currículo clasificado según la organización de las actividades académicas, entre éste, el currículo por asignaturas; el currículo modular, que se refiere a las funciones profesionales que se implementan para transformar el entorno; y el currículo mixto, que integra los dos anteriores.

En segundo lugar, se encuentra el currículo según la articulación teoría-práctica, en el que se distingue el modelo de la racionalidad técnica o la aplicación de técnicas del conocimiento científico en que el aprendizaje de la ciencia básica precede a la práctica profesional, además del currículo en espiral, que entreteje el conocimiento básico con el clínico desde el inicio de la formación profesional. Por último, se reconoce el currículo basado en la conducción del proceso formativo, que a su vez puede clasificarse en dos tipos de currículo más: el centrado en el docente, en un enfoque memorístico y repetitivo, y el currículo centrado en el estudiante, con un carácter de aprendizaje constructivista.

3.2.4. Lineamientos para el planeamiento curricular

Existen ciertos factores que influyen en el diseño curricular⁶², tales como el perfil del profesional que se pretende formar, las competencias básicas y específicas con que debe contar, los componentes de la formación académica, la organización curricular, y esbozo del plan de estudios, la determinación de estrategias de implementación, tanto de enseñanza como de aprendizaje, y por último, las actividades de seguimiento y evaluación.

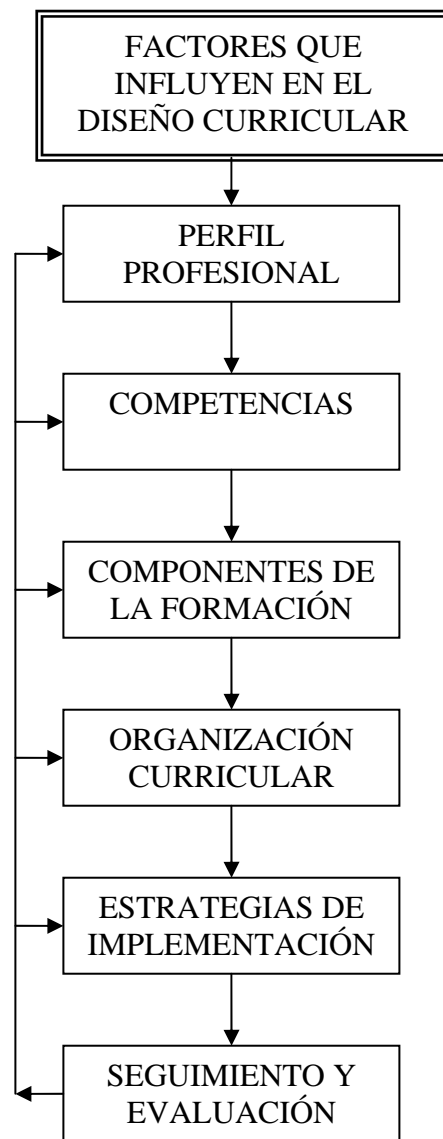
Sin embargo, en el diseño curricular se deben identificar otros factores externos que repercuten en su elaboración, tales como las necesidades sociales, las políticas educativas, las políticas institucionales, los avances científicos y tecnológicos, las comunidades académicas y los estudiantes.

Estos, a su vez se guían por las siguientes fases que componen el diseño; en primer lugar, la elaboración de fundamentos y directrices curriculares; además, la formulación de objetivos y esbozo de contenidos; por otra parte, la organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares; sin olvidar la selección y desarrollo de estrategias didácticas; y por último, a formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.

A continuación se presenta un modelo de diseño curricular⁶³, que puede considerarse de gran ayuda a la hora de determinar los factores que influyen en él:

⁶² Modelo de diseño curricular propuesto por la profesora Constanza Villamizar Luna. En: VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS- CEDEDUIS. (Material sin publicar). p. 51. En: VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005. 181 p.

⁶³ Ibid., p. 51



En el siguiente apartado titulado “Diseño Curricular”, se pondrán en práctica estos lineamientos con relación a la asignatura de Inglés Pre-intermedio en la carrera de Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander.

3.3. DISEÑO CURRICULAR

Antes de iniciar el esbozo del diseño curricular que se pretende exponer en este trabajo, vale la pena dar una mirada a los propósitos educativos de la educación superior y en especial a aquellos establecidos por la UIS.

El teórico Jacques Delors, en su libro *La Educación Encierra un Tesoro*, plantea cuatro funciones esenciales que se atribuirían a la universidad:⁶⁴ 1. La preparación para la investigación y para la enseñanza. 2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social. 3. La apertura a todo para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término. 4. La cooperación internacional.” Estas funciones no dejan de dar sentido a la importancia de mejorar la calidad de enseñanza que se brinda en las universidades.

Incluidas en las experiencias formativas que demuestran el alcance cultural de la Universidad Industrial de Santander frente a la formación integral se encuentra el “mejoramiento de las competencias comunicativas en lengua materna y en una lengua extranjera”⁶⁵ dicho de otra manera, “una habilidad para expresarse oralmente y por escrito en español y en inglés”⁶⁶. Al respecto, la universidad aclara que estas actividades forman parte de su currículo, aunque no formen parte de los planes de estudio. Con esto, la Universidad reconoce el valor del aprendizaje de una segunda lengua y nos da la posibilidad de ajustar la formación del licenciado en inglés para perfeccionar su práctica pedagógica.

Por otra parte, la Universidad Industrial de Santander destaca la importancia de desarrollar en los estudiantes diversas competencias que hacen parte de sus experiencias formativas, entre ellas la competencia comunicativa. De acuerdo con esto, la Universidad propende por un “mejoramiento de las competencias comunicativas en lengua materna y en una lengua

⁶⁴ DELORS, Jacques. Et. al. *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Librería Correo de la UNESCO, 1997. p. 160

⁶⁵ UIS Proyecto Institucional. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2000. Pág. 56

⁶⁶ *Ibid.* p. 49

extranjera”⁶⁷, y es en ese interés en que puede considerarse de gran relevancia la incursión de la Licenciatura en Inglés dentro de su currículo.

3.3.1. Propósitos educativos

La Universidad Industrial de Santander ofreció la Licenciatura en Idiomas durante más de 30 años, en su afán por alcanzar mejores competencias comunicativas en una lengua extranjera para los estudiantes de educación básica y media. Debido a las nuevas políticas educativas adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional, esta licenciatura debió dividirse en dos diferentes licenciaturas con el fin de dar mayor especialidad al egresado de la Escuela, es por ello que se crearon dos nuevas licenciaturas: la Licenciatura en Inglés y la Licenciatura en Español y Literatura. No se discute que hasta el momento los objetivos se han alcanzado, pero hace falta dar una mirada a la efectividad de las estrategias utilizadas por la Universidad en la formación de los docentes que profundizan en el área del Inglés.

La misión de la Escuela de Idiomas manifiesta su propósito en la formación de educadores e “investigadores interdisciplinarios” del inglés y del español. Además, responde a la construcción de la comunidad académica universitaria y a las demandas de la sociedad para el desarrollo integral de sus profesionales y es con el ánimo de favorecer una formación de calidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que se hace necesario rediseñar la asignatura que mayor contenido cognitivo y teórico aporta en el primer semestre de la Licenciatura en Inglés, estamos hablando de Inglés Pre-intermedio. Al respecto, la Universidad aclara que “La reforma de los planes de estudio también forma parte de las actividades de apoyo a la

⁶⁷ UIS Proyecto Institucional. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2000. Pág. 56

formación integral. Cada Escuela debe interrogarse por la pertinencia de sus programas de estudio para dicho propósito Institucional”⁶⁸.

3.3.2. Concepciones de ser humano que se desea formar

La Universidad ha dispuesto en su Proyecto Institucional que el estudiante sea educado bajo la premisa de la formación integral. Esto ha llevado a establecer que el estudiante demuestre ciertas características que lo distinguen frente a la sociedad, es decir, el estudiante UIS es un “ciudadano, ético, creativo, profesional excelente y versátil, culto, estéticamente formado, desarrollado física y mentalmente, preocupado por el cuidado del medio ambiente y con un elevado sentido de su responsabilidad social”⁶⁹. teniendo como punto de partida este objetivo, se pretende que cada Facultad, Escuela, Carrera y Asignatura, propicie el desarrollo de estas dimensiones, al no limitar la enseñanza al mero flujo de contenido teórico para profundizar la competencia conceptual y deje de lado la competencia procedimental y la competencia actitudinal, primordiales en la formación del individuo, es decir “la Universidad debe demostrar permanentemente que su misión educativa no recaer sólo en el proceso de instrucción y formación de los estudiantes, sino que debe asumir un papel predominante como actor social”⁷⁰.

De igual forma, la Universidad deberá tener en cuenta que “la responsabilidad de la institución también es con la sociedad, y nuestro aporte a ella no es sólo la formación de profesionales, sino la demostración de un compromiso activo con el país y sus eventos”⁷¹. Si olvida el carácter social, muy pocas probabilidades de cambio en la calidad de la educación se

⁶⁸ Ibid. p. 54

⁶⁹ Ibid. p. 47

⁷⁰ GARCÍA IRAGORRI, Alexandra. La Universidad frente a la crisis. En: Reflexiones sobre Formación Integral. Barranquilla: Ediciones Uninorte. ICFES. 1997. p.1

⁷¹ Ibid. p. 3

obtendrá en el país, pues “[...] la misión espiritual de la Educación del Futuro es el aprendizaje de la comprensión entre las personas, como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”⁷²

La Licenciatura en Inglés, en su afán por favorecer el espíritu científico, desea brindar a los estudiantes una sólida formación humanística y científica encaminada a contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos. Los futuros docentes cuentan con una formación pedagógica que les permite un desempeño apropiado en el área de inglés, en el medio y en el nivel que les corresponde asumir. Se intenta, además, desarrollar en los estudiantes una disciplina académica que los prepare para su permanente desarrollo intelectual, el estudio independiente y la investigación. Esta última responde académicamente a las necesidades de innovación en las prácticas educativas en las diversas manifestaciones del lenguaje.

Investigar es el proceso en el que se cumple el estudio, la divulgación, la aplicación y el enriquecimiento del conocimiento científico. La carrera asume estos principios y destaca en uno de los campos de desempeño de sus egresados el llegar a convertirse en investigador sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y generador de cambio en estos procesos. En el aula, día tras día se reconocen nuevas particularidades que hacen que el quehacer docente no sea el mismo en contextos diferentes. Con esto, el estudiante de la carrera debe apreciar la necesidad de innovar en la presentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más aún al entender y comprender que el aprendizaje de una lengua se encuentra en continuo cambio al igual que la sociedad a la que hace parte.

⁷² MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000. p. 15

En la Licenciatura en Inglés se ha considerado la necesidad de incluir en el plan de estudios dos asignaturas que profundizan en la labor investigativa del estudiante. En el sexto nivel se hace una aproximación con la asignatura “Principios generales de investigación educativa”, y en el octavo nivel se enfatiza en la “Investigación en el aula”. Sin embargo, cada asignatura del plan de estudios tiene la obligación de propiciar en el estudiante el espíritu científico que lo lleve a aprender qué es investigar, para qué y cómo hacerlo.

Por último, Inglés Pre-intermedio, al pretender ser una asignatura puramente práctica al trabajar las funciones comunicativas del lenguaje, deja de lado el llenar de información y saturar al estudiante con conocimientos que debe memorizar. Por el contrario, intenta que el estudiante comprenda que es indispensable pasar de estructuras de ideas previas a estructuras superiores propias de su disciplina en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se logra con un trabajo interdisciplinario en el que se tome en cuenta la pluridimensionalidad del individuo para lograr su formación integral. Al reconocer las diferencias individuales, se abrirá un espacio para innovar en las estrategias de acercamiento al objeto de estudio de la asignatura, por medio de procesos investigativos.

3.3.3. Análisis de la educación en la actualidad

En la actualidad, la Licenciatura en Inglés presenta algunos obstáculos epistemológicos propios de la disciplina que corresponden al desajuste entre lo que se aprende con lo que se pone en práctica. Hasta el momento las asignaturas de profundización en inglés se han llevado como materias puramente teóricas, es decir, su énfasis está puesto en la presentación de información para que el estudiante memorice tanto estructuras gramaticales como contextos en los que se aplica dicho conocimiento. Sin embargo, esta práctica se viene realizando de esta forma desde las instituciones de

educación básica y media, en donde no se ha permitido que el objetivo central de la enseñanza del inglés como lengua extranjera sea alcanzado.

En otras palabras, la competencia comunicativa esperada en los estudiantes no ha sido desarrollada al proponerse una enseñanza mecanicista basada en lo que el texto guía tiene para proponer. En el peor de los casos se privilegia la memorización de los conceptos y se deja de lado la función de la lengua en contextos reales de comunicación.

Igualmente, el aula de clase en la Universidad debe permitir que se pongan en cuestión los procesos de diseño, implementación y evaluación tanto de programas, currículos y planes de estudio de la lengua, orientados a las distintas poblaciones, la evaluación de los materiales diseñados e implementados, incluyendo las nuevas tecnologías al servicio de la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje.

La Universidad Industrial de Santander ha fallado en la formación de nuevos docentes al no permitirles que construyan de una manera personal la idea de responsabilidad social, que consideren inherente a su propio perfil profesional, definido éste en función de las demandas sociales y administrativas, de su compromiso ideológico con la educación y de la concepción de autonomía profesional que defiendan para sí mismos y para los demás.

La práctica profesional es la más importante en la formación, pero sin embargo en nuestro ambiente educativo es relegada y dejada para el final del ejercicio docente, desconociendo que dentro del desarrollo evolutivo de un profesor principiante, se contemplan tres momentos o etapas: primero, una ausencia de preocupaciones concretas, pues desconoce lo que le espera; segundo, una imagen idealizada de su profesión; y tercero, diversas

preocupaciones egocéntricas acerca de su idoneidad para enseñar tales como: El ritmo de aprendizaje de los estudiantes, la planificación de las intervenciones, sus problemas y se presenta gran inseguridad en los conocimientos que transmite

La mayoría de las veces se deja traslucir que en la formación de los futuros docentes se pone énfasis en los contenidos y se ha dejado de lado la práctica que debe desarrollar el futuro profesor. Lo anterior propicia que los estudiantes formados bajo esta concepción estén en desventaja con quienes se forman bajo el modelo que considera que los estudiantes (futuros docentes) deben asociar e integrar los contenidos teóricos que se les proporcionarán de una manera acumulativa y muchas veces desordenada, con las experiencias recogidas en el transcurso de la práctica, para que luego tener elementos que les permita solucionar los posibles fallos que se presenten en su desempeño profesional.

3.3.4. Contexto social

La Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander tiene en cuenta que “la responsabilidad de la institución también es con la sociedad, y nuestro aporte a ella no es sólo la formación de profesionales, sino la demostración de un compromiso activo con el país y sus eventos”⁷³. Si olvida el carácter social, muy pocas probabilidades de cambio en la calidad de la educación se obtendrá en el país, pues “[...] la misión espiritual de la Educación del Futuro es el aprendizaje de la comprensión entre las personas, como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”⁷⁴. El conocimiento científico no debe ser la excusa para que el

⁷³ UIS Proyecto Institucional. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2000 p. 3

⁷⁴ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000. p. 15

estudiante se apartarte de las necesidades sociales de su comunidad, pues este es el medio por el que puede llegar a ella.

Al reconocer la necesidad de una comunicación efectiva en una lengua extranjera, bien sea en el intercambio económico, tecnológico o cultural, se apreciará la importancia del aprendizaje y su aporte en la solución de las principales problemáticas que le atañen. Por lo tanto, el estudiante de la licenciatura es un respetuoso de las normas de convivencia y de interacción del tal forma que esta relación redunde en la calidad de su relación con la sociedad, al estar comprometido con su realidad regional y nacional.

3.3.5. Beneficios para el estudiante

El estudiante que asista a la asignatura de Inglés Pre- intermedio se encontrará con la posibilidad de aplicar el conocimiento de la lengua inglesa en el aula de clase, de forma libre y espontánea. Se requiere que el estudiante se haga conciente de la necesidad de expresarse en un idioma extranjero tan importante en nuestros días por su internacionalización.

Un estudiante que comprenda que el aprendizaje no es simplemente teórico en un cúmulo sin sentido de conocimientos, sino de carácter práctico, será un individuo capaz de transformar su entorno en la integración de la teoría a la práctica y se sentirá en la necesidad de comunicarse para unir lazos con otras culturas.

De igual forma, el estudiante tendrá el privilegio de encontrar en el aula un espacio para entender y hacerse entender todo el tiempo en inglés, con el fin último de perfeccionar su nivel, dado que el ambiente social no le brinda el suficiente acceso al idioma. De otro lado, las estrategias comunicativas que

el profesor diseñe y los recursos didácticos que aplique enriquecerán el aprendizaje, al contextualizar al estudiante en el estudio continuo del inglés.

3.3.6. Beneficios para la sociedad

La enseñanza de una Lengua Extranjera de uso cada vez más frecuente en la sociedad colombiana como lo es el inglés, exige una reflexión sobre su naturaleza teórico-práctica. La asignatura de Inglés Pre-Intermedio asume que la educabilidad en una lengua extranjera y la enseñabilidad de la misma es un asunto en permanente discusión. Es importante, entonces, que los estudiantes de pregrado se hagan conscientes también de los contextos socioculturales y educativos, las políticas sobre los niveles, clases y procesos de formación así como los enfoques, metas, medios y estrategias de formación, que se requieren para la enseñanza del idioma. Esta reflexión crítica de la situación de la lengua ante el mundo permite que la sociedad reconozca la importancia de capacitar docentes de calidad en la enseñanza del inglés y se vea beneficiada por ello.

3.3.7. Características y necesidades de los estudiantes

Los estudiantes de la asignatura de Inglés Pre- intermedio serán estudiantes comprometidos con la meta de adquirir las bases teóricas para darles el uso pedagógico apropiado según su campo de desempeño al egresar de la Universidad. Reconocerán la importancia de estar actualizados frente a las metodologías de enseñanza- aprendizaje para mejorar su ejercicio profesional. Serán creativos. Tendrán conciencia de ser docentes innovadores y propondrán cambios en la educación colombiana.

3.3.8. Enfoque pedagógico

El aprendizaje de una lengua extranjera no es una tarea sencilla, se necesitan altas dosis de esfuerzos para alcanzar un nivel adecuado para que la comunicación en dicho idioma sea efectiva. A lo largo de muchos años, y ante las necesidades primeramente comunicativas de la sociedad, se han desarrollado nuevas metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua. Algunos de estos modelos y enfoques son: Método de traducción gramatical, Método directo, Método audio-lingual, el SLT (Situational Language Teaching), Enfoque cognitivo, TPR (Total Physical Response), CLL (Community Language Learning), el Enfoque Comunicativo, el Enfoque Natural, Suggestopedia, el Enfoque Léxico y el modelo Metacognitivo, entre otros.

Cada uno de ellos tiene propósitos diferentes que no pueden menospreciarse, sin embargo sólo algunos cumplen el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Es por esto que no se puede pensar en adoptar una sola metodología, pues sería un tanto monótono para el estudiante y la práctica académica sería mecanicista, repetitiva y limitada en el uso de estrategias. Es conveniente, entonces, ser ecléctico en el manejo de metodologías de enseñanza.

Dadas las características del contexto psico- social en el que nos encontramos, el enfoque comunicativo es el más indicado y por lo tanto se puede tomar referencia de métodos como el natural, el audio- lingual, el TPR y el CLL. Se intenta aquí que desaparezca el uso de un libro de texto como única guía metodológica, pues este estrecha las capacidades expresivas y sectoriza el conocimiento, en muchos casos, según los intereses de las casas editoriales.

3.4. PLANEAMIENTO DE LA ASIGNATURA

En primer lugar, los docentes a cargo de la Licenciatura en Inglés, sea cual sea la asignatura de enseñanza, son conocedores de las concepciones previas de los estudiantes y por lo tanto participan en la generación y transformación de los conocimientos al construir el saber. Además, están comprometidos con la formación integral de los estudiantes al permitir espacios de interacción pedagógica tanto a nivel interno de la Licenciatura como en su proyección con la sociedad.

De esta forma, el estudiante tendrá el privilegio de encontrar en el aula un espacio para entender y hacerse entender todo el tiempo en inglés, con el fin último de perfeccionar su nivel, dado que el ambiente social no le brinda el suficiente acceso al idioma. De otro lado, las estrategias comunicativas que el profesor diseñe y los recursos didácticos que aplique enriquecerán el aprendizaje, al contextualizar al estudiante en el estudio continuo del inglés. Esto lo convierte en un agente activo y analítico, en un esfuerzo por lograr la precisión y claridad de su proceso.

Sin embargo, el docente debe reconocer que las teorías de enseñanza y aprendizaje propuestas desde su práctica pedagógica están susceptibles a cambio o, en el mayor de los casos, a error; es decir, que él no cuenta con la verdad absoluta en materia de pedagogía y que lo más importante es la búsqueda de la verdad a través de su disciplina. A continuación se presentan los aspectos más específicos en la composición de la asignatura de Inglés Pre-intermedio, atendiendo a sus propósitos, las competencias que se desean formar en el estudiante

3.4.1. Presentación del curso

El curso está diseñado para estudiantes principiantes en el estudio del inglés como lengua extranjera. A través del cubrimiento de los sistemas gramaticales y léxicos y de una práctica extensiva de las cuatro habilidades básicas el lenguaje como lo son la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita; se llegará a niveles superiores en la competencia comunicativa, propósito de esta asignatura.

3.4.2. Propósitos de la asignatura

Entre los propósitos principales de la asignatura se encuentran, el proveer al estudiante de los patrones básicos de la lengua inglesa dentro de contextos comunicativos y significativos para permitirle interactuar con los otros al dar sus propias opiniones y participando en discusiones o juegos de rol. Además, se le dará la oportunidad de que analice el sistema de lenguaje en uso para producir un inglés apropiado y fluido.

El educando de la Licenciatura en Inglés se caracteriza, de esta manera, por ser integro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa. Es un individuo competente en el uso del idioma inglés en el dominio gramatical, textual, ilocutivo, y sociolingüístico de dicho idioma.

Es competente en la aplicación de estrategias metodológicas que le permiten ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos, lo cuál le hace autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social, mediante su propia experiencia.

3.4.3. Competencias

En este curso se espera contribuir al logro de las competencias generales y más complejas, que forman parte del perfil del egresado de la Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander.

3.4.3.1. Competencias cognitivas

- Domina gramatical, textual, ilocutivo, y sociolingüísticamente el inglés como lengua extranjera.

Niveles de logro

- Maneja la lengua inglesa en un nivel de eficiencia comunicativa.
 - Perfecciona el uso sistemático de la lengua mediante la interacción en el aula y el trabajo en equipo.
 - Desarrolla las cuatro habilidades básicas en el idioma inglés: producción oral (speaking), comprensión de la lengua hablada (listening comprehension), comprensión de la lengua escrita (reading comprehension) y redacción (writing).
- Aplica estrategias metodológicas que le permiten ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos.

Niveles de logro

- Reconoce el rol del idioma inglés dentro del plan de estudios de la Educación Básica y Media.

3.4.3.2. Competencias actitudinales

- Es Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social, mediante su propia experiencia o a través de estudios de postgrado en universidades colombianas o extranjeras, y en diferentes disciplinas.
- Se compromete con la realidad regional y nacional.

Niveles de logro

- Desarrolla la capacidad de entender y hacerse entender en inglés a un nivel Pre- intermedio, suficiente para relacionarse, viajar al extranjero, y comunicarse con cierta soltura.

3.4.3.3. Competencias axiológicas

- Se muestra como un ser íntegro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa.
- Respeta las normas de convivencia y de interacción del tal forma que redunde en la calidad de su relación con la sociedad.

3.4.4. Metodología

Las clases están enfocadas en el estudiante, pues éste es el centro del aprendizaje. Ellos se involucran en su propio proceso de aprendizaje analizando la lengua inglesa y produciendo, a través de una variedad de actividades, altos niveles de comprensión de la lengua, tanto hablada como escrita. El trabajo individual y el de grupo serán implementados durante las clases, con lo cual, los estudiantes serán impulsados a trabajar

cooperativamente siendo responsables de su propio progreso y ayudando a los otros a alcanzar los objetivos.

3.4.5. Contenidos

Los contenidos de la asignatura están enfocados hacia la profundización de las cuatro habilidades comunicativas y es por esto que no se propone un esquema basado en la adquisición de estructuras gramaticales sino en las funciones del lenguaje dentro de determinado contexto. No se intenta que los estudiantes sectoricen el aprendizaje del inglés con respecto a temas específicos, lo que se pretende es dar un contexto para que la significación sea reconocida y se ponga en escena la comunicación apropiada dentro de cada situación. El orden establecido obedece a partir desde lo más simple a lo más complejo, pero puede adaptarse según los intereses de los estudiantes. A continuación se presentan los contenidos contextuales. Hay que recordar que la asignatura es 50% teórica y 50% práctica, así que dentro de las 10 horas semanales se deberá profundizar en cada una de las unidades propuestas.

Unidad 1: Información Personal

Unidad 2: Rutinas

Unidad 3: Comportamiento Social: La Familia.

Unidad 4: La casa y el hogar

Unidad 5: Comidas y Bebidas. Relaciones Interpersonales

Unidad 6: El Vestuario.

Unidad 7: Lugares de interés y cómo llegar a ellos.

Unidad 8: La vida en la ciudad.

Unidad 9: El mundo, la naturaleza: Los animales y las plantas.

Unidad 10: Fechas importantes

No hay que olvidar que los contenidos de la asignatura son los medios para acceder al aprendizaje no los fines de la educación.

3.4.6. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Se propiciará un ambiente en el que prime el trabajo en equipo, se sensibilizará al estudiante en la necesidad de comunicar sus intereses e ideas con el ánimo de mejorar la práctica pedagógica. Se realizarán dinámicas que faciliten la integración y el trabajo cooperativo. El proceso estará centrado en el estudiante y por lo tanto será él quien proponga los ajustes pertinentes. Como se dijo anteriormente, no se utilizará un texto guía pues se reconoce que centrar la enseñanza en torno a un recurso único es excluyente, por el contrario, se propenderá por la diversidad de fuentes y formatos de información.

Para dinamizar este proceso, la estrategia a implementar será la discusión guiada, que será tratada con más detalle en el apartado 4.1.3. de la presente monografía.

3.4.7. Evaluación

Como es bien sabido, el proceso de evaluación será continuo, se tendrán en cuenta, no sólo el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino la capacidad de poner en práctica lo que se irá aprendiendo y la actitud manifiesta por el estudiante en el desarrollo de las diferentes actividades. Se realizará un diagnóstico al iniciar el curso, con el fin de identificar los conocimientos previos, además se realizará una evaluación de tipo formativa durante el proceso y por último, se desarrollará una evaluación sumativa que sintetice los alcances de la asignatura en la formación del estudian

4. PERTINENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN EL INGLES PREINTERMEDIO

La enseñanza del inglés implica el análisis de las principales metodologías y estrategias que faciliten el aprendizaje eficaz de esta lengua extranjera. Sin estas herramientas, tanto el docente como el estudiante se pueden enfrentar a ambientes en que el proceso educativo es inoperante e ineficiente puesto que quien pretende aprender un nuevo idioma necesita contar con suficientes fundamentos y técnicas que le ayuden a alcanzar altos niveles de suficiencia en corto tiempo.

En el contexto universitario, y en el marco de una licenciatura como la Licenciatura en Inglés de la UIS, el docente debe conocer y hacer correcto uso de múltiples estrategias que sean a su vez aprendidas por sus estudiantes como futuros docente de lengua.

4. 1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Existen diferentes estrategias que han sido aplicadas para la adquisición de lenguas extranjeras a través de la historia. Cada una de estas estrategias han tenido sus defensores y críticos, primeramente porque éstas se derivan de las diferentes perspectivas en la concepción del aprendizaje de cada idioma. Sin embargo, algunas han recibido un reconocimiento importante dada su relevancia según el proceso que se pretende construir en el estudiante. A continuación se tendrán en cuenta estos aspectos y se expondrán algunas formas de aplicación en el aula, con sus correspondientes pasos o etapas en su implementación.

4.1.1 Conceptos básicos

La identificación de los siguientes conceptos básicos permite que el docente y el estudiante se involucren en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que optimicen su desempeño en el proceso educativo. El primero de estos términos fundamentales dentro del marco conceptual de las estrategias de enseñanza aprendizaje es la metacognición, entendida como una reflexión sobre el proceso de conocimiento en sí mismo, sabiendo que tanto el docente como el estudiante se encuentran en capacidad de analizar su propia manera de abordar el saber, es decir, como posibilidad de reflexionar sobre el propio conocimiento para juzgar su validez.

Este proceso implica identificar las limitaciones con que cuenta el individuo a la hora de aprender o de enseñar, con el ánimo de aplicar mecanismos de regulación y autocontrol del proceso; bien sea para la modificación de actitudes y/o capacidades o para el cambio definitivo de las mismas. Al establecer estos parámetros de valoración de los procesos cognitivos se permite, además, proponer estrategias que ayuden al mejoramiento de la calidad educativa; ya sea porque el estudiante necesita profundizar en determinado aspecto de su materia de estudio, o porque el docente requiera abordar de manera significativa alguna enseñanza para sus estudiantes.

La metacognición, entonces, permite analizar el conocimiento de los procesos cognitivos del estudiante, lo cual permite ser discutido con otros, dado su carácter “estable, constatable y falible”.

La metacognición puede dividirse en dos ámbitos del conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. El primero se refiere al conocimiento del mundo que se tiene, que tiene relación con los procesos cognitivos, y está estructurado a partir de tres variables o

categorías como son: variable de persona (creencias de la persona sobre sus propios conocimientos, capacidades y limitaciones), variable de tarea (conocimiento de las características propias de las tareas y su relación consigo mismo), y variable de estrategia (conocimiento de las estrategias y técnicas que posee y su función). El segundo ámbito, es decir, las experiencias metacognitivas, está relacionado con experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos, es decir, se refiere a los pensamientos, sentimientos o vivencias que se tienen en el momento que se realiza una tarea o empresa cognitiva.

En conclusión, la metacognición favorece procesos de control sobre el conocimiento que se posee y sobre los procesos cognitivos que posibilitan la construcción de conocimiento, en un intercambio conjunto para el monitoreo de las actividades, lo cual permite procesos más conscientes para obtener resultados óptimos.

Otro de los conceptos importantes, a manera de segundo, tiene que ver con el “enseñar a aprender y aprender a aprender”⁷⁵, como dos procesos distintos. El primero tiene como agente principal al docente, pues es éste quien origina en el estudiante la motivación para que aprenda de forma adecuada. Por el contrario, el segundo está relacionado con el estudiante, quien es el protagonista del proceso y quien debe reconocer las estrategias más apropiadas para mejorar su aprendizaje.

Enseñar a aprender implica que quien instruye sobre la manera en que se debe aprender, procure en el estudiante el desarrollo de su autonomía y su responsabilidad. El aprendizaje autónomo, por ende, es un proceso que permite a la persona ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos,

⁷⁵ DIAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México: McGraw Hill. 2002. pp. 137-225

las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido. Es una forma íntima y absolutamente personal de su experiencia humana, que se evidencia en la transformación y el cambio de los conocimientos adquiridos.

De esta manera, puede decirse que la autonomía se alcanza cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” y/o lo “malo”; lo intelectual trata sobre lo “falso” y/o lo “verdadero” en la construcción del saber.

La esencia del aprendizaje autónomo es, por lo tanto, el lograr que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a sí mismo y a su aprendizaje. Es así como, la autonomía en el aprendizaje, conduce a aprender a aprender. Esto responde a los cuatro pilares de la educación, en que es indispensable enseñar a los estudiantes a adoptar e incorporar progresivamente estrategias de aprendizaje, enseñarles a ser más conscientes sobre la forma como aprenden y así puedan enfrentar satisfactoriamente diversas situaciones de aprendizaje.

Un tercer concepto clave es el de “estrategia”, que corresponde a la manera en que se desarrolla el proceso de aprendizaje y de enseñanza para obtener los resultados esperados. Las estrategias se deben caracterizar por su flexibilidad, lo cual significa que se adecuan al proceso según el contexto que las amerite. De allí que no todas las estrategias pueden ser usadas en las mismas situaciones, es necesario identificar cuáles son las más indicadas teniendo en cuenta las necesidades que se quieran cubrir.

Cada estrategia está compuesta por diversas técnicas, que por el contrario, son más rígidas y algorítmicas, pues su procedimiento conlleva a un proceso específico bajo unas directrices determinadas, en otras palabras, las técnicas son sistematizadas.

De acuerdo con lo anterior, si se pretende formar estudiantes estratégicos o con alto grado de autonomía, se deben proponer objetivos sobre el aprendizaje de estrategias en el diseño curricular y se debe preparar a los docentes para que desarrollen, de igual manera, una enseñanza estratégica.

En un cuarto concepto encontramos la comprensión de “Estrategia de enseñanza”, entendidas como recursos para la instrucción, dado que el docente elige los mecanismos más apropiados para su práctica, sin olvidar las necesidades de sus estudiantes.

Para su aplicación, hay que identificar cuáles son los momentos más apropiados para poner en marcha una estrategia determinada. Algunos criterios podrían ser: considerar las características principales de los estudiantes; tener en cuenta el grado de dominio del tema que se pretende presentar y su contenido; identificar la finalidad o la meta que el estudiante debe conseguir a lo largo del proceso; estar vigilante y atento al progreso que se pretende, al igual que a las dificultades que se generan en el ambiente educativo; y por último, determinar el contexto creado con los estudiantes hasta ese momento.

Se han identificado ciertas estrategias según los procesos cognitivos que se pretenden desarrollar. Entre estas se encuentran (en el próximo apartado se abordará con más detalle su estudio): aquellas que pretenden activar o generar conocimientos previos; las que mejoran la codificación de la información que se va a aprender; las que organizan la información nueva; y

las que promueven el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información. Sea cual fuere la utilización de estas estrategias se requiere por parte del docente un compromiso ineludible frente al saber y a su responsabilidad profesional en torno al conocimiento impartido a sus estudiantes.

En un quinto concepto se encuentra el de “estrategias de aprendizaje” que están encaminadas al conocimiento de técnicas de estudio. Esto se evidencia en que los estudiantes necesitan saber cómo estudian, en qué momento, para qué y dónde lo hacen, con el fin de mejorar su desempeño.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas implica aprender a aprender, además, poseer habilidades para la autorregulación personal. Las herramientas de aprendizaje deben combinar, tanto estrategias de tipo cognitivo como metacognitivo, con el propósito de facilitar al estudiante la comprensión de los contenidos y la verificación del proceso que va realizando durante su aprendizaje.

El desarrollo de estrategias de auto planificación dentro del proceso de aprendizaje, está relacionado con diversos aspectos cuyo propósito último es lograr la formulación de un plan de estudio realista y efectivo que sea diseñado por el estudiante, teniendo en cuenta sus capacidades y el desarrollo de competencias académicas. Este plan permite al estudiante conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada. Se requiere, también, identificar las metas de aprendizaje propuestas, asumirlas o reorientarlas para que adquieran significado para el estudiante. Pueden ser metas individuales y cooperativas.

Por otra parte, el estudiante debe identificar condiciones físicas y ambientales para su estudio (tiempo que dispone, horarios de estudio,

recursos o materiales con los que cuenta, variables ambientales). Debe analizar condiciones de la tarea, complejidad de las actividades, secuencia a seguir, tipo de actividad, condiciones esperadas como resultado. Y por último, seleccionar las estrategias más convenientes para abordar el estudio, con base en el análisis de las condiciones antes señaladas y la posible evaluación de las mismas para su cambio o mejoramiento.

4.1.2 Clasificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza pueden clasificarse de diversas maneras, en primer lugar se tendrán en cuenta las estrategias según las diferentes etapas del proceso de orientación del aprendizaje, al hacer alusión a las actividades que se desarrollan en cada una de ellas; luego, de manera más concreta, se abordará de forma detallada la clasificación propuesta por Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández en su libro *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*.

Entre las estrategias según las diferentes etapas del proceso de orientación del aprendizaje se encuentran las estrategias motivacionales entre las que se destacan aspectos importantes como la correlación con lo real, los elogios y las censuras, el material didáctico, el estímulo del ambiente, el conocimiento de los objetivos por alcanzar, la personalidad del docente y la realización de experiencias.

Además de las estrategias motivacionales, se reconocen las estrategias de orientación y elaboración del aprendizaje, las cuales se dividen según las actividades que se desarrollan en cuatro grupos, bien sea las de comunicación directa, como la exposición dogmática y la dialogada, la lectura en todas sus modalidades y la demostración; las de aprendizaje individual, como las fichas, las guías de estudio, los módulos y la autoinstrucción;

además se distinguen las actividades de aprendizaje en grupo, como la discusión y el debate, el círculo de estudio, el panel, la mesa redonda, el seminario, el foro, la lectura comentada, el estudio de casos, el desempeño de roles y el proyecto; y las actividades que desarrollan la actitud científica, como el laboratorio, el trabajo de campo, la resolución de problemas, la investigación bibliográfica, el informe científico, la monografía, la construcción de modelos y la simulación, y las pasantías.

Por otra parte, las estrategias de fijación de lo aprendido se componen de actividades diversas como los ejercicios y tareas, el trabajo práctico, el interrogatorio, el resumen, la toma de apuntes, los mapas conceptuales, los esquemas, el cuadro sinóptico, las guías didácticas, la resolución de problemas, el estudio de casos, la discusión y el debate, y el estudio dirigido.

Como parte de la siguiente etapa del proceso de aprendizaje, se encuentran las estrategias de integración de lo aprendido, entre las que se reconocen actividades como el interrogatorio, la discusión y el debate, el estudio dirigido, los torneos orales o escritos, las tareas dirigidas, los esquemas, las sinopsis y los mapas conceptuales.

Luego de las estrategias de integración de lo aprendido, se identifican las estrategias de transferencia de lo aprendido que integra actividades como el estudio de casos, los proyectos, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la investigación.

Por último hay que reconocer las estrategias que permiten evaluar lo aprendido, en las cuales se incluyen actividades como el estudio de casos, la resolución de problemas, los proyectos, los diseños, las simulaciones, los ensayos, la toma de decisiones, los debates y las discusiones.

Como se ha podido observar, muchas de las actividades pueden incluirse en cualquier etapa del proceso, lo que las diferencia entre ellas es la intención que el docente le da a cada actividad y por consiguiente lo que evaluará será consecuente con los procesos de aprendizaje que desea que el estudiante alcance.

A continuación se presenta la clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido⁷⁶:

a. Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y expectativas apropiadas

Las actividades que aquí se incluyen pueden contribuir a esclarecer las expectativas de los estudiantes acerca de los aprendizajes que se atenderán con la información nueva a presentar. Esto apunta a la importancia de los conocimientos previos en la construcción de conocimientos, pues es con ellos que se permite entender, asimilar e interpretar la información con que cuenta el estudiante para luego reestructurarse y transformarse en busca de nuevas posibilidades. Estas estrategias deben presentarse antes de la información por aprender.

• objetivos o intenciones⁷⁷

Son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje de determinados contenidos curriculares. Estos presentan, a su vez, los efectos

⁷⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. Méjico: McGraw Hill. 2002. En: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. p.12

⁷⁷ Ibid., p. 20

esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Entre las funciones principales de los objetivos se encuentra que actúan como elementos orientadores de los procesos de atención y aprendizaje, sirven como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares sobre lo que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo, permiten generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender, además, de formar un criterio sobre lo que se espera de los estudiantes al término de la clase, mejoran el aprendizaje intencional, el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo, y, por último, proporcionan al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación.

Se recomienda hacer una revisión previa para cerciorarse que son formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o criterios de evaluación. Se debe usar un vocabulario apropiado para que sean comprendidos por los aprendices y es pertinente pedir que estos den su interpretación para ver si es o no la correcta. Además, es necesario animar a los estudiantes a enfrentarse con los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje. De esta manera, puede discutirse el planteamiento o la formulación de los objetivos con los estudiantes, pero hay que tener en cuenta, no enunciar demasiados objetivos, porque los estudiantes pueden crear expectativas negativas al enfrentarse con ellos.

- **Actividad focal introductoria**⁷⁸

Es el conjunto de estrategias que intentan atraer la atención de los estudiantes, para activar los conocimientos previos y crear una situación

⁷⁸ Ibid., p. 18

agradable de motivación inicial. Las actividades empleadas son aquellas que presentan situaciones incongruentes, sorprendentes e inesperadas, que atrapan la atención y permiten la generación de razonamientos e hipótesis.

- **Discusión guiada**⁷⁹

La discusión guiada será definida en detalle en el apartado 4.1.3, y se ubicará en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

b. Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Este tipo de estrategias le permiten al estudiante hacer uso de su atención selectiva, lo que quiere decir es que el estudiante elige lo que para él es pertinente y necesario, y desecha la información excesiva o repetitiva.

- **Señalizaciones**⁸⁰

Las señalizaciones son claves o avisos que se emplean a lo largo del discurso tanto oral como escrito. De ahí que, según el canal comunicativo (la oralidad o la escritura), se identifican diferentes tipos de señalizaciones. En un texto escrito se distinguen las señalizaciones intratextuales como las que hacen especificaciones en la estructura del texto, las presentaciones previas y finales de información relevante, y las expresiones aclaratorias que revelan el punto de vista del autor. Por otro lado, las señalizaciones extratextuales son los recursos de edición tipográfica como las mayúsculas, los diferentes tipos de letras, los números y las viñetas para formar listas de información, los logotipos, los diferentes colores en las letras, entre otros.

⁷⁹ Ibid., p. 18

⁸⁰ Ibid., p. 21- 26

En lo que respecta a las señalizaciones en el discurso se pueden identificar las preguntas, la confirmación, la reformulación y la elaboración, que permiten mantener el contacto del estudiante (oyente), con el docente (hablante). El uso de las señalizaciones no debe ser excesivo, dado que de hacerlo, el estudiante perdería toda motivación e interés hacia la materia de estudio.

c. Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información por aprender

Estas estrategias le proporcionan al estudiante la oportunidad de codificar la información una vez que ha sido expuesta por el docente, de manera tal que la información nueva por aprender se enriquece en calidad al brindarle un contexto y una elaboración pertinente con lo que el estudiante debe construir a partir de este nuevo conocimiento.

- **Ilustraciones⁸¹**

Las ilustraciones son recursos de imágenes que son utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo (Postigo y Pozo, 1999)⁸². Entre las más usadas se encuentran: las fotografías, los dibujos, y las pinturas; y su objetivo es reproducir o representar objetos, procesos o procedimientos, cuando no se pueden tener en forma real o ver tal y como ocurren. Son usadas principalmente en las ciencias naturales y tecnológicas.

⁸¹ Ibid., p. 27- 28

⁸² Citado por: DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. Méjico: McGraw Hill. 2002. En: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. p., 27

Su interpretación se da por lo que representan y por los presaberes con que cuenta el estudiante. Para esto hay que tener en cuenta las imágenes que se quieren presentar, pues estas deben contar con gran calidad, no excederse en cantidad, y ser de utilidad. El docente debe identificar si pretende describir, explicar, complementar o reforzar el conocimiento y en qué momento es apropiado utilizarla. Por otra parte, se debe reconocer las características de los estudiantes en cuanto a conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, e intereses que poseen.

Además de esto, las ilustraciones son apropiadas para generar ideas concretas o de baja abstracción; reconocer conceptos de tipo visual o espacial; determinar eventos simultáneos; o ilustrar instrucciones y procedimientos detallados.

Duchastel y Waller⁸³, distinguen cinco tipos de ilustraciones: descriptivas, expresivas, construccionales, funcionales y algorítmicas. Las ilustraciones descriptivas muestran cómo es un objeto físicamente, son útiles cuando es difícil describirlo verbalmente, sirven para presentar un concepto más completo, consiguen identificar visualmente las características definitorias del objeto. En cambio las ilustraciones expresivas buscan lograr un impacto actitudinal y emotivo en los estudiantes y evocar reacciones valorativas, que interesa enseñar ó discutir con los estudiantes. Por otra parte, las ilustraciones construccionales permiten explicar componentes ó elementos de algo (Objeto, aparato ó sistema). Entre estos, pueden o no considerarse allí los mapas (Croquis, planos, mapas geográficos) y su objetivo es lograr que los estudiantes identifiquen los aspectos estructurales de dichos sistemas.

⁸³ Ibid., p., 27

En lo que respecta a las ilustraciones funcionales, éstas posibilitan describir visualmente las interrelaciones o funciones entre las partes de un objeto o sistema, para que este opere. Además, muestran al estudiante cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema y permiten analizar sus funciones locales y globales. Por último se encuentran las ilustraciones algorítmicas, que sirven para describir procedimientos, realizar diagramas con posibles rutas de acción, ilustrar pasos secuenciales de una actividad o hacer una demostración de reglas ó normas. Este tipo de ilustraciones logran en los aprendices una comprensión de los procedimientos, para su posterior aplicación.

- **Gráficas**⁸⁴

Las gráficas son utilizadas para expresar relaciones de tipo numérico o cuantitativo entre dos o más factores o variables. Entre ellas se reconocen dos tipos de gráficas: las lógico-matemáticas (gráficas tipo polígono) y las de arreglo de datos (gráficas tipo histogramas, tipo pastel, barras, etc.)

Es importante señalar que las gráficas deben estar diseñadas para ser acompañadas con una explicación, pues el estudiante debe aprender a dar lectura a sus representaciones, a la vez que aprende el contenido de las mismas.

- **Preguntas intercaladas**⁸⁵

Las preguntas intercaladas son un recurso muy utilizado por los docentes de manera inconsciente, sin embargo deben ser planeadas previamente con el fin de obtener resultados óptimos en el aprendizaje; frente a esto, John

⁸⁴ Ibid., p. 29

⁸⁵ Ibid., p. 29- 31

Dewey (1933) afirma que una pregunta evoca una respuesta o aniquila la indagación⁸⁶. Además están dirigidas al estudiante y deben realizarse a lo largo del material o situación de enseñanza, teniendo en cuenta que su finalidad es la de facilitar el aprendizaje.

Richards y Denner⁸⁷ identifican factores a destacarse al formular preguntas intercaladas. En primer lugar, la posición de la pregunta: según el contenido a aprender puede dividirse en pre-preguntas, que focalizan la atención en un aspecto específico, y pos-preguntas que buscan que el estudiante vaya más allá del repaso, la integración y la construcción del saber.

Además, se debe tener en cuenta la frecuencia en que se realizan las preguntas, pues estas van a criterio del docente, quien debe procurar no exagerar y resaltar más una pregunta de calidad que retome el referente conceptual que está siendo estudiado. Por otra parte, debe reconocer el nivel de procesamiento que demandan, si es de tipo superficial (recuerdo literal) o profunda (comprensión, aplicación e integración de la información). Y por último, es necesario reconocer la importancia de la interacción entre estudiante y profesor.

El efecto esperado en el estudiante es focalizar su atención, decodificar el contenido, permitir que practique y consolide lo que ha aprendido, mejorar la codificación de la información relevante, permitir que el estudiante se auto-evalúe gradualmente y favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

⁸⁶ Citado por: DE LA TORRE, Saturnino y BARRIOS, Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro. 2000. p., 264

⁸⁷ Citado por: DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México: McGraw Hill. 2002. En: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. p., 30

Entre los requisitos principales para su elaboración se encuentran: el realizar un análisis previo del texto, identificar contenido de interés, tener en cuenta que puede ser antes o después de los párrafos, necesita de atención sostenida y participación constante del aprendiz, según la importancia de la pregunta determinar número y ubicación, dar espacio para la respuesta escrita, dar instrucciones claras para responderlas, realizar una retroalimentación correctiva, no inducir la respuesta inmediata, elaborar preguntas estimulantes y saber escuchar a los demás.

Por otra parte, el docente debe plantearse los siguientes interrogantes: ¿qué debo preguntar?, ¿a quién debo preguntar?, ¿cómo debo preguntar?, ¿para qué debo preguntar?, ¿qué pretende la pregunta? ¿Cómo formular una pregunta cuando se entiende el objetivo?, si el estudiante contesta incorrectamente o no entiende la pregunta ¿cómo orientarlo?

El maestro debe tener en cuenta la organización de la pregunta, el tiempo de espera de la respuesta, la motivación al estudiante para responder, variar la tipología de preguntas, recompensar al estudiante por su respuesta, optimizar la respuesta del estudiante parcialmente correcta, reconducir la respuesta incorrecta, y por último, permitir que todos los participantes (interrogadores e interrogados) se sientan implicados.

d. Estrategias para organizar la información nueva a aprender

La organización de la información nueva posibilita que el estudiante entre en contacto con material de aprendizaje significativo, lo que quiere decir que su comprensión e interpretación del conocimiento será pertinente a la competencia que se quiera desarrollar en él. El estudiante, entonces, tendrá acceso a la información básica de forma directa.

- **Resumen**⁸⁸

Un resumen es una versión breve del contenido que deberá aprenderse, y es allí donde se enfatizan los aspectos más relevantes de la información. Para la elaboración de resúmenes es importante tener en cuenta algunas reglas dentro de las cuales podemos denotar: - la 'macrorregla de supresión u omisión', en la que se exige que de una secuencia de proposiciones y se omiten aquellos que se consideran indispensables para la interpretación del texto.

- La de generalización: De una secuencia de proposiciones que se encuentren, se hace una sustitución de conceptos de tal forma que englobe la información dada.

- La Macrorregla de construcción o integración: Se da un conjunto de preposiciones y se intenta formar una o más preposiciones construidas (nuevas) que en conjunto las sustituyan.

Por tanto, se entiende que un resumen está compuesto de macroproposiciones o macroideas que se consideran las más importantes o que encierran en forma general el mensaje del discurso, macroideas que desde luego deben ser coherentes. Para lograr esto una forma es utilizar expresiones que indiquen el contenido, la idea fundamental, lo mas importante y que logren conexión en las ideas, expresiones como: el tema mas relevante es..., lo esencial..., indicadores de resumen como: para resumir..., en pocas palabras..., en suma..., en conclusión y entre otras, de relevancia se utilizan adverbios como esencialmente..., especialmente..., recalcar..., hay que hacer hincapié..., entre otros.

⁸⁸ Ibid., p. 31

Las funciones principales de un resumen son: Proporcionarle al educando una estructura u organización general de lo que va aprender, enfatizar la información importante, si ésta es preinstruccional introduce y familiariza al estudiante en el nuevo material de aprendizaje, si opera como postinstruccional organiza, integra y consolida la información presentada, facilitando el proceso de aprendizaje.

En el momento de elaborar un resumen hay que tener en cuenta si el material es extenso y si contiene información con diferentes niveles. Si por el contrario ya está condensado, entonces más que realizar un resumen debe dársele una organización (cuadro sinóptico o mapa conceptual). Además, hay que tener en cuenta que proporcione significatividad lógica, debe tenerse especial cuidado con el léxico, el vocabulario y la redacción. Por otra parte, se recomienda aplicar las macrorreglas e identificar la superestructura global del texto.

- **Organizadores Gráficos⁸⁹**

Los organizadores gráficos son representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo y su utilidad es la de resumir u organizar cantidades significativas de conocimiento, tanto en situación de clase como en textos académicos, mejorar los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje. Además, son importantes estrategias co y post instruccionales.

Dentro de los tipos que más se destacan encontramos los cuadros sinópticos, que organizan la información sobre uno o varios temas centrales constitutivos de un tema principal, estableciendo múltiples relaciones. Sus características implican la inclusión de filas, que corresponden a temas

⁸⁹ Ibid., p. 33

centrales o conceptos claves; las columnas, que son las ideas o variables que desarrollan dichos temas; y las celdas o slots, que se componen por el cruce de filas y columnas donde se registra la información.

Se reconocen cuadros sinópticos de tres tipos: los simples, los de doble columna, y los C-Q-A. Algunas consideraciones para su comprensión destacan el elegir la distribución más conveniente, señalar y distinguir los temas claves de las variables y escribir en forma convencional. A continuación se presenta un ejemplo del último tipo:

CUADRO SINOPTICO C-Q-A

Lo que se conoce C	Lo que se quiere conocer/aprender Q	Lo que se ha aprendido A
Anotar en forma de listado lo que se sabe en relación con la temática	Tomar nota sobre lo que se quiere aprender	Anotar lo que se ha aprendido/lo que falta por aprender

Los cuadros tipo CQA se realizan durante todo el proceso de instrucción. La C, que corresponde a lo que se conoce previamente, y la Q, que es lo que se quiere conocer o aprender, deben llenarse al inicio del proceso. La A, es decir, lo que se aprendió, se llena durante el proceso o al final, para permitir la reflexión sobre la evolución del proceso instruccional, tanto individual como colectivo.

Se recomienda usar los cuadros sinópticos en forma alternada con otro tipo de organizadores gráficos, definir claramente la temática, sus categorías y subdivisiones que se van a representar, enseñar cómo utilizarlos, leerlos e interpretarlos, emplearlos de diversas formas: presentarlos llenos, llenarlos

con los estudiantes, que lo llene el estudiante, que el estudiante lo diseñe y elabore.

- **Mapas Conceptuales⁹⁰**

Es una herramienta cognitiva que permite representar el conocimiento (ideas y asociaciones) de una manera gráfica y sintética orientado al aprendizaje eficiente y significativo.

Entre sus funciones principales se encuentran permitir representar gráficamente los conceptos curriculares y la relación semántica existente entre ellos de manera jerárquica, facilitar al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de conceptos, permitir la negociación de significados entre el profesor y los estudiantes, ayudar a que los estudiantes relacionen con más facilidad los asuntos vistos anteriormente con los nuevos temas. Además, pueden utilizarse para evaluar, al activar y explorar conocimientos previos y verificar la comprensión de los nuevos, extraer significados de revistas y libros de texto, construir significados en el laboratorio o en trabajo de campo.

Algunos de los pasos a seguir en la elaboración de mapas conceptuales son: Hacer una lista o inventario de los conceptos a utilizar, clasificar por niveles de abstracción en que se diferencien las relaciones de subordinación entre estos conceptos; identificar el concepto nuclear, este debe situarse en la parte superior del mapa; vincular entre sí por medio de líneas rotuladas los diferentes conceptos; y reelaborar el mapa teniendo en cuenta identificar relaciones antes no vistas.

⁹⁰ Ibid., p. 37

Los objetivos de los mapas conceptuales son: ayudar a aprender integrando conocimiento anterior y nuevo, desarrollar la memoria, evaluar o diagnosticar la comprensión, de manera jerárquica.

- **Redes Semánticas**⁹¹

Sistemas de organización gráfica del conocimiento que estructuran conocimientos en forma de red. Se caracterizan porque los conceptos se representan por elipses u óvalos llamados nodos. Estos nodos se llenan con sustantivos o sustantivos más adjetivos que representen conceptos relevantes. No se deben repetir nodos, ni llenar con formulas matemáticas excepto que se unan por la leyenda “se simbolizan mediante” No necesariamente se organizan jerárquicamente la configuración más común es la de araña pero también se hace en cadena o en híbridos. Las relaciones entre conceptos se expresan por medio de flechas y un grupo fijo de palabras y verbos precisos que completan una oración con significado entre dos nodos, sin extenderse a más de dos nodos consecutivos.

Como funciones de las redes conceptuales o semánticas se encuentran las siguientes: representan gráficamente conceptos de disciplinas científicas, programas de cursos o currículos y sus relaciones semánticas (se aprende con códigos de procesamiento visual y lingüístico), facilitan la exposición y explicación de conceptos por parte del docente o un diseñador de textos para luego hacer profundizaciones, sirven como medio para negociar significados entre estudiante y profesor, precisando y profundizando los significados de los contenidos, relacionan conceptos previos con nuevos y permiten evaluar y explorar conocimientos previos o niveles de comprensión de lo enseñado.

⁹¹ Ibid., p. 42

Para su elaboración hay que tener en cuenta hacer una lista-inventario de conceptos involucrados, luego, identificar el concepto nuclear, establecer relaciones entre el concepto nuclear y los demás conceptos según las tres categorías establecidas para las relaciones (jerárquica, encadenamiento y racimo), y elaborar la red, el diseño puede ser en forma de araña, cadena, o jerarquía.

Los estudiantes deben comprender la red conceptual. Si no es así se debe hacer comentarios introductorios o aclaraciones previas. Así mismo, debe recordarse no hacer redes muy grandes, para ello se debe involucrar temas principales. Además de éstas, hay que reconocer la importancia de otras recomendaciones como las siguientes: Se pueden llevar redes elaboradas o elaborarlas en clase y, a su vez, explicar su elaboración; acompañar la red de explicaciones que profundicen los conceptos; poner a los estudiantes a elaborar redes, luego hacer una puesta en común que permita la reflexión y metacognición sobre lo aprendido; y explicar a los estudiantes a qué nivel se utiliza la red (Clase, tema, capítulo, curso, texto).

e. Estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender

Estas estrategias crean enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva, al asegurar una mayor significatividad del aprendizaje al hacer más accesible y familiar el contenido, además, se elabora una visión global y contextual para trasladar lo aprendido a otros ámbitos.

- **Organizadores Previos**⁹²

Se definen como ideas iniciales presentando marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones, convirtiéndose en puentes cognitivos entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva del estudiante, que permiten un aprendizaje más eficaz.

Se distinguen dos tipos de organizadores previos: el organizador expositivo y el organizador comparativo. El primero se emplea en aquellos casos en los que el estudiante tiene muy pocos conocimientos sobre la materia. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material, más específico. El segundo, por su parte, es empleado cuando el estudiante, está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, éste puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias. Su función es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminabilidad entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Los organizadores previos funcionan como esquemas, gráficos o panorámicas conceptuales con valor de marco general. Además, deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

De esta manera, en el proceso de aprendizaje, de las ideas generales y esquemáticas se van diferenciando otras cada vez más concretas y matizadas. Estos alertan a los estudiantes a la información importante en la lectura asignada, son diagramas representando las relaciones supraordenadas y subordinadas derivadas del texto y pueden proporcionar a los estudiantes una visión general del material de lectura antes de comenzar la propia lectura.

⁹² Ibid., p. 44

Para la elaboración de organizadores previos hay que seguir los siguientes pasos: elaborar un inventario de conceptos centrales (supraordinarios) que constituyen la información nueva que habrá de aprenderse; identificar aquellos conceptos que engloben o incluyan a los conceptos centrales; se puede elaborar un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinarios y los conceptos principales, el desarrollo de estos conceptos de mayor inclusión constituirá la base del organizador previo.

- **Analogías⁹³**

Estas son proposiciones que indica la semejanza entre objetos o eventos; en ellas se comparan dos o más conceptos en relación con sus características. En el momento de aplicar una analogía hay que tener en cuenta los siguientes pasos: introducir el concepto de tópico, evocar el vehículo, establecer comparaciones mediante un mapeo, emplear un recurso visual, definir las conclusiones, indicar los límites y evaluar los resultados.

Las funciones principales de las analogías son el relacionar conocimientos previos entre nuevos conocimientos, el proporcionar experiencias abstractas, el promover el aprendizaje significativo, el mejorar la comprensión de contenidos, el fomentar el razonamiento analógico y servir para trasladar el aprendizaje a otros ámbitos. Pero para que estas funciones sean las correctas, se recomienda que el vehículo y tópico tenga elementos semejantes pertinentes, que la analogía sea comprensible, se requiere vigilar que no se vaya demasiado lejos, explicar las diferencias y limitaciones, utilizarla en contenidos abstractos y animar a los estudiantes a utilizar esta estrategia en grupos o de forma autónoma.

⁹³ Ibid., p. 46

4. 1. 3. La Discusión Guiada: una estrategia de enseñanza en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Los estudiantes que inician el proceso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera muestran poco interés en participar en las actividades que requieren el desarrollo de la habilidad básica de expresión oral. Esto se evidencia porque muchos se cohiben y prefieren no intervenir, con la idea de que pueden mejorar hablando con ellos mismos y se pierden la oportunidad de aprender a través de la interacción con otros.

Los estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la UIS requieren un dominio de las cuatro habilidades básicas de la comunicación, como lo son: la escritura (expresión escrita), la lectura (comprensión escrita), la escucha (comprensión oral) y, por supuesto el habla (expresión oral), sin las cuales su competencia lingüística carecería de fundamento, de acuerdo con el perfil esperado. Y es en esta última en la se presenta una mayor dificultad dado que existen diferentes causas, entre ellas, la ansiedad o nerviosismo, el temor a hablar en público, el miedo a cometer errores, el desinterés en los temas planteados y la poca práctica en conversaciones con otros. Esto se evidencia porque no hay grupos de conversación entre los estudiantes, falta mucho vocabulario relacionado con las competencias que se pretenden abordar y del mismo modo falta de auto-confianza.

Diversas estrategias y métodos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera han pretendido obtener resultados en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes al implementar actividades que propician la interacción constante estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Entre ellas, se encuentran: Audiolingual Method, Cooperative Learning, Community Language Teaching, Whole Language, Suggestopedia, entre otros. Pero entre estos métodos es necesario incluir una estrategia general de

enseñanza que privilegie el fortalecimiento de la habilidad de expresión oral, es por esto que se reconoce en la Discusión Guiada una oportunidad de mejorar esta necesidad y optimizar los procesos de aprendizaje de las lenguas.

La utilización de la discusión guiada, entonces, permite favorecer la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral, mediante preguntas y sugerencias estimulantes para lograr la interacción entre estudiantes. De esta manera, las actitudes positivas e intereses de los estudiantes, frente al referente conceptual que es estudiado, facilitan que las intervenciones sean voluntarias y significativas y, por lo tanto, que el aprendizaje se perfeccione.

Pero, ¿Qué es una discusión guiada? También llamada debate dirigido, es una estrategia de enseñanza que permite el intercambio de ideas o información sobre un tema determinado, además sirve para generar las ideas previas de los estudiantes. Como estrategia cumple con las siguientes características: su procedimiento es conciente, planificado e intencional, dirigido a un objetivo, exige un uso reflexivo y favorece el desarrollo de la autonomía y la autocrítica sobre los procesos más que sobre los resultados.

Sin embargo, aunque principalmente es una estrategia que genera y activa conocimientos previos también puede emplearse como una estrategia de orientación y elaboración del aprendizaje, de fijación de lo aprendido, de integración de lo aprendido o de evaluación de lo aprendido.

A su vez, es realizada por un grupo, el cual es dirigido por el docente quien, de manera dinámica sirve de guía e interrogador frente al tema presentado. Se asemeja al desarrollo global de una clase, en la que se hace participar activamente a los estudiantes mediante preguntas constantes.

Sin embargo, para que se genere discusión, y no la simple respuesta mecánica a preguntas formales, el tema a discutir debe cumplir con las siguientes características: ser cuestionable, ser analizable desde diversos enfoques o interpretaciones y contar con posibles diferentes puntos de vista. No podría entrarse a debatir sobre verdades o hechos demostrados ya con suficiente evidencia. Para ello, quien dirige el debate debe contar con un plan de preguntas escritas a ser utilizadas con el fin de estimular y conducir la discusión.

Todos los estudiantes necesitan oportunidades para generar y compartir sus ideas frente a pequeños grupos o toda la clase. Por ende, los docentes que impulsan y aceptan los comentarios y preguntas de sus estudiantes sin juzgarlos y clarificando su comprensión estimulan el intercambio de ideas. A través de la discusión, los estudiantes deben alcanzar una más profunda comprensión del tema a estudiar.

Ahora, ¿Cuáles son los propósitos de la discusión guiada? De acuerdo a su comprensión ella facilita el aprendizaje mediante la participación activa de los estudiantes en el intercambio y la elaboración de ideas y de información. Lo que interesa en sí no es obtener una única respuesta, sino la elaboración mental y las ideas propias que nacen dentro del grupo que servirán para conducir los razonamientos hacia los objetivos esperados por el docente.

Entre las funciones de quien dirige la discusión, en este caso, el docente, se encuentra el conducir, guiar y estimular el debate. También podrá sugerir, aportar elementos de información, esclarecer confusiones y contradicciones, pero no deberá comprometerse dando sus propios puntos de vista.

La actitud del docente es pieza clave en el buen desarrollo de la discusión. La cordialidad, seguridad y serenidad le servirán de apoyo en eventuales momentos de acaloramiento de quienes sí están interviniendo en la

discusión. Deberá admitir todas las opiniones, dado que ninguno debe sentirse rechazado, burlado o menospreciado en sus apreciaciones. El docente deberá, asimismo, conducir al grupo a ideas concretas y valiosas. No se buscan respuestas fijas, aprendidas de antemano, sino interpretaciones y elaboración que desarrollen el discernimiento y el criterio propio, igualmente, la discusión ampliará el vocabulario del estudiante y lo invitará a reconocer los errores gramaticales más frecuentes para su posterior corrección.

Entre las ventajas de utilizar la discusión guiada como estrategia de enseñanza se encuentra el poder utilizar los recursos de los estudiantes para activar y generar sus conocimientos previos y la preparación minuciosa que favorece el desarrollo organizado y consecuente con los objetivos planteados.

La discusión guiada, en otras palabras, ayuda a los estudiantes a darle sentido a su entorno, estimulan la capacidad de pensar, explicar, reflexionar y proveer oportunidades para clarificar y expandir sus ideas y las de otros. Además, promueve la interacción positiva y la conversación constante dentro del grupo de estudio.

Pero, ¿Qué marca la diferencia entre otros tipos de discusión en clase y la planteada como propuesta? Es preciso reconocer que hay múltiples estrategias para trabajo en grupo, pero vale la pena hacer una comparación entre la discusión guiada y la técnica de grupo nominal, al ser estas las usadas con mayor frecuencia.

Técnica de grupo nominal	Discusión guiada
<ul style="list-style-type: none"> - Se discuten sentimientos de los estudiantes. - Se divide al grupo, uno discute y el otro sirve de espectador. - Los grupos no superan los ocho estudiantes. - Solo se permite una participación por ronda siguiendo un tema específico. - Se jerarquizan las ideas con puntuaciones para reconocer las preferencias del grupo. - Se define una solución a una problemática principal. - El docente es autoridad y sus puntos de vista son tenidos en cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia con una pregunta propuesta por el docente sobre un tema específico. - Todos reflexionan sobre la pregunta. - Participan no más de 15 estudiantes. - Se verifica la comprensión si es necesario. - Se establecen diálogos entre estudiantes. - Se respetan las preguntas y opiniones de los estudiantes. - El docente cumple el rol de escucha, colaborador, mediador, promotor y cuestionador.

Como puede verse en el anterior cuadro, la técnica de grupo nominal no permite que la participación de los estudiantes sea constante y voluntaria. El tiempo es tan limitado que no da lugar a diversas interpretaciones del tema en cuestión, además el papel del docente es de vigilancia y control, tanto en el tiempo de trabajo como en las intervenciones. Por el contrario, la discusión guiada permite la libertad y el ejercicio de la voluntad en la participación, de manera que el rol central está a cargo de los estudiantes, siendo el docente solo el guía y promotor del intercambio comunicativo.

De esta manera, la discusión guiada facilita proceso como la práctica de la reflexión y el razonamiento, puesto que aún las discusiones más planificadas son impredecibles en cuanto a la dirección que puede tomar el debate.

También permite hacer una retroalimentación sobre los objetivos del curso, aunque no se puede determinar si se va a llegar a un consenso o acuerdo grupal, en ocasiones, los puntos de vista pueden verse afectados por las opiniones de otros y por lo tanto pueden reconsiderarse.

Con esta estrategia, los estudiantes adquieren una conciencia de situaciones problemáticas que requieren soluciones y genera motivación para seguir aprendiendo.

La discusión guiada logra estimular el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, el trabajo colectivo, la compensación y valores o principios que incluyen la tolerancia y el respeto. Además, permite superar prejuicios e ideas preconcebidas, para ampliar el panorama intelectual y lograr interacciones interdisciplinarias.

Para ayudar a que los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas, es necesario asignar conversaciones que incentiven a los estudiantes a intentar dar sus propios puntos de vista; el docente, por su parte, debe expresar especial interés en los comentarios que se realicen sean o no válidos, puesto que con esto no se estará inhibiendo la participación activa. Además, hay que establecer relaciones entre los aportes dados y valorar lo que alguien ha dicho previamente, pero, en otros casos, será necesario reconstruir lo dicho por alguien para contribuir al desarrollo de la discusión.

Entre los principios de la discusión guiada, se reconoce que no se debe contar con grupos mayores de 15 estudiantes dado que se requiere la participación activa de todos los miembros del grupo. Además, las sesiones no deben tardar toda la hora de clase dado que su interés principal es activar los conocimientos previos de los estudiantes frente a un tema determinado. Las ayudas audiovisuales y las ilustraciones son útiles siempre y cuando generen expectativas e interés en el tema a ser debatido posteriormente.

Los estudiantes no deben tomar notas mientras se realiza la discusión pues esto distrae su atención y baja su capacidad de intervención pertinente con la conversación. En tal caso, es conveniente delegar un secretario que tomará apuntes de los aportes de los compañeros y que luego serán útiles para realizar el resumen o síntesis de la actividad.

Por otra parte, las preguntas a emplearse en el debate deben evitar el uso de respuestas cortas como “Sí” o “No”. Pues el tema debe llegar a ser debatible o perdería su esencia. Es necesario resumir los aportes de los estudiantes, hacer preguntas de causa y efecto que promuevan el análisis y, por su puesto, dar un tiempo prudencial para responder. Las apreciaciones de lo que se ha logrado concluir en la conversación son muy importantes.

De este modo, si el docente no está de acuerdo con algo dicho, deberá mostrar su inconformidad de manera respetuosa y de forma constructiva. No importa si una pregunta genera silencio en el grupo, es necesario dar un tiempo para que los estudiantes piensen adecuadamente sus respuestas pues, en una discusión lo importante no es la reacción a la pregunta sino las respuestas que se dan. La diferencia entre una reacción y una respuesta, radica en que la reacción es intuitiva, instintiva e instantánea, mientras que una respuesta requiere ser bien considerada, pensada, deliberativa y analítica, las dos con una diferencia dada en segundos.

Como parte de la fundamentación didáctica o método de trabajo de la discusión guiada se debe tener en cuenta que ésta, como estrategia de enseñanza, no es una improvisación, el docente que dirige el debate debe contar con anterioridad con un plan de preguntas que sean las más adecuadas para estimular y conducir el debate. Para ello, además, los participantes deben conocer el tema a tratar, con lo cual se comprobará la información previa que poseen, e intervenir adecuadamente frente al grupo. Con esta estrategia, no se pretende comprobar el aprendizaje, sino determinar el nivel en que se encuentran las ideas previas del estudiante para a partir de allí establecer vínculos con la información a aprender.

Tal como se dijo anteriormente, el grupo de estudiantes no debe pasar de 15, pero, en caso de grupos mayores, es posible una subdivisión en la que estudiantes asumen el papel del docente en su función orientadora para luego en plenaria dar un resumen general de la discusión presentada.

El tema debe analizarse en todos sus aspectos y las preguntas deberán seguir un orden lógico para enlazar las ideas. Es posible predecir el curso que llevará la discusión y fijar las preguntas más apropiadas si llegara a presentarse un desvío en la temática principal. Puede calcularse que cada pregunta principal llevará un tiempo aproximado de 15 minutos en ser debatida por el grupo. El docente deberá recordar aclarar los interrogantes que surjan o redireccionar el debate.

Una vez que el este formula la primera pregunta se invita a la participación, pero, en caso de que nadie hablara, el docente puede estimular las repuestas por medio de la “respuesta anticipada”, lo cual permite insinuar posibles alternativas de respuesta. De esta manera, los estudiantes se sentirán más motivados a aprobar o rechazar las ideas planteadas.

Del mismo modo, es importante que el docente no presione las respuestas, pues los estudiantes pueden verse intimidados o sometidos y el propósito de la participación perdería su sentido. Las preguntas necesitan promover el pensamiento complejo, a través de la exploración, el descubrimiento y la confirmación de las predicciones hechas. Se razona preferiblemente sobre la información, más no sobre la búsqueda de información. Por esto, la preguntas deben ser interesantes y motivantes, a fin de lograr un desarrollo metacognitivo y la creatividad.

Si el tema lo permite, se podrá hacer uso de ayudas audiovisuales, ilustraciones o información de otros medios para estimular la participación y el interés en el debate. En tal caso, las actitudes de los estudiantes permiten regular el desarrollo del proceso de conocimiento en el grupo y al distribuirse adecuadamente el uso de la palabra, se alentará a los tímidos e indecisos a involucrarse en la conversación.

Importante es tener en cuenta que antes de darse por terminado el debate, se debe llegar a una conclusión o un acuerdo sobre lo discutido. Los argumentos presentados deberán recordarse y extraerse los aspectos positivos de los diferentes aportes hechos. La síntesis deberá realizarse entre todos, pero el docente debe recordar ser guía en ese proceso.

Una variante de la actividad para realizar una discusión guiada es que cada estudiante seleccione una tira de papel en la que se tendrán diferentes ideas, pasajes u oraciones relacionadas con el tema del día y cada uno deberá responder si se encuentra a favor o en contra de lo que allí se afirma. Otra forma es emplear ilustraciones que den lugar a interpretaciones distintas de la realidad y que incentiven la participación.

Así, para dirigir una discusión es indispensable tener en cuenta los siguientes puntos clave: primero que todo, establecer un ambiente de comunidad, lo cual significa hacer que los estudiantes vean el valor de dar soporte a los otros al compartir las ideas o críticas para el mejoramiento del grupo. Además de esto, hay que generar y establecer unas reglas que orientarán el desarrollo de la discusión. Es necesario, también, enseñar a los estudiantes cómo discutir, siendo un modelo al sustentar las ideas o dar puntos de vista, modelar cómo hacer críticas constructivas e instruir cuáles son las respuestas que no se deben dar (respuestas de “Sí” o “No”, generalizaciones, etc.).

Por otra parte, se debe valorar el silencio pues este permite la reflexión y el análisis que profundizan las ideas. Si los estudiantes se niegan a responder es importante reformular la pregunta de otra manera o desde otra perspectiva, en otros casos, se requerirá de un ejemplo o un contexto en el que se explique la intención de la pregunta. Una posibilidad es permitir que los estudiantes escriban sus respuestas primero, a fin de que se sientan más seguros de las ideas que van a compartir. Asimismo, el docente debe recompensar a aquellos que se atreven a participar y dar la palabra a todos los integrantes del grupo por igual. Para ello, se deben diseñar preguntas abiertas en las que el estudiante se sienta libre de expresar sus apreciaciones frente al tema y se deben tener en cuenta aquellas que tienen un contenido específico, con alto nivel cognitivo y que cumplan con el propósito de la discusión.

Se puede hacer uso de las respuestas dadas para formular nuevas preguntas y ampliar las posibilidades de debate, esto demuestra que el docente está a tanto de las respuestas de los estudiantes.

Asimismo, para involucrar a los estudiantes en la discusión, es recomendable hacer que los estudiantes dejen de lado ideas preconcebidas y estar abierto a las nuevas ideas que se expresarán o cambiarán su percepción inicial. Por otra parte, se debe reaccionar frente a las ideas y no en contra de los participantes de la discusión (no hay que interrumpir, antagonizar, desacreditar, juzgar o ignorar la respuesta de alguien). A los estudiantes se les debe instruir sobre la forma de hacer sus intervenciones, a manera de criterios de evaluación, más no de represión, recordándoles que deberán ser muy específicos en sus apreciaciones, respetar a las ideas de otros pues es muy importante, que no deben mostrarse como únicos poseedores de verdad pues no se trata de agredir las ideas de los demás, y que de ellos depende el control y la dirección que tome la discusión según los objetivos planteados.

Sin embargo, al igual que en cualquier estrategia de enseñanza, se identifican ciertas dificultades en su implementación. Los docentes se enfrentan a diferentes circunstancias que pueden frustrar una discusión, entre ellas se encuentran: el temor al silencio, los desafíos entre los más tímidos y los estudiantes dominantes, los problemas de digresión, los problemas de confusión de ideas, el miedo a las críticas, el temor de respuestas como “yo no sé”, el tener una recitación en lugar de una discusión, además el profesor puede actuar como la autoridad y no como el facilitador, se puede presentar actitud negativa o apática, en algunos casos no hay participación voluntaria en las conversaciones en clase, se habla poco en inglés, se utiliza el español para el diálogo entre compañeros, al participar, sus intervenciones son muy cortas, hay traducción directa al español, los errores gramaticales son constantes y se presentan dificultades en la pronunciación.

A pesar de estas dificultades, el docente debe estar en capacidad de saber sobrellevarlas para cambiar las actitudes, será la discusión guiada la

herramienta de trabajo para solventar las falencias en el aprendizaje y mejorar la capacidad comunicativa enfocada en la expresión oral.

4. 1. 4. Fundamentación teórica de la Investigación en el Aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje

La investigación en el aula es considerada como una búsqueda sistemática conducida por docentes para mejorar el ambiente del aula tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, con el propósito de conseguir información acerca de cómo operan en el contexto educativo estos procesos. Ha empezado a capturar la atención de los docentes, pues este tipo de investigación está siendo juzgada como manejable al traer resultados al aula de manera inmediata y directa, puesto que se caracteriza por ser una investigación realizada por los docentes sobre ellos mismos y su práctica pedagógica. Además, ofrece una alternativa para aquellos docentes que veían la investigación como un análisis del trabajo de otros, en lugar de proveer soluciones a las dificultades más frecuentes en su propia aula y con sus propios estudiantes. En la investigación en el aula es muy importante aproximarse al fenómeno por estudiar desde diferentes puntos de vista, pues no tiene un punto final porque siempre plantea nuevos interrogantes.

La investigación en la educación ha tomado siempre diferentes perspectivas, entre ellas se destaca la investigación educativa tradicional y la investigación acción. La primera tiene características totalmente diferentes, puesto que busca respuestas a través del método científico, contraponen métodos cuantitativos (deductivos) a los cualitativos (inductivos), y los diseños de investigación son experimentales. Por el contrario, la investigación acción se fundamenta en la reflexión sobre la enseñanza, y su importancia radica en conectar teoría con práctica, mejorar la práctica educativa, fortalecer la labor docente y su crecimiento profesional. Sus aplicaciones son la identificación

de problemas, además del desarrollo y prueba de estrategias para plantear soluciones

Del mismo modo, esta permite a los docentes estudiar sus propias aulas de clase, sus propias estrategias de enseñanza, sus propios estudiantes, su propia evaluación, con tal de ofrecer mejor comprensión de los problemas existentes y ser capaces de mejorar la calidad y efectividad de su enseñanza, razón por la cual se denomina; Investigación en el Aula. Ésta se enfoca específicamente en las características particulares que tiene su grupo de trabajo y el contexto en que se desarrolla, puesto que allí es sobre el cual se llevarán a cabo las acciones de cambio o de mejoramiento.

El proceso en la investigación es circular no lineal, es decir, se requiere observar, hacer, volver a observar, ajustar y volver a hacer las modificaciones pertinentes. Los pasos principales para direccionarla en el aula son: la identificación del área central de análisis, recolección de información pertinente, análisis e interpretación de la información y desarrollo de un plan de acción.

Una vez que se identifica el problema, se atienden ciertas consideraciones preliminares como los intereses personales, la importancia de la investigación, el tiempo a emplearse, el grado de dificultad, los recursos o las necesidades presupuestales; además se delimita el tema al centrarse en el cómo, más que en el qué, cuándo, dónde o quién. Más adelante se hace una revisión bibliográfica de los contenidos teóricos que fundamentan el marco conceptual, teniendo en cuenta artículos de revistas, libros, monografías, o análisis hechos previamente sobre el mismo tema.

Luego se diseña un plan de investigación, que una vez implementado, requiere la recolección de la información para sustente los hechos o

acontecimientos que evidencian la problemática. Esto implica el uso de múltiples métodos en la recolección de la información y en el análisis de los resultados. Se determina la metodología que se usará para recoger los datos. Pero para obtener resultados más confiables, es importante recurrir a fuentes que impliquen diferentes puntos de vista. Por ejemplo, las reflexiones del profesor sobre su clase, las impresiones de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje y los resultados de pruebas tomadas por los estudiantes. Cuando se ha analizado la información, la validez de los resultados se comprueba en tanto estos resultados son relevantes para los que participan en el proceso de investigación, de esta manera, el intercambio de ideas facilita el análisis de los datos.

A partir de allí se diseña un plan de acción o se propone una estrategia que sea conveniente para la solución del problema. Para finalizar, se comparten o comunican los resultados de la investigación y se reflexiona sobre el proceso realizado⁹⁴.

Debe tenerse en cuenta que la investigación puede tomar varias semanas y hasta meses en la práctica, según se observe o demuestre que el mejoramiento depende del objetivo o meta trazada por la investigación.

El ambiente de investigación en el aula debe ser satisfactorio, los actores principales de la investigación (docente y estudiantes) deben considerarse como participantes activos en el proceso de solución de la problemática principal que se intenta solucionar. Al darle oportunidad al estudiante de involucrarse en la investigación, se le está proporcionando un rol primario por

⁹⁴ MERTLER, Craig A. Action Research: Teachers as researchers in the classroom. London: Sage Publications Inc. 2005. p. 2- 48

medio de experiencias de desarrollo práctico en las habilidades necesarias para extraer información, mejorar su aprendizaje y trabajar con otros⁹⁵.

Por otra parte, los estudiantes deben encontrar su participación como significativa frente al proceso, por lo tanto, el docente deberá ayudarlos a entender cómo están ellos trabajando oportunamente, proporcionándoles una guía constante. Con esta estrategia, el investigador tiene un doble rol, el de investigador y el de participante. Dado que el objetivo de la investigación es relevante para el docente, en este sentido, el docente elige su objetivo.

El éxito en la implementación de la investigación en el aula como estrategia radica en el compromiso y la responsabilidad dada por los actores al proceso de investigación. Bajo un ambiente de colaboración al perseguir todos un objetivo en común, es que se potencializa la labor y se descubre la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, o en otros casos, la necesidad de transformar la práctica pedagógica con miras de cambio y mejoramiento en la calidad educativa.

Entre algunos de los recursos implicados en la investigación en el aula se encuentran las entrevistas, los textos escritos, los temas de discusión, pues serán estos los que faciliten etapas como la observación, la recolección de información, la aplicación de la estrategia respectiva, el análisis de resultados, y la socialización.

Por último, hay que reconocer, como se dijo anteriormente, que el tiempo de investigación puede variar según los recursos empleados, las etapas adoptadas para la indagación, la cantidad de individuos responsables de la actividad y la metodología a emplear. De esta manera, la duración de una

⁹⁵ EDGE, Julian. Action Research. Case Studies in TESOL Practice Series. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 2001 p. 11

investigación acción en el aula puede variar desde algunos meses hasta cierta cantidad de años, dependiendo de la vigencia y pertinencia de la misma.

A manera de ejemplo de la trascendencia de la investigación en el aula, se presenta a continuación una posible investigación que puede realizarse en la asignatura de Inglés Pre-Intermedio, tendiente a solucionar un problema común en la enseñanza del inglés, como lo es la poca participación de los estudiantes en actividades de expresión oral. Para dar con una solución a esta dificultad, se propone la implementación de la Discusión Guiada como estrategia de enseñanza, vista en el apartado anterior.

Con el objetivo de responder a la dificultad planteada, se diseñó un instrumento que permite conocer el marco teórico y el procedimental de la investigación, llamado, Uve Heurística⁹⁶. Esta técnica de la UVE heurística constituye una herramienta que sirve para adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre como éste se construye y se utiliza. Generalmente en la parte de la izquierda se ponen las concepciones o construcciones que guían acerca de las indagaciones que se están efectuando, en tanto que los elementos de la derecha se construyen en función de la investigación que se lleva a cabo en el momento, es decir, los acontecimientos.

De esta manera, la investigación en el aula que se propone, pretende determinar las mejores estrategias de enseñanza que favorezcan la participación activa de los estudiantes en actividades de expresión oral, de modo tal que los aprendizajes se optimicen.

⁹⁶ Ver anexo al final del Capítulo 4

El objetivo general de la investigación es, entonces, favorecer la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral, por medio de la discusión guiada. En cuanto a los objetivos específicos, se identifican los siguientes: Determinar los factores que inciden en la poca participación de los estudiantes en actividades de expresión oral, diseñar e implementar estrategias que posibiliten el mejoramiento de la habilidad de expresión oral, analizar la efectividad de la discusión guiada como estrategia de enseñanza para optimizar la participación y evaluar la pertinencia de la estrategia de acuerdo con el contexto.

La hipótesis de la investigación, por lo tanto, es que la utilización de la Discusión Guiada permite favorecer la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral, mediante preguntas y sugerencias estimulantes para lograr la interacción entre estudiantes. De esta manera, las actitudes positivas e intereses facilitan que las intervenciones sean voluntarias y significativas y, por lo tanto, que el aprendizaje se optimice.

Con el fin de esclarecer las temáticas aquí planteadas, es necesario aclarar ciertas definiciones conceptuales, que se trabajarán durante el desarrollo de la investigación, y que están incluidas en la técnica de la Uve Heurística, para el manejo de diversas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, la participación en el aula y la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Entre estas:

Expresión oral: una de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de lenguas. Corresponde al habla y tiene en cuenta aspectos como la fluidez, el vocabulario, la pronunciación, la construcción gramatical, entre otros.

Participación: Participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es,

lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).

Interacción: Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más grupos, personas u otros agentes para llegar a consensos.

Diálogos: Estrategia de comunicación que facilita el intercambio de ideas entre dos personas sobre un mismo tema.

Conversaciones: Implica la intervención pertinente en un grupo determinado. Tiene en cuenta la cooperación, la confianza, la comunicación constante y la toma de decisiones compartidas.

Competencia comunicativa: Conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas.

Habilidades lingüísticas: El uso de la lengua puede realizarse de 4 formas distintas según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación, es decir según actúe como emisor o receptor (expresión o comprensión) y también, según el canal de transmisión que utilicemos, es decir según tengamos el canal (oral o escrito).

Discusión guiada: Estrategia de enseñanza que permite el intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de una persona que hace de guía e interrogador.

Para concluir, se puede decir que la expresión oral puede mejorarse mediante actividades de interacción en las que los estudiantes den sus puntos de vista libremente y es, de esta manera, por medio de la discusión

guiada, según lo propuesto en la investigación en el aula, y como se demostró en el apartado anterior sobre la fundamentación de la discusión guiada como estrategia de enseñanza, que se generan conocimientos previos y se promueve la participación activa de los estudiantes.

4. 2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite determinar la valoración de los logros alcanzados en dicho proceso con el ánimo de reconocer su calidad y realimentarlo. Del mismo modo, la evaluación permite reinterpretar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para ello es necesario formar una concepción de la evaluación como parte inherente a la vida, en sus componentes académico, laboral y cotidiano teniendo en cuenta que le permite al docente diagnosticar, valorar, tomar decisiones, proponer cambios metodológicos, y reconocerse como agente transformador de los saberes⁹⁷. Las estrategias que puedan utilizarse en su aplicación enriquecen el proceso educativo y favorecen su eficiencia y eficacia.

4. 2. 1. Visión crítica

Hablar de evaluación es hablar de compromiso por parte de la comunidad académica, por ello, es necesario que en las instituciones educativas se considere esta más que una simple herramienta de medición del conocimiento, dado que este es el proceso por el cual se identifican los alcances de la enseñanza y se certifica que el resultado del aprendizaje ha sido el esperado.

⁹⁷ ARBELAEZ LOPEZ, Ruby. La evaluación del aprendizaje. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. p., 5

Lamentablemente, tanto docentes como estudiantes han asumido la evaluación como un mecanismo para castigar en cierta manera los errores que se cometen en el proceso del aprendizaje. Si los errores son vistos como obstáculos académicos muy seguramente la práctica pedagógica arrojará estudiantes con un deficiente nivel de conocimientos, los objetivos trazados por las instituciones educativas no tendrán validez y se premiará sólo a aquellos estudiantes que tienen menos errores en su construcción del saber.

Algo similar sucede en la enseñanza de una lengua extranjera como es el caso del inglés en el contexto de la Educación Superior. Teniendo en cuenta que se pretende abordar procesos y habilidades comunicativas como el hablar, escuchar, leer y escribir correctamente el idioma, se privilegia en la evaluación a aquellos estudiantes cuyos errores son menores. En la calificación cuantitativa se ve reflejado este hecho y se desconocen los esfuerzos aún cuando se sabe que desde el inicio de la formación y en una fase diagnóstica se identificaba poca exactitud de los saberes y se demuestra al final del proceso un avance realmente significativo.

Es de reconocer que en el caso del inglés se integran muchos factores en la valoración del aprendizaje, como lo es la entonación, la fluidez, la pronunciación, el uso apropiado de estructuras gramaticales y el vocabulario, entre otros. Sin embargo, en algunos casos, se intenta cuantificar el grado de asertividad en el uso de la lengua en el hecho de cometer menos errores y de allí es que se asigna la calificación, en otras palabras, se obvia el proceso que ha llevado el estudiante.

Si se entiende que el aprendizaje y la evaluación son procesos, hace falta analizar si en la Universidad se tiene en cuenta como tal. De hecho, se ha generado el mito, no sólo en la Universidad sino en la sociedad misma, que

una de las metas del estudiante es la de mantener su promedio académico lo más alto posible, y bajo esta perspectiva, se ha permitido que en este juego de números se cancele una materia cuyas notas no son las mejores y se repita las veces que sean necesarias hasta obtener notas más altas.

Si el proceso no fuera importante, no sería en vano repetir materias cuantas veces se amerite, al fin y al cabo, en ocasiones se requiere reconstruir el aprendizaje y reforzarlo, considerando que se aprende mejor de los errores al analizarlos, reflexionar sobre ellos y superarlos.

Entre los docentes existen diversas concepciones acerca de lo que significa la evaluación. Para unos puede considerarse como una herramienta de castigo, llegando a ser un método de represión; para otros es un mero requisito que puede ser tomado a la ligera. En este segundo caso, vale la pena destacar que los aspectos evaluados por lo general no concuerdan con la meta de enseñanza y aprendizaje trazada por la institución educativa. Los instrumentos empleados no son los mejores y no se le enseñan al estudiante cómo manejarlos en su beneficio, pareciera que el factor sorpresa fuera más importante y aún mejor cuando de este se desprenden las bajas calificaciones. Se cree que el docente cuya “mortalidad” académica es mayor, es aquel que es de mejor calidad o que exige más de sus estudiantes. Por el contrario, esto demuestra que no comprende el sentido real de su enseñanza.

De igual manera, para muchos estudiantes la evaluación es la parte más difícil de su proceso de aprendizaje dado que esta etapa les genera ansiedad y preocupación. En el aprendizaje del inglés, la ansiedad es aún mayor si se desconoce el instrumento a utilizar; en algunas ocasiones se emplea la prueba escrita, que consta de cerca de ocho páginas, en las cuales el estudiante debe responder con exactitud teniendo en cuenta las reglas

gramaticales, la coherencia y el uso extenso de vocabulario, entre otros; también se utiliza la prueba oral, que evalúa la precisión de las ideas, la pronunciación, el vocabulario empleado, la entonación y la expresión corporal. Sin embargo, a pesar de que estas herramientas son útiles a la hora de definir el proceso, según el nivel de lengua con que cuente el estudiante se determinará su grado de calificación a obtener, pero esto no deja de ser subjetivo, y da pie para desacuerdo en los conceptos trabajados entre diferentes docentes. Lo que para unos puede ser aceptable en cuanto a la asimilación de la lengua, para otros puede considerarse insuficiente.

Un hecho más grave aún se presenta frente a la posición que tienen los directivos docentes ante este hecho, en especial por el desconocimiento de las acciones educativas que se desarrollan en el aula de clase. Si bien las instituciones deben contar con personal humano calificado, la evaluación se asume como la interpretación numérica de los saberes, desconociendo la formación del estudiante en todas sus dimensiones. Se da prioridad al desarrollo cognitivo lo que conlleva a que la evaluación sea el único mecanismo para la promoción académica de los estudiantes.

Se hace necesario un pronto estudio de las problemáticas al interior de las carreras profesionales, bien sea por que la evaluación dentro del currículo de la institución no está bien definida o porque no se establecen espacios de análisis sobre las calificaciones, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Es indispensable retomar el sentido de la evaluación atendiendo a las principales situaciones de conflicto, permitiendo la retroalimentación de las calificaciones en beneficio de toda la comunidad académica.

4. 2. 2. Concepto de evaluación

La Evaluación integra elementos personales, institucionales y del entorno a través del uso de la información, los argumentos y los juicios fabricados socialmente y en la escuela. Además, se compone de normas, concepciones, creencias y opiniones.

El proceso de evaluación posibilita el conocimiento del nivel en que se encuentran los estudiantes para verificar la utilidad de las estrategias empleadas a fin de dinamizarlas y mejorarlas. Pero, para llegar a esta identificación, es necesario contar con un punto de partida o diagnóstico dentro del proceso pedagógico que favorezca el reconocimiento de las ideas previas, errores conceptuales e ideas alternativas con que cuentan los estudiantes. Una vez efectuado el análisis inicial de las situaciones problemáticas puede realizarse un pronóstico del desempeño de los estudiantes en los ciclos siguientes, y ejercer una verificación de los resultados frente a los objetivos o la promoción de los estudiantes a fases siguientes de la formación. Más a fondo, la evaluación posibilita el análisis de los currículos y estrategias utilizadas con el fin de confirmar su validez o establecer cambios o correctivos con la garantía de que las personas formadas contribuyan eficientemente al desarrollo y la solución de problemas de la comunidad de manera eficaz, eficiente y efectiva.

Desde hace muchos años se ha creído que las personas directamente relacionadas con el proceso de evaluación son sólo los docentes, puesto que son ellos los encargados de mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las políticas institucionales. Sin embargo, el rol del estudiante es primordial dado que estos son quienes están siendo orientados por el docente en la búsqueda del conocimiento y son ellos

partícipes de los cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales que generan sus aprendizajes.

La evaluación nace por la necesidad de interpretar y valorar los procesos académicos y de propiciar el reconocimiento de sí mismo. A pesar de ello, pueden generarse efectos contrarios como la tensión, la pérdida de motivación y la exclusión, debido a que en muchos casos, se emplea para establecer un ranking o como medio de selección.

Sin embargo, para evaluar es necesario contar con procedimientos e instrumentos diferentes, tales como formatos escritos, indagatorias, sustentaciones, tareas supervisadas y talleres. Además, el material de evaluación debe ser revisado con anterioridad a su aplicación para que pueda arrojar resultados confiables. Por tanto, existen diversas maneras de evaluar dependiendo de sus protagonistas, así, por ejemplo, se habla de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, aunque en la educación tradicional sólo se utilizaba la heteromedición oral o escrita.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el análisis de la evaluación comprende tener en cuenta los objetivos a valorar, las herramientas más convenientes, los ambientes más apropiados, las normas tanto institucionales como nacionales y las estrategias empleadas. Bajo esta mirada, las etapas esenciales de la evaluación son: la medición, la explicación y la valoración, cuyo principio organizador es la intencionalidad en la búsqueda de estimaciones pertinentes

Entre los valores esenciales a precisar por parte del docente al momento de evaluar se encuentran la democracia, la justicia, la equidad, la integridad. Pero estos no son posibles sin el compromiso, la puntualidad, la honestidad, la fidelidad, y la ética del estudiante en el respeto y reconocimiento del otro,

como la responsabilidad, la libertad y la autonomía para detectar los progresos y las fallas en el aprendizaje.

A pesar de esto, los condicionamientos sociales, las concepciones docentes, los intereses particulares y las expectativas tanto de los docentes como de los estudiantes pueden afectar el buen desarrollo de la práctica evaluativa; por ejemplo, al ejercerse por parte de los directivos un control excesivo en los resultados o el uso de categorizaciones y exoneraciones a determinados estudiantes por su rendimiento. En otras palabras, se llevan a cabo procesos de evaluación alienantes, como medio de ejercicio del poder desequilibrado o se entiende como un medio de represión y castigo para la calificación como consecuencia del proceso, no tanto cualitativa sino puramente cuantitativa.

Otra de las dificultades más frecuentes a la hora de evaluar es el contar con sólo unas pocas herramientas para la obtención de información y emisión de juicios. Sin embargo, también lo es el hecho de mantener la tensión por procesos de evaluación a todo momento y en cada elemento específico y hasta superfluo, tratando de evidenciar acciones de evaluación en cada momento del proceso. Para evitar caer en este error se hace necesario establecer los momentos más apropiados según los objetivos a conseguir, reconocer que a mayor número de ítems mayor validez, mayor tiempo dedicado a la preparación y calificación, sin olvidar el número de estudiantes a evaluar, los recursos con los que se cuenta (informáticos, de laboratorio, prácticas), el tiempo de realización del curso y los objetivos a alcanzar.

Para privilegiar el correcto desarrollo de la evaluación es indispensable contar con un orden que atienda a los requerimientos institucionales y nacionales y dentro de ellos, identificar las competencias, los estándares, la reglamentación institucional o legal, y los calendarios académicos.

Por último, hay que establecer si los procesos de evaluación están sustentados en los procesos enseñanza y de aprendizaje, en el nivel de entrada de los estudiantes y si se atiende la diversidad. Hay que revisar si se tiene la concepción errónea de que la evaluación está completa al momento de dar una calificación, puesto que la evaluación es un elemento de control durante los procesos pedagógicos. Las evaluaciones deben ser integrales por superación de los modelos centrados en evaluación de los logros cognitivos como se hace tradicionalmente. Deben reconocerse todos sus momentos tanto en la evaluación diagnóstica, como en la formativa y la sumativa sin desconocer cualquiera de sus objetivos bien sea por la consecución de normas, de logros o de competencias.

4. 2. 3. Principios de la evaluación

La evaluación debe cumplir los siguientes principios: la continuidad a través de todo el proceso, estar estrechamente relacionada con los objetivos a alcanzar, adecuar las estrategias según el contexto al que se aplique, juzgar los instrumentos a utilizar y su eficacia de acuerdo con los resultados esperados, estar sujeta a cambios teniendo en cuenta los resultados, favorecer el análisis y la reflexión sobre sí misma.

Además, debe obedecer a un proceso de reflexión y crítica en que se proporcione información para conocer, comprender y transformar el proceso educativo. Los docentes deben asumir que la evaluación hace parte de todo el proceso y que tiene unos objetivos claros y pertinentes, y para ello, deben usar diferentes estrategias de evaluación y cuestionar las que están siendo usadas, con el fin de brindar la realimentación y mejoramiento del proceso educativo. Los estudiante, a su vez, deben reconocer que esta dinamiza el aprendizaje y que el poder que de ella es emanado puede usarse

democráticamente, sin desconocer las limitaciones de los instrumentos que pueden ser implementados.

4. 2. 4. Funciones de la evaluación

La evaluación tiene diversas funciones según el protagonista en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En primera medida, la evaluación permite dinamizar el proceso de formación, al valorar los resultados. Por otra parte, la evaluación del aprendizaje promueve el reconocimiento de sí mismo, en tanto favorece el identificar las capacidades individuales en pro de la calidad educativa y el óptimo rendimiento. De esta manera, tanto el docente como el estudiante, tienen la oportunidad de reorientar la práctica pedagógica con miras al uso correcto de sus estrategias.

Para el estudiante: Puede decirse que la evaluación le sirve al estudiante en dos momentos. El primero corresponde a la información, en el cual el estudiante da a conocer cual es el estado de su proceso de conocimiento y, a partir de allí, se toman los correctivos necesarios para cambiar o mejorar los contenidos según la metodología que más le conviene; en otras palabras, se hace una predicción o diagnóstico del proceso. El segundo momento corresponde a la función formativa de la evaluación, lo cual implica la corrección, regulación y mejoramiento del aprendizaje. El estudiante se enfrenta con lo que sabe y asume actitudes de control y transformación de sus actitudes.

Para el profesor: Como partícipe del proceso, el docente puede saber cuáles fueron los objetivos alcanzados por los estudiantes, reconocer las causas del fracaso o el acierto de esos objetivos, reforzar las deficiencias en el aprendizaje, determinar si los métodos e instrumentos fueron los

apropiados, asignar una calificación a los resultados, planear nuevas experiencias, entre otras.

Para la Institución: La principal función obedece al control del ejercicio docente, del desempeño de sus estudiantes y de la calidad educativa que ofrece. A la institución le compete tomar las decisiones y correctivos que contribuyan al mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo teniendo en cuenta su responsabilidad social con relación a la promoción o no de los estudiantes.

Vale la pena distinguir aquí la importancia de cada uno de los agentes de la evaluación según el papel protagónico que ejerzan en ella. En este aspectos se distinguen tres agentes: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En primer lugar, la heteroevaluación es un proceso de valoración recíproca que se realiza entre los agentes educativos (estudiante, docente, equipo de docentes, padres y representantes), con el objeto de lograr el mejoramiento y la calidad de su actuación. Las funciones de estos agentes son: recoger e interpretar datos que evidencian el desarrollo del proceso educativo, acumular una serie de datos integrales acerca de la actuación del estudiante y de la comunidad misma, y sacar conclusiones sobre el progreso, los métodos de enseñanza empleados y la participación y colaboración de los padres y representantes en el proceso educativo. Sin embargo, en la realidad la heteroevaluación se ha convertido en una estrategia del docente y las directivas académicas para ejercer el poder en un contexto autoritario.

En segundo lugar, la coevaluación es un proceso de valoración recíproca que realizan los estudiantes sobre su propia actuación y la del grupo, atendiendo a ciertos criterios previamente establecidos. Aquí, las funciones de los

agentes son el determinar los logros personales y grupales, incrementar su participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones específicas de aprendizaje, aportar soluciones para el mejoramiento individual y grupal, opinar sobre su actuación en el grupo, desarrollar su capacidad de liderazgo, desarrollar actitudes para la integración del grupo, mejorar su responsabilidad e identificación con el trabajo y poseer libertad para emitir juicios valorativos acerca de otros al ser parte activa del proceso. Sin embargo, es importante concientizar a los estudiantes que la coevaluación es para mejorar, no para castigar.

Por último, la autoevaluación es un proceso que permite el autodesarrollo del estudiante, por cuanto identifica sus posibilidades y limitaciones para hacerlo consciente de los cambios necesarios para su propia actuación. Las funciones principales del estudiante en una autoevaluación son el emitir juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios o puntos de referencia, analizar y describir sus actividades, características y la variedad de causas de sus éxitos y fracasos, estimular la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su actuación, participar críticamente en la construcción de su aprendizaje, evaluar todo el proceso, así como su propio interés, dedicación, atención, preparación anterior, actitud frente a la materia, ritmo de trabajo y progreso en su desarrollo, para decidir cual fue la causa del acierto y del error y evitar errores y sus causas que le ayudarán a planear mejor la actividad en una próxima ocasión. A pesar de que estas funciones son claras, en algunos casos los estudiantes suelen aprovecharse de la autoevaluación para sobrevalorarse o, en algunos casos, subestimar sus habilidades.

4. 2. 5. Evaluación por competencias

Hay que distinguir que las competencias son un conjunto de cualidades del sujeto que le permiten actuar para conocer comprender y transformar las situaciones problema que encuentra en su camino, además, hacen referencia a los conceptos de capacidad, disposición, actuación e interpretación. Una competencia es la capacidad para llevar a cabo una tarea con eficacia, eficiencia y efectividad. Existen diferentes modalidades de competencias como las académicas, las sociales y las laborales.

De este modo, la evaluación por competencias es necesaria puesto que permite contextualizar socialmente los procesos formativos, equilibrar la relación teoría-práctica, emplear nuevas estrategias en pro de la formación integral, conseguir aprendizajes significativos y valorar la capacidad de desempeño. Para el análisis de las competencias es importante distinguir tres momentos primordiales en la evaluación, estos son: La evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, que serán descritas a continuación:

- **Diagnóstica**

Esta evaluación se produce al principio del proceso, nos permite obtener información del estado bien sea inicial o del proceso de aprendizaje en sí, bien para mejorarlo o simplemente conocer su situación, utilizando instrumentos pertinentes según la intención querida.

Dentro de sus implicaciones más importantes se encuentran el determinar la presencia o ausencia de conocimientos, las habilidades previamente requeridas para el alcance de los objetivos fijados, ubicar el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor del estudiante para ofrecerle una adecuada

instrucción, valorar dinámicamente la metodología que se ha desarrollado en los anteriores cursos y apoyar el diseño de objetivos del programa.

Es necesario reconocer la relevancia de las ideas previas de los estudiantes, las cuales son posibles de conocer con esta además de:

1. Los saberes o presaberes de tipo cognitivo (académicos)
2. Los afectos o actitudes tales como los sentimientos, prejuicios (creencias) o emociones predisponentes más o menos sociales.
3. Los comportamientos, las habilidades y capacidades presentes, que serán objeto de formación bien para facilitar o dificultar la utilización adecuada del aprendizaje (profesionales).

De esta manera, el estudiante debe conocer el sentido y desarrollo global del área de la ciencia de la que forma parte, comprender el proyecto educativo institucional y la misión planteada dentro del mismo, aceptar el currículo de la carrera profesional y del programa específico del semestre o asignatura.

Este proceso de evaluación incluye la observación (diseño y aplicación de instrumentos acordes a lo que se quiere medir); la descripción: apreciación cualitativa del proceso del estudiante en la evaluación; y la emisión de juicios valorativos (función no específica de ella); en este caso útiles para planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las subsiguientes evaluaciones.

Los instrumentos usados con más frecuencia y que permiten obtener información sobre los conocimientos, las habilidades, las creencias y las actitudes son:

1. Las pruebas normatizadas o estandarizadas de rendimiento
2. Observación y listas de control.

3. Instrumentos formativos y sumativos de pretest.
4. Instrumentos preparados por el docente, entrevistas, preguntas abiertas, escalas de aptitud.
5. Pruebas diagnosticas normalizadas o estandarizadas.

- **Formativa**

Se habla de evaluación formativa, cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes. Su propósito es el tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es lograr el aprendizaje, para identificar las dificultades, la revisión del progreso y el perfeccionamiento de la mediación y por ende del proceso. De esta manera, el estudiante logra reconocer sus fallas y las corrige, por consiguiente, no es conveniente que esta tenga una nota como tal, pues la valoración dada es con relación al dominio o no de los objetivos, lo cual no le quita su carácter de obligatoriedad.

Entre sus funciones principales encontramos el dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje, retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes, enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos, dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia, informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro y determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

La evaluación formativa se realiza durante el proceso educativo, en cualquiera de los puntos críticos del proceso, al terminar una unidad didáctica, al emplear distintos procedimientos de enseñanza y al concluir un contenido específico.

Los instrumentos más adecuados son las pruebas informales, los exámenes prácticos, las observaciones y registros del desempeño, el interrogatorio, entre otros.

De acuerdo con las características del rendimiento constatado, se seleccionan alternativas de acción inmediata. Esta información es valiosa tanto para el profesor como para el estudiante, quien debe conocer no sólo la valoración de sus resultados, sino también el por qué de ésta, sus aciertos (motivación y afirmación) y sus errores (corrección y repaso).

- **Sumativa**

Es la que se realiza al término de la etapa del proceso enseñanza y aprendizaje para verificar y calificar sus resultados. Este tipo de evaluación debe amparar un doble carácter, por un lado cuantitativo, y por otro cualitativo dado que no es suficiente una ponderación numérica sin la debida justificación en el alcance o no de los procesos.

En la evaluación sumativa, se hace un juicio sobre los resultados de un curso o programa, con el fin de verificar si un estudiante domina una competencia y capacidad y un conocimiento específico. De esta manera, se definen criterios los más objetivos posibles para asignar y garantizar la coherencia y pertinencia de la calificación dada.

Por otra parte, permite Informar acerca del nivel real en que se encuentran los estudiantes, lo cual implica que es selectiva en el proceso y algunas

veces excluyente teniendo en cuenta que se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de la totalidad del proceso. Del mismo modo, hace un balance fiable, después de un periodo del proceso de aprendizaje, o en la finalización del mismo, y determina el grado en que los resultados más complejos han sido alcanzados.

A partir de ese momento se pueden tomar decisiones respecto del rendimiento de los estudiantes al final del curso al señalar pautas para identificar acerca de la efectividad y pertinencia de una metodología.

Algunos de los instrumentos más usados al realizar evaluaciones sumativas son:

- Prueba Oral: Debe incluir preguntas que evalúen la totalidad del contenido de la asignatura y que estén diseñadas para ser respondidas con una sólida argumentación del estudiante. Con este tipo de instrumento se permite interactuar en tiempo real con el docente, se puede aplicar a grupos pequeños, a pesar de que ella es compleja en materias que requieren exactitud matemática. Un ejemplo para este tipo de prueba sería darle respuesta a varias preguntas de un problema cotidiano, con su debida justificación.

- Prueba Escrita: Formada preguntas abiertas y Test. Con este instrumento el estudiante debe tener claridad mental y una suficiente organización de las ideas con el objetivo de lograr que su escrito cuente con coherencia y cohesión. Es recomendable aplicarla en grupos grandes, ya que permite que en un mismo tiempo se evalúe un número considerable de estudiantes.

La combinación de la prueba escrita y oral, se considera un instrumento válido, pues permite valorar la capacidad de argumentación, análisis,

síntesis, deducción e interpretación en el proceso de aprendizaje, de manera equilibrada.

Para terminar, hay que recordar que la Universidad es un “[...] lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores”⁹⁸. En nuestro caso la formación de profesores es lo que interesa, por lo tanto, hay que permitir que los futuros docentes reflexionen, evalúen y se autoevalúen, ante la necesidad de integrar la teoría con la práctica y que la enseñanza del inglés debe estar basada en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes antes de impartir meramente una cantidad de conocimiento sin proporcionar el contexto para ser aplicado.

⁹⁸ DELORS, Jacques. Et. Al. La Educación Encierra un Tesoro. México: Librería Correo de la UNESCO, 1997. Pág. 27

ANEXO



¿Cómo favorecer la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral por medio de la discusión guiada?

TEORÍAS

Estrategias de enseñanza y aprendizaje
La participación en el aula
Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

PRINCIPIOS

La expresión oral puede mejorarse mediante actividades de interacción en las que los estudiantes den sus puntos de vista libremente.

La discusión guiada es una estrategia de enseñanza que genera conocimientos previos y promueve la participación activa de los estudiantes.

CONCEPTOS

Expresión oral
Participación
Interacción
Diálogos
Conversaciones
Actividad
Competencia comunicativa
Habilidad
Discusión guiada

DELIMITACIÓN

La investigación pretende determinar las mejores estrategias de enseñanza que favorezcan la participación activa de los estudiantes en actividades de expresión oral, de modo tal que los aprendizajes se optimicen.

JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la UIS requieren un dominio de las habilidades básicas de la comunicación, como lo son: la escritura (expresión escrita), la lectura (comprensión escrita), la escucha (comprensión oral) y, por supuesto el habla (expresión oral), sin lo cual su competencia lingüística carecería de fundamento, de acuerdo con el perfil esperado.

CAUSAS

Ansiedad o nerviosismo.
Temor a hablar en público.
Miedo a cometer errores.
Desinterés en los temas planteados.
Poca práctica en conversaciones con otros.
No hay grupos de conversación entre los estudiantes.
Falta de vocabulario relacionado con el tema de discusión.
Falta de auto-confianza

DIFICULTAD Poca participación en actividades de expresión oral

INDICADORES

Actitud negativa o apática.
No hay participación voluntaria en las conversaciones en clase.
Se habla poco en inglés.
Se utiliza el español para el diálogo entre compañeros.
Al participar, sus intervenciones son muy cortas.
Hay traducción directa al español.
Errores gramaticales constantes.
Dificultades en la pronunciación.

TIEMPO

Un semestre

RECURSOS

Entrevistas, Textos escritos, Temas de discusión

ETAPAS

Observación, Recolección de información, Aplicación de la estrategia, Análisis de resultados, Socialización.

MÉTODO

Observación directa en el aula

HIPÓTESIS

La utilización de la Discusión Guiada permite favorecer la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral, mediante preguntas y sugerencias estimulantes para lograr la interacción entre estudiantes. De esta manera, las actitudes positivas e intereses facilitan que las intervenciones sean voluntarias y significativas y, por lo tanto, que el aprendizaje se optimice.

OBJETIVO GENERAL

Proponer la discusión guiada como estrategia que favorezca la participación de los estudiantes en actividades de expresión oral

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar los factores que inciden en la poca participación de los estudiantes en actividades de expresión oral.
- Diseñar e implementar estrategias que posibiliten el mejoramiento de la habilidad de expresión oral.
- Evaluar la pertinencia de la estrategia de acuerdo con el contexto.

ANTECEDENTES

Diversas estrategias y métodos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera han pretendido obtener resultados en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes al implementar actividades que propician la interacción constante estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Entre ellas se encuentran: Audiolingual Method, Cooperative Learning, Community Language Teaching, Whole Language, Suggestopedia, entre otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes demuestran poco interés en participar en las actividades que requieren dominio en la habilidad de expresión oral. Muchos se cohiben y prefieren no intervenir, con la idea de que pueden mejorar hablando con ellos mismos y se pierden la oportunidad de aprender a través de la interacción con otros.

DELICY CAROLINA PARRA DIETTES

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI. La Formación Integral y sus Dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá D.C., 2005. 170 p.

ARBELAEZ LOPEZ, Ruby. La evaluación del aprendizaje. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. 65 p.

AUSBEL, David. NOVACK, Joseph. HANESIAN, Helen. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988. p. 46- 70

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 de 1992. Congreso de la República de Colombia. Bogotá: 1992

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 80 de 1980. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 1980.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 375 de 1997. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. 1997

CORREDOR, Marcela. Equidad y Calidad en La Educación Superior. En: Revista de Economía Colombiana y Coyuntura Política. [En línea] www.contraloriagen.gov.co/publicaciones/econoweb@/pdfs/289_8politicas_2equidad.pdf [citado en abril de 2002]

DE LA TORRE, Saturnino y BARRIOS, Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro. 2000. 302 p.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI. Paris: 1998.

DELORS, Jacques. Et. Al. La Educación Encierra un Tesoro. México: Librería Correo de la UNESCO, 1997. 160 p.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill, 1999. 232 p.

EDGE, Julian. Action Research. Case Studies in TESOL Practice Series. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 2001. 24 p.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 2000

GARCÍA IRAGORRI, Alexandra. La Universidad frente a la crisis. En: Reflexiones sobre Formación Integral. Barranquilla: Ediciones Uninorte. ICFES. 1997

GIMENO SACRISTÁN, J. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata. 1988. 60 p.

GIRALDO, Uriel, ABAD A., Darío. y DÍAZ P, Edgar. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. [En línea]. www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/bas_par_pol_cal_edu_sup_col_uri_gir_dar_aba_y_edg_dia.pdf

MALAGÓN PLATA, Luís Alberto. Universidad y Sociedad. Pertinencia y Educación Superior. Bogotá: Colección Alma Máter. 2005. 212 p.

MERTLER, Craig A. Action Research: Teachers as researchers in the classroom. London: Sage Publications Inc. 2005. 48 p.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2000. p.

OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva? Bogotá: Tercer Mundo y Ediciones Uniandes, 1988. p. 21-51

PEREZ, E., María del Puy y otros. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios: El aprendizaje como producto o como proceso. En: MONEREO, C. y POZO, J. I. (Comps). Las estrategias de aprendizaje en la universidad. Barcelona: Paidós, 2001

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1999, p, 27-50

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata., 1989, p.191-198

RONCANCIO JIMÉNEZ, Germán; PULIDO CHAVES, Orlando. TLC y Educación Superior en Colombia. Notas a propósito del artículo “Libre Comercio y Educación Superior en Latinoamérica de Hugo Abortes. [En línea]

www.foro-latino.org/documentos/texto-discusion-upn-pulido-roncancio.pdf

TOVAR, María Clara. El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, [en línea]

<http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol33No4/cm33n4a2.htm> [citado en Cali 2002]

UIS. Proyecto Institucional. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2000. 75 p.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Paris: 1998

UNIVERSIDAD NACIONAL – ICFES. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte. Convenio 107/2002 [en línea].

www.uniamazonia.edu.co/portal/upload/Image/documentos/Indicadores.pdf

VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005. 181 p.

VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS- CEDEDUIS. (Material sin publicar). p. 48- 50. En: VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005. 181 p.