

CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA  
ASIGNATURA DE INGLÉS III EN LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES)

ANDREA CAROLINA BOLÍVAR PRADILLA

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 DE LA  
ASIGNATURA DE INGLÉS III EN LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES)

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

ANDREA CAROLINA BOLÍVAR PRADILLA

Director

FREDY MANTILLA MANTILLA

Licenciado en Filosofía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

VICERRECTORIA ACADÉMICA

CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS

CEDEDUIS

BUCARAMANGA

2006

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a todos aquellos quienes me han brindado siempre apoyo incondicional. A mis padres, principalmente, y a Dios por darme el coraje, la voluntad y la fuerza para seguir siempre adelante.

A todos los docentes del CEDEDUIS que me ayudaron en mi proceso de formación a lo largo de la especialización, brindándome sus conocimientos y orientación. Gracias a Martha Vitalia Corredor y a Martha Ilce Pérez por su motivación, y a Fredy Mantilla Mantilla por su apoyo y tutoría en el desarrollo de esta monografía.

Finalmente, agradezco a todos mis compañeros de la cohorte 21 por tan buenos momentos vividos en el tiempo que compartimos y aprendimos juntos, y a todos mis amigos que de cierta manera han contribuido en mi formación y en mi crecimiento como persona y profesional. Gracias a todos por el apoyo.

## RESÚMEN

TÍTULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III EN LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES)\*

AUTOR: ANDREA CAROLINA BOLÍVAR PRADILLA\*

PALABRAS CLAVES: Lengua extranjera, motivación, aprendizaje significativo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, lluvia de ideas

El presente trabajo analiza uno de los mayores factores que determinan y dificultan el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la Universidad de Santander UDES: la falta de motivación. De igual manera se proponen ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente acerca de la Lluvia de Ideas, que particularmente permiten promover el aprendizaje significativo y por ende la motivación, y así lograr dar sentido a dicho aprendizaje del inglés.

De esta manera, esta monografía se centra en la importancia del papel de la motivación como factor fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente del inglés, cuyo rol en el ámbito actual es crucial. Así, el aprendizaje del mismo no debe ser percibido como una simple "obligación", tal como la mayoría de estudiantes lo ven, sino como una herramienta que ofrece múltiples ventajas formativas, comunicativas y profesionales que brindan posibilidades de apertura cultural y laboral.

Se presenta entonces, con base en un amplio soporte teórico, una contextualización a través de diferentes aspectos relacionados con la universidad y su sentido en general, y con ella la enseñanza y aprendizaje y las teorías propuestas acerca de éstos, para fundamentar su papel en el contexto educativo actual y permitir la propuesta de un currículo y estrategias adecuados que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, de la universidad, de la región y de los diferentes actores que participan en el proceso educativo.

---

\* Monografía

\*\* Cededuis. Especialización en Docencia Universitaria, Fredy Mantilla Mantilla.

## SUMMARY

TITLE: CONCEPTIONS AND STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ENGLISH III AT UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES)\*

AUTHOR: ANDREA CAROLINA BOLÍVAR PRADILLA\*\*

KEY WORDS: Foreign language, motivation, significant learning, teaching and learning strategies, Brainstorming.

This work analyses one of the main factors that determine and hinder the students' English learning at Universidad de Santander (UDES): the lack of motivation. Furthermore, certain teaching and learning strategies for foreign languages are proposed, especially the Brainstorming strategy, which particularly promote significant learning and therefore motivation to make such English learning meaningful.

The basic focus of this monograph is then the relevance of the role of motivation as a fundamental factor in foreign languages learning, and particularly English, whose role is crucial nowadays. Thus, the learning of this very language must not be perceived as a simple "obligation", as most students sense it, but as a tool that offers several formative, communicative and professional advantages that might certainly provide cultural and labor opening possibilities.

In this way, based on a wide theoretical support, this monograph presents some contextualization through different aspects related to the University and its sense in general, together with some teaching and learning theories proposed about them, to base its role in the current educational context and to allow the proposal for an appropriate curriculum and strategies that fit in with the necessities of the students, the university, the region, and the different actors involved in the educational process.

---

\* Monograph

\*\* Cededuis. Especialización en Docencia Universitaria, Fredy Mantilla Mantilla.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. INGLÉS III EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS</b>	
1.1 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD .....	12
1.1.1 Esencia de la universidad .....	12
1.1.2 Estamentos que componen la universidad .....	15
1.1.3 Desarrollo histórico de la universidad .....	19
1.1.4 Funciones de la universidad .....	21
1.1.5 Valores de la universidad .....	25
1.1.6 Incertidumbre del porvenir de la universidad .....	26
1.2. RELACIONES UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD .....	29
1.3 LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA UDES COMO RESPUESTA AL SENTIDO DE UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD Y EL CONOCIMIENTO .....	34
1.4 COMPROMISOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL CURSO INGLÉS III EN LA UDES .....	37
<b>2. LA FALTA DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN .....</b>	<b>41</b>
2.1 ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE? .....	41
2.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE .....	47
2.2.1 La teoría de Equilibrio de Piaget .....	50
2.2.2 La teoría de aprendizaje de Vygotsky .....	51
2.2.3 La teoría de significado y aprendizaje significativo de Ausubel .....	52
2.3 CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE .....	53
<b>3. DISEÑO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III EN LA UDES .....</b>	<b>60</b>
3.1 FORMACIÓN INTEGRAL .....	60
3.1.1 La formación integral en la UDES .....	71
3.2 PLANEAMIENTO CURRICULAR .....	73
3.2.1 Las tendencias curriculares .....	73
3.2.2 Tipos de currículo .....	77
3.2.3 Diseño curricular.....	78
3.2.3.1 Factores que inciden en el currículo .....	80

<b>4. LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO .....</b>	<b>96</b>
4.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE .....	97
4.1.1 Conceptos básicos .....	97
4.1.2. Clasificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje .....	101
4.1.2.1. Clasificaciones y funciones de las estrategias de Enseñanza .....	101
4.1.2.3. Tipos de estrategias de aprendizaje .....	108
4.1.3. Estrategias de aprendizaje de un idioma .....	109
4.1.4. Fundamentación de la lluvia de ideas como estrategia de enseñanza .....	114
4.1.4.1. ¿Qué es la Lluvia de Ideas y para qué sirve? .....	118
4.1.4.2 Tipos de Lluvia de Ideas .....	119
4.1.4.3 Papel del docente en el uso de la lluvia de Ideas .....	123
4.1.5 Investigación en el aula (IA) como estrategia de aprendizaje .....	129
4.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN .....	135
4.2.1. Visión Crítica de la evaluación del aprendizaje en la UDES .....	137
4.2.2. Concepto de evaluación .....	141
4.2.3. Principios de la evaluación .....	143
4.2.4. Funciones de la evaluación .....	144
4.2.5. Evaluación por competencias .....	145
<b>ANEXO .....</b>	<b>150</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>151</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación siempre ha tenido un papel primordial en la vida del ser humano y ha sido gracias a ésta que el hombre ha logrado evolucionar y transformar su entorno a través del desarrollo de sus múltiples capacidades.

Actualmente se ha originado un mayor proceso de concienciación sobre la importancia de la educación como medio fundamental para lograr el desarrollo económico, social, político, cultural y científico mundial. Ante los constantes y acelerados avances que experimenta el mundo en los diferentes ámbitos, la única posibilidad que tiene el hombre para poderlos entender, utilizar y desenvolverse en su entorno es a través de una formación educativa que le posibilite el desarrollo de sus múltiples competencias para enfrentarse a diversas situaciones, aprender y transformar el conocimiento que recibe.

Del mismo modo, las demandas del mundo actual exigen seres preparados no sólo profesional o académicamente, sino individuos con capacidades, valores y competencias de diverso tipo, que puedan proyectarse tanto a nivel nacional como internacional, y que estén dispuestos a interactuar con la investigación, la tecnología y la ciencia.

De allí surge el interés de las instituciones de Educación Superior por incluir en sus programas académicos asignaturas no sólo de los planes de estudio particulares de las carreras, sino además, de estudios complementarios, programas deportivos, tecnológicos, humanísticos, como lo es el caso de los idiomas extranjeros, el cual es el interés primordial en esta monografía y ha tenido un gran auge en los últimos años debido a la relevancia que tiene el



aprendizaje de los mismos, en especial del inglés, en el contexto mundial actual, como medio de comunicación y de proyección internacional, ofreciendo múltiples ventajas profesionales, laborales y personales.

En muchas de las universidades nacionales, el aprendizaje del idioma extranjero se ha convertido en un requisito para la obtención del título profesional. La Universidad de Santander UDES no es la excepción. A pesar de que la asignatura no hace parte de los planes de estudio ni tiene créditos, hace parte de las estrategias para el logro de los objetivos institucionales para la formación de sus estudiantes.

Por tal motivo, en la presente monografía se pretende dar a conocer ciertas concepciones globales acerca de lo que implica el ser y quehacer de la universidad, es decir su sentido, el papel de la enseñanza y el aprendizaje, así como de estrategias del proceso educativo en general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, más concretamente en relación con los estudiantes que toman asignaturas de inglés en la UDES.

De esta manera, se presenta inicialmente en el primer capítulo una contextualización acerca de la universidad, su sentido, su composición, su desarrollo histórico, sus funciones, los valores que promueve, así como sus relaciones de pertinencia con los diferentes sectores sociales, el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Por otro lado, se presenta un análisis acerca de las políticas institucionales de la Universidad de Santander, su misión, visión, valores y compromisos curriculares como respuesta a los planteamientos y exigencias de la Educación Superior.

El segundo capítulo concierne el papel del aprendizaje en la formación de los estudiantes, los procesos cognitivos que se involucran en dicho aprendizaje,

para lo cual se exponen diversas teorías, y las principales dificultades que limitan estos procesos.

En el tercer capítulo se explicita la importancia de la formación integral como fin principal en la educación actual y la manera como la UDES la entiende en relación con sus políticas. Con base en ello y en el papel del currículo en el proyecto educativo institucional, se propone un planeamiento curricular de la asignatura Inglés III de la UDES, concretamente, teniendo en cuenta los diferentes componentes que lo deben caracterizar (objetivos, contenidos, competencias y actividades a desarrollar, recursos, formas de evaluación, entre otros).

Finalmente, el cuarto capítulo comprende lo relacionado con estrategias de enseñanza y aprendizaje, y específicamente en la enseñanza de idiomas extranjeros, sus tipos y funciones. Se propone igualmente una estrategia, la Lluvia de Ideas, como posible medio para lograr dar solución a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de inglés en la UDES. Por último se presentan asimismo estrategias de evaluación, su función en la educación actual y su sentido en general.

## **1. INGLÉS III EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

### **1.1 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD**

La universidad como Institución de Educación Superior ha estado desde sus inicios comprometida a desempeñar ciertas funciones y a responder a las necesidades de quienes la conforman. Sin embargo, esta institución ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia, de acuerdo a los rasgos del contexto al que pertenecía, su desarrollo y a la interacción tenía con la sociedad.

Dichas transformaciones son aún más notables en el contexto actual, donde los avances científicos y tecnológicos se desarrollan de manera acelerada para satisfacer las múltiples necesidades de la sociedad, a las cuales la universidad contemporánea debe asimismo responder.

De allí la gran incertidumbre acerca de la misión real que la universidad debe cumplir, ya que el predominio de la sociedad actual como consumidora y capitalista parece dar a entender que la función principal de esta institución es la de responder primordialmente a las demandas del sector productivo, trayendo como consecuencia la reducción de la autonomía universitaria, una mayor intervención del sector privado en la Educación Superior, y la priorización de ciertas formas de vinculación Universidad-Sociedad, convirtiéndose así en una institución prestadora de servicios<sup>1</sup>, que se encarga de formar a sus estudiantes como simples receptores de información y prepararlos meramente en el ámbito académico y profesional. ¿Y dónde

---

<sup>1</sup> MALAGÓN PLATA, Luis Alberto. Universidad y Sociedad: Pertinencia y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Alma Mater, 2005. p. 10

queda la pertinencia y la formación integral?

Éstos últimos son precisamente los compromisos que la universidad debe cumplir y más aún teniendo en cuenta la caracterización anteriormente descrita de nuestra sociedad actual. Si bien en el mundo prevalece el sector económico y productor como símbolo del progreso y desarrollo de las naciones y que para lograr dicho desarrollo es preciso llevar a cabo transformaciones constantes y estar al tanto de éstas poder lograrlas, también es cierto que la educación debe conseguir formar seres capaces de desenvolverse en un entorno tal, donde el simple conocimiento conceptual no es en lo absoluto suficiente. El hombre de hoy necesita la formación integral de la que tanto se habla actualmente en el ámbito educativo. Es preciso que desarrolle, más que conocimientos, capacidades y competencias de diverso tipo que le posibiliten desarrollarse como persona y aprender a actuar en su sociedad.

### **1.1.1 Esencia de la Universidad**

Para comprender la esencia de la Universidad, es preciso partir del concepto de ésta, del sentido que tiene, es decir, sus componentes, sus finalidades, su desarrollo histórico, sus características determinantes, sus funciones y demás implicaciones que presenta.

De esta manera, se define la Universidad como el espacio en que convergen diversos saberes y prácticas de formación como son la apropiación, construcción y generación de conocimientos significativos, la investigación, la proyección social, la producción intelectual, que en definitiva posibiliten, a través del debate y de la crítica reflexiva, la construcción y transformación del saber y de la sociedad.

La universidad del siglo XXI debe lograr la formación integral de los estudiantes, para lo cual se requiere que se les forme como personas (aprender a ser), como ciudadanos (aprender a vivir en comunidad), como profesionales (aprender a conocer) y como científicos (aprender a hacer). Es por esto que se considera a la universidad como aquel espacio en el que se promueve la cultura, las relaciones sociales, la reflexión, el deporte, la convivencia, la literatura, y múltiples valores.

Junto a los diferentes procesos formativos que debe fomentar la universidad, están los criterios valorativos que debe reconocer, entre éstos, su compromiso con la verdad, según el cual el estudiante tiene la posibilidad de expresarse abiertamente. Es decir, la universidad, tal como lo explica Derrida, “debería ser el lugar donde no hayan verdades absolutas ni irrefutables, siendo el último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos.”<sup>2</sup> Así, en la universidad el estudiante tiene un espacio para el desarrollo de sus competencias y la construcción de su entorno, a través de ciertas acciones como el pensar, analizar críticamente, cuestionar, experimentar, descubrir, crear, transformar y dar a conocerlo todo a la sociedad, teniendo en cuenta, sin embargo, que es igualmente su deber el brindar soluciones a los problemas en pro de la sociedad.

Entre sus compromisos está además el cumplir con actividades relacionadas con la investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas (de pre-grado y postgrado), entre otras que se mencionarán más adelante entre las funciones de la universidad.

---

<sup>2</sup> DERRIDA, Jaques. Universidad sin condición (traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte). Madrid: Trotta, 2002. p. 3

De esta manera, el desafío de la universidad actual, como institución de formación superior, está en reconocer, analizar y transformar la sociedad, enfrentando los constantes y rápidos cambios que se producen en el ámbito cognitivo y productivo y que originan por ende mayores problemas de diverso tipo y de mayor complejidad.

### **1.1.2 Estamentos que componen la Universidad**

En la Universidad entran en relación diferentes estamentos como lo son los estudiantes, los docentes, los directivos, el personal administrativo, los egresados y otros que no la componen directamente, pero que se relacionan con ella, como son el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, las asociaciones profesionales y la comunidad o entorno en el cual se halla inmersa. La relación de todos estos estamentos constituye un factor importante a la hora de realizar transformaciones y responder a las necesidades sociales, basadas en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad.

La máxima autoridad en el funcionamiento de la Universidad (estatal u oficial) es el Consejo Superior Universitario, el cual debe definir las políticas académicas, administrativas, la planeación institucional, la organización académica, administrativa y financiera; velar porque la marcha de la institución esté acorde con las disposiciones legales, el estatuto general y las políticas institucionales; expedir o modificar los estatutos y reglamentos de la institución; designar y remover al rector en la forma que prevean sus estatutos, aprobar el presupuesto de la institución; darse su propio reglamento; y las demás que le señalen la ley y los estatutos<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992. Título III. Capítulo II. Artículo 65

Por su parte, el Rector, como representante legal y primera autoridad ejecutiva de la Universidad estatal u oficial, será designado por el Consejo Superior Universitario. Su designación, requisitos y calidades se reglamentarán en los respectivos estatutos.

De otro lado, el órgano de máxima autoridad académica es el Consejo Académico que define los lineamientos de la vida académica en concordancia con las políticas trazadas por el Consejo Superior Universitario. Corresponde a este consejo decidir sobre el desarrollo académico de la institución en lo relativo a docencia, especialmente en cuanto se refiere a programas académicos, a investigación, extensión y bienestar universitario; diseñar las políticas académicas en lo referente al personal docente y estudiantil; considerar el presupuesto preparado por las unidades académicas y recomendarlo al Consejo Superior Universitario; rendir informes periódicos al Consejo Superior Universitario; y las demás que le señalen los estatutos<sup>4</sup>.

En cuanto a los docentes, unos de los principales actores de la comunidad académica, se estipula que para ser nombrado profesor de Universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario. Su integración se efectúa a través de un concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario. Entre sus funciones están el asegurar, especialmente en las Universidades, el asumir tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes y dirección de asuntos institucionales. La docencia permite que los alumnos, gracias a la labor de los docentes, se formen no sólo como profesionales y científicos en una determinada disciplina o profesión, sino que también se formen como personas y ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida de su entorno.

---

<sup>4</sup> Ibid., Título III. Capítulo II. Artículo 65

Sin embargo, la realidad es aún muy diferente si analizamos por ejemplo una de las funciones principales del docente universitario: la investigación. Se espera lograr que los estudiantes desarrollen su espíritu investigativo, pero ¿cómo puede lograrse esto si ni siquiera los docentes lo tienen? De los aproximadamente 700,000 docentes universitarios calculados hasta hoy, sólo entre el 10 y el 15% están dedicados a la investigación<sup>5</sup>, debido a la falta de apoyo o simplemente de interés. Ahora, ¿cómo puede el docente lograr transformar y hacer que sus estudiantes lo hagan si no empieza por transformar su práctica misma a través de dicha investigación?

En lo concerniente al estudiante de una institución de Educación Superior y, en particular, de la universidad, éste es quien tiene matrícula vigente para un programa académico. Cualquier estudiante tiene libertad de acceder a la Universidad, sin importar distinción de raza, religión, sexo, u otras. Como lo estipula la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, "toda persona tiene derecho a la educación" y "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Así, este acceso dependerá de los méritos, capacidades, esfuerzos, perseverancia y determinación de los estudiantes y podrá tener lugar a cualquier edad, teniendo en cuenta las competencias desarrolladas anteriormente y el haber finalizado la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que integren las condiciones necesarias, y de participar en los diferentes procesos de formación que le brinda la universidad. Una vez parta de la universidad, el estudiante puede participar de las diferentes actividades académicas y formativas.

Todo lo anterior le da la posibilidad de opinar y discutir acerca de cualquier temática que afecte su entorno y su cotidianidad, le da el derecho a participar democráticamente en las decisiones que concreten o afecten la Universidad

---

<sup>5</sup> MALAGÓN PLATA, Op. cit., p. 82



y el entorno y para ello, puede organizar grupos y designar representantes. El estudiante, igualmente, debe enriquecer su espíritu investigativo que le permita afrontar los cambios sociales, científicos y tecnológicos, y dar soluciones óptimas a los problemas que éstos acarrearán.

Una vez más cabe aquí aclarar que el rol real que asume el estudiante en la universidad actual está aún bastante distante del que se espera cumplir, ya que es una minoría la que se atreve y se interesa por participar activamente en las diversas actividades propuestas en la universidad, poco es su compromiso con el pensamiento y la reflexión verdaderamente críticas y con su entorno y las necesidades que se supone debe ayudar a solventar.

Un estamento lo conforman los egresados, quienes tienen el compromiso de continuar vinculados a la institución ya sea directa (conformando grupos académicos de diverso tipo) o indirectamente, a favor del desarrollo de la misma y participando de las diferentes actividades propuestas por la universidad. Dicho compromiso resulta en cierta medida ineficiente, pues es muy común que estos egresados, una vez reciben su título profesional pierden contacto con la institución y poco se interesan por lo que ésta concierne. De esta manera, la universidad pierde calidad humana, la posibilidad de tener un mayor soporte, desarrollo e investigación.

Por último cabe precisar que la Universidad es, fundamentalmente, para toda la comunidad que la conforma internamente, pero también para la sociedad a la que va dirigida, la que le puede aportar y a la que responde atendiendo a sus necesidades.

### 1.1.3 Desarrollo Histórico de la Universidad

La Universidad ha presentado una evolución muy significativa a lo largo de su historia, en diferentes aspectos como su composición, sus funciones, sus propósitos, entre otros.

En sus orígenes (s.XII), la Universidad se caracterizó por ser una institución elitista, a la cual sólo tenían acceso quienes tuvieran amplios recursos económicos que les posibilitaran desplazarse por toda Europa a recibir las lecciones, y quienes dominaran el latín. El currículo en estas universidades medievales estaba compuesto únicamente por asignaturas fundamentales de la época: derecho y teología, astronomía, y matemáticas; las cuales eran enseñadas a través de la exposición y la discusión, basándose exclusivamente en un modelo profesionalizante y en la transmisión de conocimientos, mas no de producción. La producción del conocimiento sólo la llevaban a cabo aquellos que por iniciativa emprendían sus tareas de investigación<sup>6</sup>. Eran los estudiantes universitarios que dependían económicamente de sí mismos quienes sostenían la universidad, mas luego se empezó a buscar soporte en instituciones como la Iglesia y el Estado.

Poco a poco, se fue logrando la posibilidad de dar acceso a otras personas, sin ser tan excluyentes y se da paso de la sociedad feudal a la sociedad capitalista, caracterizada por mejorar el ejercicio de las profesiones y ya en la universidad premoderna se comienza a introducir la investigación como actividad relevante.

Surge luego un proyecto de universidad conocido como el modelo *Humboldt* que influyó en gran medida el nacimiento de la universidad moderna posteriormente caracterizado por tener como función principal la academia,

---

<sup>6</sup> MALAGÓN PLATA, Op. cit., Pp. 20,21

que considera igualmente los componentes de investigación y ciencia como fundamentales, pero vistos desde otra perspectiva, como útiles al interior de la universidad, de su academia y su enseñanza.

A finales del siglo XIX, con el auge del capitalismo y el crecimiento urbano e industrial, surgen nuevas demandas y por ende nuevas profesiones, entre ellas las de carácter técnico y tecnológico produciendo así un gran cambio en la educación superior. La universidad moderna, nacida en Europa y USA, conserva de la medieval su función academicista y preservadora de la cultura. Predomina en ella la combinación de lo profesionalizante con la investigación, la vinculación de esta última con la docencia, la generación de nuevas formas pedagógicas y curriculares, una relación más estrecha con el entorno, especialmente con el productivo<sup>7</sup>, entre otros.

Todos estos cambios, a su vez, produjeron múltiples dificultades que atentaron contra la autonomía de la universidad y contra el cumplimiento de sus funciones básicas, debido a la dependencia política, la organización curricular basada en disciplinas específicamente útiles socialmente de acuerdo a las dinámicas del mercado, la poca pertinencia social, el carácter elitista de ingreso, las contradicciones ideológicas de los estamentos de ésta, la expansión del sistema de Educación Superior, entre otras que finalmente la llevaron a entrar en crisis y a tener que enfrentar un nuevo fenómeno: la globalización, que trajo cambios de diverso tipo.

De allí se da paso a la que se conoce actualmente como universidad contemporánea, que resulta como producto de todos los procesos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales de los que se habló, y que ponen en cuestionamiento sus funciones primordiales, sus compromisos, su ya mencionado carácter de autonomía, haciéndola incluso ver como una

---

<sup>7</sup> MALAGÓN PLATA, Op. Cit , p. 30

institución prestadora de servicios, enfocada a satisfacer los intereses y necesidades del sector dominante, el económico, capitalista, de mercado.

#### **1.1.4 Funciones de la Universidad**

De acuerdo con la Ley 30 (Capítulo IV, artículo 19), “son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional<sup>8</sup>”.

Las anteriores actividades se resumen en tres funciones esenciales de la universidad: la Investigación, la Docencia y la Extensión. Estas funciones se han relacionado siempre con las formas de vinculación de la universidad con el entorno, es decir, su pertinencia. Sin embargo, a lo largo de la historia de esta institución, múltiples transformaciones han ocurrido en dichas funciones, tal punto que, como lo plantea Malagón:

*La formación profesional se ha transformado en formación permanente, continua y para toda la vida; la investigación ha pasado de ser 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.<sup>9</sup>*

---

<sup>8</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992. Título I. Capítulo IV, artículo 19

<sup>9</sup> MALAGÓN PLATA, Op. cit., p. 56

La docencia debe contribuir al proceso de socialización de la cultura y al favorecimiento de la formación integral, para lo cual se exige que el docente escoja los contenidos fundamentales y que el estudiante tenga participación activa en los procesos de apropiación de los saberes. En definitiva, se le debe formar al estudiante como persona, como ciudadano y como profesional.

No se trata de que el docente transmita conocimientos para que el estudiante los almacene, sino que el primero debe ser un orientador en el proceso de aprendizaje. Su función es la de facilitar las herramientas para que el estudiante descubra de qué modo aprender y luego pueda lograrlo solo, autónomamente, es decir, para que aprenda a aprender. Para ello se debe promover el desarrollo de competencia creativa, de habilidades como el análisis, la resolución de problemas, entre otras, que ayuden al desarrollo del espíritu investigativo del que ya se había hablado que necesitan tener igualmente los docentes, si se quiere lograr que los estudiantes desarrollen este mismo, despierten el interés por la ciencia, la indagación, la invención y la difusión del conocimiento.

En cuanto a la formación integral, ésta se debe promover teniendo en cuenta que son seres compuestos por múltiples dimensiones (corporal, espiritual, estética, ética, cognitiva, afectiva, comunicativa y socio- política) que se describirán posteriormente.

Para el ejercicio de la docencia, se debe asimismo tener ciertas características como lo es un amplio conocimiento de la disciplina, para propiciar igualmente en el estudiante un conocimiento y desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas de la misma. Por otra parte, el docente debe tener en cuenta además la pertinencia y la aplicabilidad de contenidos, así como la promoción de aptitudes como el

trabajo en equipo, la autenticidad, la actitud de cambio, y el reconocimiento del otro<sup>10</sup>.

En cuanto a la función de investigación, ésta tiene diversas modalidades, tales como la formativa, la disciplinaria e interdisciplinaria, la fundamental y aplicada, y desarrollada en el aula. A través de la conformación de grupos de trabajo para la investigación, la universidad puede interactuar con los diversos sectores sociales, y así analizar, determinar, e intervenir activamente, permitiendo dar solución a los problemas y exigencias de la sociedad. Para dicho fin, la universidad requiere de docentes investigadores, de espacios de discusión y cooperación, de reconocimiento de tiempo para la investigación, de recursos tanto físicos como financieros, de una cultura de la evaluación, de la posibilidad de publicación entre otros aspectos que deben incluirse dentro del Proyecto Institucional y el currículo.

Cabe resaltar, igualmente, que dicha investigación va ligada a uno de los mayores compromisos de la universidad, mencionado previamente: la verdad, la cual supone que esta institución debe ser el espacio donde todo puede ser cuestionado, reelaborado y transformado. Según Derrida, la universidad se define como “lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de desobediencia civil, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento<sup>11</sup>, pues, según algunos autores, la universidad tiene ciertos poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales que puede (y debe) bien publicar, darlos a conocer a la sociedad. Sin embargo, no hay que olvidar que es también su deber el formular y brindar soluciones en beneficio de la sociedad.

---

<sup>10</sup> SALMI JAMIL. La Educación Superior en un Punto Decisivo. En: Revista Congreso. Educación Superior, desafío global y respuesta nacional. Pp 5-23

<sup>11</sup> DERRIDA, Op. cit., p. 6

Para llevar a cabo esta función, es necesario que la universidad organice grupos de investigación conformados por diferentes estamentos como los docentes, estudiantes, egresados, especialistas, y otros organismos de apoyo que se encuentren directamente relacionados con los proyectos de formación y las estructuras que apoyan los proyectos curriculares como las escuelas, departamentos, direcciones y programas<sup>12</sup>, y donde se promueva la discusión, los espacios de diálogo y cooperación, las publicaciones, el intercambio de conocimientos y propuestas, entre otras actividades propias de la investigación que den pie a la solución de problemas sociales, a la generación y transformación del conocimiento.

No obstante, y como se había ya mencionado, el desarrollo de esta función es aún bastante deficiente en el contexto universitario actual, y aún más si nos referimos a los países latinoamericanos, en comparación con los del primer mundo, pues es sólo una minoría la que se dedica a llevar a cabo actividades de investigación por diversas razones. Lo que se percibe es básicamente que el ejercicio de investigación tiene como propósito satisfacer intereses académicos de los docentes, o las necesidades del mercado, dejando de lado la pertinencia social, es decir, sin brindar realmente un privilegio a la comunidad, ni aportar mucho al avance del conocimiento, sino simplemente dando un aporte mínimo que se queda en el interior de la universidad y una minoría del sector productivo en el otro caso.

De esta manera es muy grande la tarea que le atañe a la universidad para lograr involucrar a la comunidad que participa de sus procesos formativos, reorientando sus funciones a favor de intereses comunes y descentrándose del concepto de institución de servicios con que se le ha relacionado últimamente debido a la diferentes interpretaciones que se han dado de dicha función de pertinencia.

---

<sup>12</sup> MALAGÓN PLATA., Op. cit., p. 60

La tercera función, la extensión o proyección social, concierne la integración del sector universitario con los diferentes grupos sociales y sus necesidades. La extensión permite que, gracias a todas las capacidades desarrolladas en la formación de los estudiantes de la universidad, contribuyan, como se mencionó previamente, a la solución de los problemas que afectan a la sociedad (la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, las enfermedades, etc.) No se trata simplemente de que la universidad retome los problemas sociales como fuente para la producción de conocimientos, sino también debe crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad<sup>13</sup>.

Esta función implica que la universidad se organice de manera compleja, es decir, que se halle compuesta por diversos sujetos que participen en sus procesos. Esto no quiere decir, sin embargo, que dichos organismos, en especial los del sector productivo, intervengan totalmente en las decisiones y procesos de la universidad, pues con certeza terminan por hacerla orientar su quehacer exclusivamente para brindar beneficios a los sectores económicos que en muchas ocasiones son quienes dan soporte financiero a esta institución.

### **1.1.5 Valores de la Universidad**

Previamente se mencionaron algunos de los compromisos fundamentales que la universidad debe tener en cuenta, como son el compromiso con la verdad y con el conocimiento, que es un criterio de valor que permite identificar una universidad. En esta misma dirección, podría hablarse del valor de la universalidad, entendida en el acceso irrestricto para todos los

---

<sup>13</sup> MALAGÓN PLATA., Op. cit., p. 103



interesados, en lograr su mayoría de edad mental<sup>14</sup>, a través de la crítica reflexiva de todo lo que les rodea para buscar la verdad, reconstruir el conocimiento y difundirlo para el beneficio de la sociedad y la solución de sus problemas. Es decir, la Universidad debe encargarse de formar profesionales competentes, flexibles e investigadores, que aprendan a aprender (autónomos) y que busquen el desarrollo, el progreso y la paz social. Para esta última, es fundamental la promoción de valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la justicia.

De igual manera, la Universidad debe tener en cuenta otros aspectos como la calidad del profesorado, el prevalecer las cualidades humanas de las personas que se relacionan y trabajan en ella, el tener medios óptimos que faciliten la consecución de su misión, la pertinencia, su identidad, el fortalecimiento y aceptación de su historia académica, entre otros.

### **1.1.6 Incertidumbre del Porvenir de la Universidad**

La esencia de la universidad se ha visto en gran medida coartada y muchas de estas instituciones de educación superior han desviado sus objetivos, limitándose a responder a necesidades demasiado específicas de ciertos grupos minoritarios y, asimismo, han parcializado la formación de sus estudiantes.

Es menester de la universidad, con el apoyo de los mismos estamentos que la componen, el asumir su responsabilidad social desde los diferentes puntos de vista, es decir, pensar la sociedad y sus problemas para darles solución, sin centrarse en intereses exclusivos que desfavorezcan la formación de personas en sí, como ciudadanos, profesionales y científicos, la

---

<sup>14</sup> KANT, E. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? En: <https://tic.uis.edu.co/aula/cursos/237/files/RtaALaPreguntaQueEsLaIlustracionKant.doc> . Consultada en junio de 2006

difusión cultural, el desarrollo cognitivo y científico, y por supuesto, la ética, los valores, su compromiso social, y en fin, su esencia.

Son muchas las dudas y cuestiones que preocupan al porvenir de la universidad, pues es indiscutible que deberá enfrentar los retos que le plantean la globalización, la tecnología, de información y de comunicación, la sociedad del conocimiento, los problemas sociales (ambientales, de salud, pobreza), la sociedad transnacional y la posmodernidad. Deberá tener en cuenta que los sectores económicos y políticos querrán intervenir cada vez más en su quehacer. El crecimiento de la población demandará igualmente aumento en el personal docente para el cual el presupuesto será un inconveniente más, o por el otro lado, la educación presencial podría correr el riesgo de desaparecer y así, el papel de los docentes se vería reducido. Igualmente, el acceso de los estudiantes a la universidad podría tornarse más exclusivo.

Sin embargo, es poco probable que la mediación de los docentes deje de ser vigente, ya que ésta es crucial si tenemos en cuenta que la educación superior es fundamental para el desarrollo de los países, para brindar una formación integral a los estudiantes, donde la interacción es indispensable, haciendo de la educación presencial su mejor y más apropiado espacio. Se trata entonces de que la universidad haga un replanteamiento, que de hecho ya está haciendo, acerca de su misión, sus funciones o responsabilidades, como lo expone Malagón:

*Las formas tradicionales de formación profesional centradas en las disciplinas ... entraron en crisis y el mundo globalizado colocó a la Universidad y en general al sistema educativo frente a la necesidad de transformar no sólo sus métodos de enseñanza,*

*sino las formas, procesos y contenidos curriculares, así como la organización institucional.*<sup>15</sup>

De manera que la universidad en sí, no únicamente hablando de educación presencial, no tiene que desaparecer, sino más bien transformarse para dar respuesta a los nuevos retos que se le van presentando.

Asimismo, el papel del docente, como se mencionó previamente, es imprescindible, ya que su rol de orientador, de mediador entre la teoría y la práctica es irremplazable y es la que, por su carácter humano y duradero, permite lograr la formación integral de los estudiantes que se espera en la educación. Es el docente quien puede formar personas y ciudadanos con valores, capaces de actuar ética y políticamente, abiertos a tolerar la diversidad y a desarrollar sensibilidad hacia las diferentes manifestaciones culturales, y a desenvolverse en diferentes contextos ante diversas situaciones y desafíos autónomamente. El docente universitario deberá en el futuro, de igual manera, modificar su papel, preparándose profesional y moralmente para defender y promover los valores universales aceptados.

En cuanto al cuestionamiento acerca de la vigencia del ya mencionado principio de la educación superior como fundamental en el desarrollo de los países, puede asegurarse que éste es esencial, aunque resulta ambiguo, si analizamos el sentido que pueda dársele. Muchos países, especialmente del primer mundo interpretan desarrollo como avance industrial y por ende han dado paso a la explotación ambiental y humana, a la prioridad de lo artificial, a pesar de los múltiples avances logrados en el campo de la medicina, la tecnología, la comunicación, entre otros. Es importante tener en cuenta que la universidad no debe descuidar su misión y sus valores, pues se busca

---

<sup>15</sup> MALAGON PLATA. L. A. Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Primera edición. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio., 2005. p. 124.

desarrollo sostenible y mejoramiento de la sociedad en conjunto. Sin embargo, la universidad no podrá lograrlo si la misma sociedad no se lo permite, si el mismo Estado limita su sostenimiento al reducirle su financiamiento, lo cual obliga en muchas ocasiones a la institución a buscar apoyo y vender por ende sus servicios a quien pueda brindarle beneficios económicos. Se presenta incluso que el Estado la manipula políticamente, amenazando así su carácter de autonomía y mostrando claramente una contradicción en su misión.

Es lógico entonces que para que la universidad pueda responder a las diferentes necesidades de la sociedad y pueda cumplir su función, debe contar con el apoyo del conjunto de estamentos que participan en su desarrollo, el Estado, otras instituciones, los docentes, los estudiantes, las familias, y la sociedad en general.

## **1.2 RELACIONES UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD**

Desde los inicios de la universidad como institución, en el siglo XII, se aprecia una relación directa de ésta con la sociedad y sus componentes. Cada uno de los aspectos que conforman la sociedad, su cultura, su economía, su política, su religión, etc., determinan la manera como sea percibida la universidad y por ende, la manera como ésta forme a sus estudiantes en búsqueda de dar respuesta a las necesidades e intereses de dicha sociedad, lo cual es su objetivo principal.

Aunque la Universidad comenzó como una institución privada con accesibilidad limitada, con el tiempo fue adquiriendo gran importancia social por el papel que podía cumplir en la sociedad gracias a la formación de sus estudiantes, aportando progreso en el sector productivo, especialmente. Por ello, diferentes organizaciones o sectores como el académico, político y

estatal y eclesiástico, en el caso de la universidad del medioevo, se fueron vinculando e interviniendo en los aspectos tanto administrativos y financieros de la universidad.

Lo que se observa a través de la historia de la universidad, como se había explicado, es una transformación determinada por la influencia de todas las características y sectores que definen la sociedad, aunque manteniendo algunos rasgos de tiempos pasados. De este modo, la evolución de cada uno de dichos sectores, entre los que se puede considerar el estado, el sistema educativo, el conocimiento, el sector productivo y el sector social, influyen claramente en la Universidad, puesto que todos se interrelacionan.

Así por ejemplo, el papel del Estado en el medioevo, estuvo en gran medida determinado por la iglesia, por lo que ésta también tuvo una intervención notable en la educación brindada en la universidad. Con el paso del tiempo, el Estado y sus intereses capitalistas fueron cambiando así mismo los objetivos de la universidad, hasta llegar a los grandes inconvenientes de la universidad actual, la obtención de intereses económicos y por lo tanto la reducción de personal calificado, así como la misma disminución de la calidad académica y competitividad, y el poco apoyo para fomentar la investigación.

En la actualidad la relación de la universidad con el Estado es bastante deficiente y de constante confrontación, pues, como se había ya mencionado, este último, por una parte, interviene con frecuencia en las políticas de la universidad según sus intereses, y por otra parte está dejando cada vez más su apoyo financiero con el propósito de privatizar las universidades y hacerlas subsistir por sí mismas.

De la misma manera, cada uno de los demás sectores fue determinando la Universidad en todos sus sentidos. El sector productivo, por ejemplo, al pasar de depender del campo agrario al industrial, determinó la educación, los conocimientos, las disciplinas y las profesiones estudiadas en la universidad, pues las demandas de la sociedad, que además crecía de manera acelerada, eran totalmente diferentes y debían responder a otras necesidades. Como lo explica Malagón, incluso en los países desarrollados esta vinculación se ha convertido en una obsesión por obtener recursos, legitimación social y aún más, por establecer una relación más directa entre la educación y el empleo, a tal punto que se ha llegado a considerar como estándar de excelencia y calidad la cantidad de proyectos que la universidad tenga con el sector productivo<sup>16</sup>.

En cuanto a América Latina, el proceso de vinculación de estas dos ha sido lento y sólo en pocos países ha sido significativo, se han creado proyectos, centros e instituciones dedicadas a la investigación con el propósito principal de desarrollar y comercializar el conocimiento e invenciones universitarias, en busca de aumentar la competitividad económica. Sin embargo, muchos inconvenientes han dificultado dicha vinculación universidad-empresa, como la apertura de las economías nacionales al mercado internacional, la poca financiación estatal en la investigación, la fuga de cerebros, deficientes plataformas para el desarrollo científico y tecnológico, entre otros<sup>17</sup>.

Se considera incluso que en muchas de las universidades actuales domina un *capitalismo académico*, pues responden fundamentalmente a las demandas del mercado, se pretende lograr que la universidad (pública) asuma también su auto-financiamiento y le permita menor dependencia del Estado, se adopta un currículo sustentado en competencias que respondan

---

<sup>16</sup> MALAGÓN PLATA., Op. cit., p. 69

<sup>17</sup> Ibid. p. 74

al perfil laboral y profesional que garantice la funcionalidad del producto, es decir, con un énfasis en lo tecno-económico y en definitiva, parece querer formar sujetos con visión más instrumentalista que humanista<sup>18</sup>.

La universidad de hoy es el resultado de múltiples fenómenos que agobian la sociedad, especialmente desde el sector económico, donde uno de los factores más importantes es la globalización. A ésta se añaden el crecimiento acelerado de las nuevas tecnologías en información y comunicación (NTIC), la crisis social, la masificación, la transnacionalización de la política, entre otros. Ellos han llevado en gran medida a que la formación en la universidad se limite a responder a las demandas del mercado, a comercializar el conocimiento, a la prestación de servicios e investigación especialmente para favorecer el sector productivo.

En cuanto al papel de la ciencia, la tecnología y la investigación, con relación a la universidad, éste se ha convertido en algo fundamental en la educación. Atrás queda la enseñanza tradicional de transmisión de conocimientos y se da paso a considerar al estudiante como ente activo que se interesa por aprender, que investiga e interacciona con su entorno para descubrirlo, estudiarlo y transformarlo, a través de múltiples herramientas. Sin embargo, es mucho lo que hace falta para lograr un propósito tan exigente como lo es el de forjar el espíritu investigativo en los estudiantes y más aún cuando los mismos educandos no lo tienen, como ya se había planteado. Además es muy poco el trabajo de investigación que se lleva a cabo en el mundo y por ende, el desarrollo tecnológico y científico es privilegio de pocos países que se encargan de difundirlo.

En América Latina, la producción tecnológica es muy deficiente, y en general, su producción científica es muy escasa, no constituye sino el 1.4% de la

---

<sup>18</sup> *Ibíd.* Pp. 37-39

mundial<sup>19</sup>. Algunas de las razones de esta dificultad, como lo plantea Malagón<sup>20</sup>, es la falta de interés de la industrial y de una base científica que demande tecnología; las iniciativas académicas individuales que han sido mayormente asimiladas por multinacionales; la investigación tecnológica no muy práctica desarrollada principalmente en universidades y que por lo general se quedan allí; la falta de centros de investigación; la escasez de científicos – y la emigración de muchos de ellos a otros países en busca de mejores condiciones de vida-; la falta de financiamiento, entre otros.

Sin embargo, como se mencionó en otro momento, la universidad moderna toma un nuevo rumbo, quizá muy alejado de lo que originalmente se pensó como objetivo de esta institución. Como plantea Didriksson, “Frente a la cantidad de nuevas demandas y desafíos, las universidades se han vuelto entidades más complejas, están adquiriendo nuevas y más variadas funciones, consumen una mayor cantidad de recursos y su identidad se está diluyendo en nuevas perspectivas.”<sup>21</sup>

Esta problemática demuestra evidentemente una desviación de la verdadera esencia de la universidad. Se amenaza la misma autonomía de esta institución y, de esta forma, imposibilita la responsabilidad o el compromiso que la universidad tiene con el conocimiento, la formación “integral” de los estudiantes, la investigación para la determinación y solución de problemas tanto internos como de la sociedad, así como los valores que ésta debe fomentar, para lo cual deberá indudablemente replantear su quehacer, sus políticas institucionales, así como el currículo como mediadores del concepto de pertinencia, de los cuales se hablarán a continuación.

---

<sup>19</sup> Ibid. p. 73

<sup>20</sup> Ibid. p. 74

<sup>21</sup> Citado en: MALAGÓN PLATA, Op. cit., p.35



### **1.3 LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA UDES COMO RESPUESTA AL SENTIDO DE UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD Y EL CONOCIMIENTO**

Cada institución universitaria debe, a través de su proyecto institucional, inscribir y proponer los mecanismos con los cuales se garantice la eficiencia de la estructura interna de dicha institución, de sus funciones, y los procesos educativos que guiarán su quehacer en la búsqueda de respuestas a las necesidades de la sociedad que la conforma.

En su proyecto institucional, la UDES desarrolla proceso de reflexión y análisis concernientes a su composición interna, su eficiencia administrativa, sus lineamientos pedagógicos, sus criterios de evaluación y a factores externos como el mercado laboral, la problemática social y las demandas del entorno<sup>22</sup>. En la elaboración de éste participó la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus intereses, su interacción con el contexto escolar y su pertinencia con las políticas académicas y las regidas por la Educación Superior nacional, las funciones primordiales de la misma –docencia, investigación, extensión: proyección social-, y su misión y visión institucional.

Este proyecto presenta primero que todo un marco teórico acerca de las políticas institucionales en general, su filosofía, objetivos, misión, visión, principios y valores. De esta manera, y dando respuesta a lo exigido por la Ley 30, su fin es el de formar profesionales que además de competentes, desarrollen un saber sobre la ciencia y la tecnología, dispuestos hacia la investigación, con espíritu crítico, reflexivo y analítico que les permita tomar decisiones adecuadas al desarrollo de la comunidad y al beneficio de la sociedad, donde se imparta así una formación integral y se armonice la

---

<sup>22</sup> UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES), Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga: Colombia: UDES, Agosto 2005

tecnología y el conocimiento profesional con lo humanístico y lo axiológico (pensamiento, creatividad, criticidad, voluntad, libertad, solidaridad, ciudadanía, sociabilidad, etc.)<sup>23</sup>

En cuanto a su visión, la UDES espera en pocos años tener reconocimiento nacional e internacional a través de su contribución científica, tecnológica y académica y la oferta de sus servicios de educación y la expansión de sus relaciones con otros países.

A finales del año pasado, esta institución recibió el reconocimiento de Universidad, luego de haber sido por muchos años una corporación universitaria, logró su carácter de Universidad y comenzó su proceso de acreditación para el cual ha estado trabajando significativamente en los últimos meses.

La UDES es consciente de la importancia que tiene el proceso de acreditación en el contexto actual de Educación Superior en el país y espera en los próximos cinco años lograr la acreditación en la mayoría de sus programas, como lo expresó su actual rector recientemente en un boletín informativo que la institución ha diseñado, llamado “Autoevaluación & Acreditación”, y propone distribuir regularmente como medio de comunicación, integración y fomentación de la participación de toda la comunidad educativa en dicho proceso, en lo relacionado con la conceptualización, contextualización y operacionalización de la política de calidad en la UDES<sup>24</sup>.

En lo correspondiente a su función de Docencia, la UDES entiende ésta como el ejercicio autónomo y responsable de todas las actividades

---

<sup>23</sup> *Ibíd.* Pp 2,3,5

<sup>24</sup> SERRANO SARMIENTO, Rafael. Editorial. En: Autoevaluación & Acreditación. Boletín Informativo de la Universidad de Santander –UDES-. Boletín N° 1. Bucaramanga: UDES, septiembre de 2006. p. 1

concernientes a la enseñanza y el aprendizaje y en correspondencia con los postulados epistemológicos y axiológicos de su P.E.I.<sup>25</sup> El papel del docente se describe como el de aquel que asume su responsabilidad de la planificación del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, desde sus competencias cognitivas y pedagógicas o disciplinares. Es un mediador entre el conocimiento y el aprendiz, que debe además lograr no sólo la competencia disciplinar y profesional, sino también las cognitivas que le permitan llegar a ser autónomo (aprender a aprender).

La UDES define, por otro lado, la función de Investigación como:

*un proceso continuo de generación, adquisición, adaptación y aplicación de conocimientos, desarrollado por la comunidad académica institucional mediante la apropiación de saberes científicos, tecnológicos y metodológicos, para contribuir al desarrollo general de la sociedad en los campos de interés académico de la institución.*<sup>26</sup>

Para el cumplimiento de esta función, la UDES tiene como propósito el lograr desarrollar en sus estudiantes competencias tales que le permitan responder a los retos que la sociedad le pueda demandar. De esta manera, la universidad les brinda ciertos medios en el que puedan desarrollar actividades investigativas<sup>27</sup>, como lo son los semilleros o grupos de investigación, seminarios, conversatorios para la formulación, discusión, socialización y ejecución de proyectos de investigación de diverso tipo y siguiendo algunas etapas pertinentes para ello.

---

<sup>25</sup> UDES. Op. cit. (2005) p. 4,5

<sup>26</sup> Ibid. p. 27

<sup>27</sup> Ibid. p. 27

En cuanto a la Extensión, la UDES tiene como base una metodología de educación-acción, para identificar problemáticas, necesidades y fortalezas de las comunidades, y así realizar un diagnóstico que permita proponer proyectos de transformación, fortalecimiento y desarrollo de las mismas<sup>28</sup>. Como lo expresa el P.E.I. de la universidad, se han ya establecido convenios con entidades tanto gubernamentales como con empresas públicas y privadas, para que los estudiantes puedan así mismo vincularse en procesos de desarrollo y lleven a cabo sus prácticas, intervenciones en donde se desempeñarán como profesionales en el futuro.

En relación con esta función, el proyecto institucional destaca algunas formas de proyección social de acuerdo a diferentes áreas, como lo son los proyectos y micro-proyectos, las prácticas formativas en salud, las prácticas empresariales y comunitarias, los programas de educación no formal, los programas de educación continua, los de gestión tecnológica, la consultoría e interventoría profesional y los programas culturales, artísticos y deportivos.

Finalmente, cabe explicitar aquí los principios y valores institucionales que la UDES se propone desarrollar. De acuerdo con el carácter de autonomía y libertad universitaria, la UDES adopta y pretende que sus miembros asuman ciertos principios<sup>29</sup> tales como la autonomía, la responsabilidad social, la libertad de cátedra, la interdisciplinariedad, la calidad, la transparencia, la tolerancia, la solidaridad, la verdad, la ética, entre otros.

#### **1.4 COMPROMISOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL CURSO INGLÉS III EN LA UDES**

---

<sup>28</sup> Ibid. p. 33

<sup>29</sup> Ibid. Pp. 5,6

El currículo general se describe como un plan organizado que contempla los programas académicos, los estudios de formación complementaria, los recursos, la relación docente-estudiante en los diferentes escenarios educativos, la planificación de la enseñanza, las experiencias de aprendizaje, los procesos de evaluación, la investigación, entre otros<sup>30</sup>. Su currículo se basa en fundamentos de tipo filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, que lo caracterizan por “la flexibilidad y la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias y los créditos académicos como factor de medición del trabajo académico del estudiante<sup>31</sup>”.

Como parte del proceso de formación de sus estudiantes, la UDES ofrece actividades de diverso tipo a través del servicio de Bienestar Universitario, como se explicará posteriormente en el tercer capítulo, y estudios de formación complementaria en informática e idiomas. Estos últimos no tienen créditos académicos y hacen parte del proceso de formación integral que la universidad espera desarrollar.

El propósito de ofrecer dichos cursos de idiomas, más específicamente inglés, ya que anteriormente se ofrecía igualmente francés, pero debido a la baja demanda y pocas matrículas, se eliminó del programa académico, es principalmente desarrollar competencias comunicativas pertinentes que posibiliten la interacción de los estudiantes en situaciones cotidianas y de su área de estudio, que les permitan el uso de diversas herramientas como lo son el Internet, los computadores, los libros de sus disciplinas particulares, entre otras, y prepararse para desenvolverse en contextos laborales en el exterior.

---

<sup>30</sup> Ibid. p. 17

<sup>31</sup> Ibid. p. 18

Ahora, el curso de Inglés III es sólo uno de los nueve niveles que se ofrecen actualmente, pues inicialmente sólo se le exigía al estudiante tomar tres niveles como requisito para acceder a su título profesional, pero con el tiempo ha sido posible incrementar el número de niveles, lo que ha facilitado un gran beneficio en su aprendizaje y formación. En general, el propósito fundamental de todos los niveles es el mismo. Cada uno tiene por supuesto su continuidad, desde el nivel uno para aprendices elementales, hasta el último para aprendices avanzados.

Al igual que en los demás niveles, en Inglés III se espera que los estudiantes puedan desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes específicos para comprender e interactuar en determinados contextos comunicativos cotidianos y académicos. El énfasis en este nivel se da específicamente en las habilidades de escucha, pronunciación, vocabulario y uso del lenguaje. Se estudian aquí además diversos temas relacionados con situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo acontecimientos pasados, el mundo de las invenciones tecnológicas, sus funciones y formas de uso, proyectos de vida y del futuro, así como muchos temas de carácter cultural, que es una de las mayores ventajas de aprender un idioma extranjero.

Sin embargo, se presenta una gran dificultad en la enseñanza de estos cursos de lengua extranjera en la UDES y es la falta de un currículo específico para esta asignatura, o incluso para el mismo idioma extranjero, ya que, debido a su carácter de “estudio de formación complementaria” y al no ser parte de ningún programa académico concreto ni tener tampoco créditos, no se ha diseñado ningún currículo para el mismo. El único recurso guía que tiene el docente a su disposición para la enseñanza de cada nivel particular, es el texto estipulado para cada nivel. De manera que éste se le es entregado a cada docente, según el nivel que se le asigne y es de allí que deberá guiarse para su enseñanza, según los temas presentados y la

consecución de los mismos, que con frecuencia son poco pertinentes y es el docente quien debe buscar la manera de conectar un tema o una unidad con otra, así como conectar en cierta medida, según sus posibilidades, las temáticas con los intereses individuales y académicos de los estudiantes. Pero no hay en sí un medio, un recurso por el cual tal relación sea explícita.

Por lo tanto, el inglés que se enseña es básicamente el mismo para todos los estudiantes, con temáticas de diverso tipo y que regularmente logran acercarse a la realidad de las necesidades académicas de los estudiantes.

No se debe tratar por lo tanto de enseñar el idioma como un curso más de instituto de lenguas, pues el contexto universitario presenta otras exigencias y debe responder a otras necesidades más acordes a lo que se espera de sus estudiantes. Y aunque la idea de utilizar un texto guía no es del todo inapropiada actualmente, pues sigue siendo aún un recurso útil, se debe buscar la forma de adecuar los contenidos y actividades formativas de manera que se relacionen con dichas realidades individuales y académicas. Es decir, que la enseñanza de este idioma se presente como algo significativo y que brinde verdaderamente ventajas para los futuros profesionales.

## **2. LA FALTA DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UNA MIRADA Y REFLEXIÓN**

### **2.1. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE?**

El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida, a través de diversas situaciones y en diversos contextos. Desde el primer momento en que el ser nace, está expuesto a múltiples estímulos que le van brindando nuevos conocimientos y habilidades, los cuales se van enriqueciendo cada vez más y le permiten desenvolverse en muchas otras situaciones que se van presentando.

Es sin embargo en la educación escolarizada que ese aprendizaje se presenta como objetivo fundamental, tanto para los docentes, como para los estudiantes. La escuela es la encargada de hacer de ese un proceso formal, en cuanto a que debe propiciar los espacios y situaciones que permitan al estudiante lograr el desarrollo de sus diferentes competencias y dar las bases para que aprenda a aprender por sí mismo, es decir, que construya sus propios conocimientos, mas no que reproduzca los conocimientos que los profesores le transmiten<sup>32</sup>.

Pero dicho objetivo se pone en cuestión si comparamos lo que realmente hace la escuela, cómo realmente enseña, si en verdad los estudiantes aprenden según el sentido que se le da actualmente al aprendizaje, o si continúan haciéndolo en el sentido tradicional. Muchos con certeza estarían

---

<sup>32</sup> Tomado del análisis de POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendizaje y maestros la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, p. 27-50, en el libro PEREZ, Martha Ilce. Teorías del Aprendizaje. (Compilado). Texto 1. Material sin Publicar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006. p. 11



de acuerdo con la segunda opción. Basta dar una mirada a lo que los mismos estudiantes consideran que es aprendizaje, ya que muy posiblemente la mayoría no tiene una idea clara de ello, o sencillamente responde que se trata de recibir información y memorizarla o recordarla.

Con base en una pequeña encuesta realizada a estudiantes principalmente de tercer nivel de la UDES, en la que se les pidió escribieran lo que para ellos es aprendizaje, se obtuvieron diversas respuestas<sup>33</sup>. Entre ellas, algunos se limitaron a decir que era saber o conocer algo nuevo, otros dijeron que se trataba de recibir, incluso recopilar, información para grabarla o almacenarla y luego recordarla para cuando se necesita. Muchos coincidieron en que esa información (o teoría) se recibía, algunos dijeron que se adquiría o unos pocos que se asimilaba, para ponerla luego en práctica en el futuro cuando fuese necesario. Pero muy pocos llegan a definirla con más complejidad. Se quedan en conceptos tradicionalistas, probablemente debido a que el aprendizaje que han recibido ha sido así. La mayoría concibe que aprender se trata sólo de la adquisición de “conceptos”, de información. Muy pocos hablan del aprendizaje como proceso. Una estudiante se acercó, definiéndolo como “conocimientos que se van adquiriendo a través de un proceso de desarrollo cognitivo”. Otro se refirió también a éste como proceso por el cual el estudiante puede adquirir conocimiento a través de diferentes métodos que le proporcionen información que pueda usar luego”. Y sólo una estudiante añadió que a través de esos conocimientos adquiridos se podían “desarrollar habilidades” para el futuro.

Esta situación es bastante insatisfactoria, lo que se enseña y cómo se enseña en las aulas. Igualmente, hay que señalar que el problema no se debe sólo a causa de los docentes, pues ellos también muestran esa insatisfacción, muy seguramente porque es la misma escuela, incluso en el

---

<sup>33</sup> En esta encuesta participaron aproximadamente cuarenta estudiantes.

contexto universitario, la que no provee espacios para que el estudiante desarrolle todas sus competencias. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que se requiere brindarle al estudiante la posibilidad de experimentar, acceder a diferentes espacios y enfrentarse a tareas que impliquen el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, de manera que puedan relacionar los conocimientos a diversas situaciones y adaptarse al entorno social y a la información múltiple de que está compuesto.

Indudablemente el efecto de la educación tradicional ha sido tal que aún en nuestros días ésta se sigue llevando a cabo y lo que es más, los estudiantes tienen ideas muy erróneas de lo que se trata el aprendizaje. Sus concepciones del mismo son bastante superficiales y “la enseñanza universitaria no genera alumnos capaces de reflexionar sobre el aprendizaje, y de comprender la naturaleza compleja y relativa del conocimiento, en la medida en que la enseñanza universitaria no promueve semejantes reflexiones”<sup>34</sup>. Se plantea además que incluso en la manera de evaluar, el tipo de evaluación “no parece promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y contribuye a centrar el aprendizaje en el logro de ciertos resultados o productos inequívocos”<sup>35</sup>. De esta manera, no se presenta otro resultado que el hecho de que los estudiantes terminen por compartir las mismas concepciones que sus profesores tienen de aprendizaje, como se había mencionado.

La universidad, por ende, debe indudablemente hacer un cambio en sus concepciones y metodologías, si quiere lograr verdaderamente que sus estudiantes sean profesionales capaces de tomar decisiones y aprender autónomamente a partir de toda la información que le brinda el entorno.

---

<sup>34</sup> POZO MUNICIO, Op. cit. (1999), En: PEREZ, Martha ILCE, Op. cit., p. 11

<sup>35</sup> Ibid. p. 11

Hay que tener en cuenta que el concepto de aprendizaje ha evolucionado considerablemente a lo largo de la historia, simultáneamente con la evolución de las teorías cognitivas, y que así mismo se le ha dado una diversa dirección a la educación.

A continuación se presentará una descripción acerca de dicha evolución del aprendizaje, desde la antigüedad hasta la actualidad, para así dar una mayor visión de las implicaciones que éste ha tenido y los objetivos que debe concebir en nuestros días.

El aprendizaje lógicamente nace con la aparición del primer ser humano, pero como actividad formal, podrá hablarse de éste en el año 3.000 a.c. Se trataba de un aprendizaje memorístico o repetitivo, por tradición oral. Su función era meramente reproductiva, pues buscaba que los aprendizajes fueran una reproducción cultural que diera un gran avance social a lo largo del tiempo. Predominaba una tradición oral de carácter agregativo más que analítico, situacional e inmediato más que abstracto, conservador del pasado y sus mitos más que generador de nuevos saberes, y se oponía a la estructuración del mundo que más tarde impuso la escritura.

En la Grecia antigua se hizo necesario generar sistemas que aumentaran la eficacia de la memoria literal, del aprendizaje reproductivo. Allí nace el arte de la mnemotécnica, de la cual la asociación es una de las técnicas más usuales.

En la Grecia y la Roma clásicas, la función del aprendizaje era el repaso y la repetición. En la academia de Platón, por ejemplo, se recurría al método socrático, basado en los diálogos y dirigido más a la persuasión que a la mera repetición de lo aprendido. Se trataba de “comunidades de aprendizaje”, reducidas y cerradas en sí mismas, de culto casi religioso, dirigidas a la búsqueda de una verdad absoluta.

Otra comunidad de aprendizaje bien diferente la constituían ya entonces los gremios y oficios. El maestro traspasaba al aprendiz las técnicas que él mismo había aprendido. Sin embargo, no todo era aprendizaje mecánico, se requería con frecuencia generar soluciones nuevas (aprendizaje artesanal).

Siglos después, en la Edad Media, había un único conocimiento verdadero que debía ser aprendido, el conocimiento religioso o aprobado por la Iglesia. El ejercicio de la memorización y el uso de reglas mnemotécnicas pasaron de ser una habilidad a concebirse como una virtud que debía cultivarse.

Con la invención de la imprenta, ligada a la cultura del Renacimiento, se logra liberar la memoria de su ardua función de almacenamiento de información. La memoria repetitiva va perdiendo progresivamente su importancia social. De esta manera, se descentraliza el conocimiento. La alfabetización creciente de la población permitió ir diferenciando entre lo que se decía en los textos, lo que se escribía, y lo que el lector entendía, lo que agregaba a su interpretación. Se pierde ese centro que constituía la certeza de poseer un saber verdadero.

Ya en el siglo XX se debe aprender a convivir con saberes relativos, parciales, fragmentos de conocimiento, que sustituyen a las viejas verdades absolutas y que requieren una continua reconstrucción o integración. Debido a que nadie puede ofrecer ya un conocimiento absolutamente verdadero, se tendrá que aprender a construir las propias verdades relativas que permitan tomar parte activa en la vida social y cultural, sin radicalismos, pues así como hoy se pueden descubrir muchas cosas antes desconocidas, en un futuro se pueden comprobar otras que podrían desmentir lo antes considerado como verdad absoluta.

Esta sociedad del aprendizaje continuado (a lo largo de toda la vida), de la explosión informativa y del conocimiento relativo genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad. Dado que se tienen que aprender muchas cosas distintas, con fines diferentes y en condiciones cambiantes, es necesario saber adoptar estrategias diferentes para cada una de ellas y saber cuándo y cómo deben utilizarse. Para que sea más fácil aprender cosas distintas hay que aprender a aprenderlas.

Según Vygotsky (1978), todas las funciones psicológicas superiores se generan en la cultura, nuestro aprendizaje responde no sólo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural. La nueva cultura del aprendizaje “debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados fuera de nosotros<sup>36</sup>, de manera que se produzca una reconstrucción en los saberes, como se plantea desde la perspectiva del constructivismo.

Se trata en la actualidad de promover aprendizajes significativos a través de la comprensión, el análisis y la reflexión críticos de todo lo que brinda el entorno, de manera que se le dé sentido a lo que se aprende y se hace, sin limitarse a recibir del medio los múltiples saberes e información que ofrece constantemente con el único fin de adquirirlos, sino también dar la posibilidad de repensarlos, transformarlos y reconstruirlos.

---

<sup>36</sup> *Ibíd.* p. 17

## 2.2. TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Las diferentes teorías de aprendizaje han respondido a necesidades específicas de acuerdo a la época a la que pertenecen y paralelas a los diversos enfoques cognitivos. Se distinguen tres enfoques considerados como los más significativos en cuanto al origen del conocimiento: el racionalismo, el empirismo y el constructivismo.

En su texto *Las Teorías del Aprendizaje de la Asociación a la Construcción*<sup>37</sup>, Juan Ignacio Pozo M. repasa y analiza las tradiciones científicas sobre el aprendizaje, considerando su función, efectividad y limitaciones. Pozo deja en claro que a pesar de que estas tradiciones hayan evolucionado en gran medida hasta nuestros días, llegando ahora a considerar el enfoque del constructivismo como el más aceptado científicamente, éste presenta aún bastante limitación en los hábitos sociales de aprendizaje. Por esta razón, el autor propone como solución, el desarrollo de un modelo integrador del aprendizaje y de las diversas demandas de éste en la sociedad actual,

El primer enfoque, el racionalismo, según Pozo, a diferencia de los otros dos enfoques, no ha originado verdaderas teorías psicológicas del aprendizaje. Este enfoque nace con la obra *La República* de Platón, específicamente, en la que se aprecia una función bastante limitada del aprendizaje, ya que plantea que no se aprende nada nuevo, lo único que se hace es reflexionar, usar la razón para descubrir los conocimientos innatos que tenemos. “Son las Ideas Puras y no nuestra experiencia las que nos proporcionan las categorías fundamentales del conocimiento”<sup>38</sup>. Es en definitiva un enfoque

---

<sup>37</sup> POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendizaje y maestros la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, p. 51-68. En: PEREZ, Martha Ilce. *Teorías del Aprendizaje*. (Compilado). Texto 4 . Material sin Publicar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006.

<sup>38</sup> *Ibíd.* p. 2

bastante insuficiente y más si consideramos las muchas investigaciones que han podido descubrir y determinar las grandes capacidades humanas para adquirir conocimientos y habilidades que muy seguramente no pueden estar programados genéticamente, ni menos si analizamos el avance tecnológico e invenciones que surgen diariamente y que requieren renovación de aprendizaje, igualmente.

En cuanto al segundo enfoque, el Empirismo, Juan Ignacio Pozo señala que es lo opuesto al racionalismo, aún cuando es precisamente Aristóteles, discípulo de Platón quien da inicio a la tradición empirista. Este enfoque se basa en la idea de que el conocimiento se originaba a partir de la experiencia sensorial, de la asociación (semejanzas y diferencias, estímulos y respuestas) entre imágenes proporcionadas por los sentidos. Pozo plantea que hay dos principios básicos del aprendizaje por asociación: el principio de correspondencia, según el cual lo que hacemos y conocemos es reflejo o reproducción de la realidad, del ambiente, de la información que recibimos; y el principio de equipotencialidad, que asume que todos los procesos de aprendizaje son universales, son los mismos en todas las tareas, personas y especies. Pero entonces, ¿cómo es posible, así como ejemplifica el autor, que algunos animales por más que se haya tratado de experimentar con ellos, a través de diversas técnicas reforzadas y procesos de aprendizaje comunes a los humanos, no logren aprender las conductas deseadas?

Surge entonces un tercer enfoque, el Constructivismo, para el cual el conocimiento es una interacción entre la información que recibimos y lo que ya sabíamos, y aprender es la construcción de modelos para interpretar esa información. No cabe duda que este enfoque recoge ciertas ideas de los anteriores, como lo señala Pozo al decir que el mismo Piaget, exponente máximo del constructivismo, consideraba que sólo aprendemos lo que ya sabemos. De igual manera, este enfoque también se acerca al empirismo en

tanto que considera igualmente que se aprende de la experiencia, aunque, por otra parte, difiere de este enfoque, pues defiende la idea de que ese aprendizaje es una construcción, mas no una reproducción de la realidad.

Juan Ignacio Pozo plantea que el constructivismo, debido al gran auge que ha tenido en el ambiente educativo, especialmente, resulta necesario comprender qué se entiende por constructivismo y reconocer dos procesos de construcción de conocimiento. El primero, que este autor llama *construcción estática* de conocimiento, consiste en que la nueva información se asimila a las estructuras de conocimiento ya existentes. Dicha asimilación dependerá ciertamente de los conocimientos previos que se tengan y de los intereses en cuanto a ese conocimiento nuevo. De este modo, esta versión de constructivismo resulta casi idéntica al racionalismo y a las teorías de aprendizaje por asociación. Por otra parte, la *construcción dinámica* es la que concierne los procesos mediante los que los conocimientos previos cambian, es decir, la acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información (reestructuración), para dar origen a un verdadero aprendizaje.

El propósito es integrar ambos sistemas de aprendizaje, el asociativo y el constructivo, pues, según él, son complementarios e incluso uno puede facilitar el otro. Ambos tienen insuficiencias e ineficiencias por separado y necesitan del uno y del otro. Pozo afirma: “cuanto más abiertas o variables sean las condiciones en que deban aplicarse los conocimientos y habilidades adquiridos, más relevante será el aprendizaje constructivo. O, a la inversa, cuanto más repetitivas o rutinarias sean esas condiciones más eficaz se mostrará un aprendizaje asociativo o reproductivo<sup>39</sup>. Se defiende la idea de que no hay que, sin embargo, separar estos dos tipos de aprendizaje según el dominio propio, sino que hay que buscar la integración de ambos en todos los dominios.

---

<sup>39</sup> Ibid. p. 14



En el siglo XX surgen algunas de las teorías de aprendizaje más relevantes, elaboradas por tres grandes autores que han dado la pauta para el desarrollo de teorías posteriores, cada una basada en campos del conocimiento específicos de acuerdo a su especialidad, pero relacionadas con procesos mentales y desarrollos cognitivos. A continuación se presentarán tres de las teorías más importantes acerca del aprendizaje, basadas en tres autores principales: Piaget, Vykotsky y Ausubel

### **2.2.1. La Teoría de la Equilibración de Piaget**

Piaget plantea que en el aprendizaje se produce una *asimilación*, que él define como “integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo”, como el proceso por el cual el sujeto interpreta la información proveniente del entorno, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales previas. De esta manera, muchas veces no vemos las cosas como son, sino en relación a nosotros, es decir, asimilamos las cosas según nuestras ideas. Por ello, Piaget dice que se requiere en el aprendizaje, de un proceso complementario, ya que si sólo emitiera la asimilación, gran parte de nuestros conocimientos serían fantásticos y conducirían a continuas equivocaciones. Existe una interacción compleja entre el conjunto de esquemas de asimilación y la realidad asimilada. De esa interacción surge la reestructuración. Para alcanzar esa reestructuración, el sujeto debe ir superando desequilibrios de naturaleza diversa.

Se necesita entonces de la *acomodación*, que permite que nuestros conceptos e ideas se adapten mutuamente a las características reales del mundo, y que sirve para explicar el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce. Si los esquemas son insuficientes para asimilar una determinada situación, se modificará alguno de éstos adaptándolos a la

situación. La acomodación es entonces cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura. Pero es también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos.

Los nuevos conocimientos pueden consistir en un saber aislado, integrarse en estructuras de conocimiento ya existentes, modificándolas levemente, o reestructurar por completo los conocimientos anteriores.

Para que la asimilación y la acomodación se produzcan, estas dos deben estar en lo que Piaget llama *equilibrio*, pues son dos procesos complementarios, como se mencionó previamente, no existe una sin la otra. Debe haber un equilibrio recíproco entre los diversos esquemas del sujeto y los objetos que asimila. Sin este equilibrio, raramente se dará una acomodación óptima de los esquemas de conocimiento.

### **2.2.2 La Teoría Del Aprendizaje de Vygotsky**

Para Vygotsky, el aprendizaje implica la integración de los procesos de asociación y reestructuración en una teoría unitaria del aprendizaje. Pero dicha integración no puede realizarse en un plano de igualdad.

El hombre no se limita a responder a los estímulos de modo reflejo o mecánico sino que actúa sobre ellos, transformándolos, a través de dos tipos de mediadores proporcionados por la cultura o el medio social: las herramientas, que actúan directamente sobre los estímulos, modificándolos, y los signos, que modifican al propio sujeto y a través de éste a los estímulos, es decir, actúan sobre la interacción de la persona con su entorno.

Vygotsky dice que la ley fundamental de la adquisición de conocimiento comienza siempre siendo interpersonal (o intersubjetiva), es decir, a través de un desarrollo cultural, entre personas (desarrollo potencial), para luego

internalizarse y hacerse un desarrollo intrapersonal (o intrasubjetivo), es decir, en el interior de la persona, o más precisamente, el sujeto construye significados de forma autónoma (desarrollo efectivo). La distancia o diferencia que hay entre dicho desarrollo efectivo y potencial es lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo.

### **2.2.3 La Teoría de Significado y Aprendizaje Significativo de Ausubel**

Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje: El aprendizaje significativo *por recepción* y *por descubrimiento*. El primero involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo. Consiste en presentarle al alumno el contenido de forma de exposición explícita, sin plantear un problema, así que el alumno sólo tendrá que entender y recordar lo que las proposiciones significan, relacionándolas con su estructura cognoscitiva.

Hay tres tipos de aprendizaje significativo por recepción:

- El aprendizaje de representaciones: es el más cercano al aprendizaje por repetición y ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan.
- Aprendizaje de conceptos: los atributos de criterio de un concepto nuevo se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario.

- Aprendizaje de proposiciones: se ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. Se trata de captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones.

Por otra parte el *aprendizaje por descubrimiento*, el cual difiere del aprendizaje por recepción en cuanto a si el contenido principal de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se le expone.

Este aprendizaje se logra a través de la propia experiencia empírica, de etapas sucesivas de la generación de hipótesis, la comprobación y la generalización. El alumno debe descubrir el contenido por sí mismo, generando soluciones a los problemas planteados, así como los pasos para resolverlos.

### **2.3. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE**

En cuanto al aprendizaje actualmente, se considera que éste debe tener ciertos componentes. Como ya se había mencionado, el aprendizaje es un proceso de toda la vida. El hombre realiza diariamente una gran variedad de acciones, tanto simples como complejas, que determinan su conducta y que sin duda las desarrolla como resultado de un aprendizaje. Debido a esta variedad de conductas de aprendizaje y de resultados del mismo, ha sido necesario categorizar esta diversidad de acuerdo a un orden conceptual.

Existen algunas clasificaciones que han sido relevantes, como la propuesta por Robert Gagné (1985), posterior a la de la psicología de la memoria, con una finalidad instruccional, basada en cinco tipos de resultados del aprendizaje: habilidades intelectuales (conceptos y reglas), estrategias cognitivas, información verbal (hechos y datos), habilidades motoras y actitudes. Sin embargo, su clasificación tiene el riesgo de tratar

desigualmente conductas que son bastante semejantes. Recientemente en las Reformas Educativas de España se propuso clasificar los contenidos escolares en tres grandes grupos: conceptos y hechos, procedimientos, y actitudes, normas y valores, para lograr integrar contenidos y basándose en actividades de aprendizaje y evaluación específicas. Sin embargo, esta taxonomía resulta igualmente insuficiente. Pozo propone una clasificación que recoge los aportes más significativos de las anteriores, la cual se basa en cuatro resultados principales del aprendizaje (conductuales, sociales, verbales y procedimentales) que tienen a su vez ciertas subdivisiones para abarcar la mayoría de las conductas y los conocimientos relevantes que se adquieren de la cultura<sup>40</sup>.

La primera categoría concierne el aprendizaje de sucesos y conductas. Es un aprendizaje implícito, basado en procesos asociativos, consistentes en el establecimiento de conexiones entre sucesos y conductas que tienden a suceder juntos. Se puede subdividir esta categoría en aprendizaje de sucesos o adquisición de información sobre las relaciones entre acontecimientos en el ambiente, para establecer predicciones y provocar otras reacciones como las emociones, cuya adquisición no siempre es positiva.

Para estas emociones que pueden constituir un problema de aprendizaje y requieren incluso de intervención o modificación, existe otra subdivisión, el aprendizaje de conductas o adquisición de respuestas eficientes para modificar las condiciones ambientales, para predecir los sucesos y poder controlarlos. Aunque a veces no se ejerce el control adecuado, puede que

---

<sup>40</sup> POZO MUNICIO. Juan Ignacio. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, p. 88-100. En: PEREZ, Martha ILCE. Teorías del Aprendizaje. (Compilado). Texto 3. Material sin Publicar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006

ciertos hábitos de conducta sean incambiables y que requieren de nueva intervención. Una tercera subdivisión comprende el aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones entre los objetos y las personas. Estas teorías se organizan para establecer generalizaciones que constituyan auténticas construcciones mentales.

La segunda categoría, el aprendizaje social, que plantea que la adquisición de conductas y de conocimientos relacionados a lo social ocurre como consecuencia de la pertenencia del hombre a grupos sociales específicos, como proceso de identificación y referencia con éstos, por lo cual sólo se podrán cambiar teniendo en cuenta este contexto. Se pueden distinguir entre los tipos de aprendizaje social ciertas subdivisiones.

La primera es el aprendizaje de habilidades sociales, formas de comportamiento propias de la cultura, que adquirimos de modo implícito en la interacción social. En ocasiones, sin embargo, es necesario tener instrucción explícita en ciertas habilidades sociales. Sólo notamos tal adquisición de habilidades sociales cuando cambiamos de contexto social.

Otra subdivisión tiene que ver con la adquisición de actitudes, o tendencias a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas, debido a diferencias individuales o a presión ejercida por los grupos sociales, pues algunas veces ciertas actitudes pueden ser poco deseables socialmente y pueden producir conflictos.

Otra subdivisión concierne la adquisición de representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven para organizar la realidad social y para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales. Dichas representaciones sociales son luego reinterpretadas y reconstruidas individualmente por cada aprendiz.

La tercera categoría es el aprendizaje verbal y conceptual. La mayor parte de éste es explícito, tiene que ver con transmisión de información. Una de sus subdivisiones concierne el aprendizaje de información verbal o incorporación de hechos y datos a la memoria, sin darle necesariamente un significado. Son hechos que aprendemos a través de la asociación o la exposición repetida, sin darles significado, sin comprenderlos ni interpretarlos.

Otra subdivisión es la del aprendizaje y comprensión de conceptos que nos permiten atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. Para comprender esos conceptos se requiere asimilar la información nueva con la previa, siempre y cuando esta última sea relevante y se active adecuadamente. Dicha asimilación produce cambios en las estructuras de conocimiento y genera conceptos más específicos.

La tercera subdivisión tiene que ver con el cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos para integrar los conocimientos anteriores y la nueva información presentada. Dependiendo de las nociones implícitas que se tengan, dependerá la asimilación de los nuevos conocimientos. A veces será necesario reestructurar esos conocimientos a través de procesos más complejos de reflexión y toma de conciencia conceptual.

La última categoría, la del aprendizaje de procedimientos se relaciona con la adquisición y mejora de habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas, es decir, un procedimiento que tiende a aprenderse de modo explícito. En este aprendizaje pueden distinguirse ciertos resultados que necesitan procesos diferentes.

La primera subdivisión de éste es el aprendizaje de técnicas o secuencias de acciones realizadas rutinariamente para alcanzar siempre el mismo objetivo. Son encadenamientos de acciones complejas que requieren entrenamiento explícito a través de aprendizaje asociativo, por repetición, que finalmente produce una mecanización de las acciones. Sin embargo, hay que aprender no sólo a dominar el ejercicio de la acción, sino que hay que aprender estrategias que permitan modificarlo.

De allí surge la segunda subdivisión, el aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Se debe saber no sólo las técnicas, sino cuándo y cómo aplicarlas para que sean más eficaces. Las estrategias se adquieren por procesos de reestructuración de la práctica misma a través de una reflexión y toma de conciencia y lo que se hace y cómo.

La tercera subdivisión de esta categoría es el aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, para usarlos más discriminativamente, según necesidades específicas de cada uno de los resultados descritos anteriormente. Los aprendices deben aprender a controlar y reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento. Para ello, es necesario que los mismos maestros se hagan conscientes de su tarea, para así, lograr dicho objetivo en los aprendices.

Esto indudablemente no es una tarea sencilla. Muchas son las tareas que le atañen al docente para lograr tal objetivo, e igualmente, para el estudiante resulta un proceso bastante complejo el de llegar a ser autónomo en cuanto a su aprendizaje. Primero que todo, el docente debe determinar múltiples factores que determinan el aprendizaje de sus estudiantes, como lo son el



contexto y las características particulares de los mismos, sus habilidades, competencias, intereses, necesidades, así como sus dificultades cognitivas y de otro tipo (social, económico, motriz, etc.). Con base en ello, será posible llevar a cabo el planeamiento, diseño y desarrollo de actividades pertinentes para su enseñanza.

Posteriormente, y a través de la realimentación de la efectividad de éstas, podrá determinar más claramente dificultades de aprendizaje que los estudiantes puedan presentar y las causas de las mismas, para de este modo, proceder a modificar su práctica pedagógica según se requiera, como se explicará más adelante en el capítulo cuarto.

Puede decirse que una de las principales dificultades que presentan los estudiantes se debe a la saturación de contenidos que se les da, a la falta de conexión entre teoría y práctica, a las clases de tipo magistral, a la falta de pertinencia de los contenidos con las necesidades reales de los estudiantes, por lo cual no logran conectar los presaberes de los estudiantes con los conocimientos nuevos, y por ello el aprendizaje no resulta significativo, sino una mera memorización, que por supuesto no logra desarrollar las competencias de tipo cognitivo, actitudinal y procedimental esperadas.

Esto se debe en mayor medida a la falta de conocimiento e implementación de estrategias adecuadas del docente en su práctica pedagógica y que dificulta por ende en los estudiantes el desarrollo de estrategias para su aprendizaje. Por otro lado está el hecho de que con frecuencia el docente olvida que es el estudiante el centro del proceso educativo, mas no él. El profesor debe ser un mediador, el que orienta dicho proceso, no el que se impone como la mayor autoridad y quien posee el conocimiento máximo de la disciplina. Debe buscar las herramientas que le permitan guiar el proceso, de manera que logre motivar a los estudiantes, mostrarles la importancia de

aprender, de desarrollar ciertas capacidades y competencias, y lo más importante, enseñarles cómo pueden aprender, en un contexto apropiado.

### **3. DISEÑO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA INGLÉS III EN LA UDES**

La sociedad actual exige una educación que promueva la formación integral para permitirle al individuo desarrollar sus diferentes potencialidades y así actuar y adecuarse a diversas situaciones cotidianas. Resulta imposible si hablamos de educación en la actualidad ignorar el hecho de que los constantes cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos exigen que el hombre esté preparado para desenvolverse y adaptarse a diversas situaciones que implican su formación integral. No basta enseñar contenidos meramente academicistas, mientras se ignora al hombre como un ser compuesto por múltiples dimensiones. Es por ello necesario que la educación incluya en su currículo unos objetivos, contenidos, actividades y demás elementos que lo componen, una orientación fundamentalmente para lograr formar personas integrales.

Este capítulo pretende, a través del desarrollo de un concepto de currículo, elaborar un diseño curricular de una unidad didáctica específica en mi área de enseñanza, teniendo en cuenta los diversos factores que influyen en la misma. Por tal motivo, se expondrán primero y de manera breve las diferentes tendencias curriculares para de allí, desarrollar un concepto personal de lo entendido por currículo, y con base en éste diseñar la unidad didáctica a través de un modelo que se ajuste a la misma. La unidad a desarrollar corresponderá a la de un curso de inglés de tercer nivel de la Universidad de Santander (UDES).

#### **3.1 FORMACIÓN INTEGRAL**

Como docentes activos, inmersos y comprometidos con la educación actual,

es preciso tener en claro que cada curso, cada asignatura, cada unidad, y cada tema que se pretenda enseñar debe estar indudablemente ligado a contribuir a dicha formación integral, y para esto se requiere que el programa académico proporcione experiencias (tanto formales como informales) que posibiliten al estudiante aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Teniendo en cuenta este gran reto, es indispensable que en las decisiones curriculares participen diversos actores (profesores, estudiantes, egresados y miembros de la comunidad) que partan del contexto que incluye la sociedad, el desarrollo humano, la naturaleza del aprendizaje, la ciencia y el conocimiento y las políticas educativas de nivel nacional e institucional<sup>41</sup>.

Así, el tema de la formación integral se presenta como uno de los mayores propósitos de la educación actual, puesto que la sociedad ha hecho conciencia a lo largo de la historia, sobre la relevancia que tiene el desarrollo o la formación del hombre en todos los aspectos o dimensiones que lo hacen humano.

A lo largo de los años, diversos pensadores han dado sus aportes acerca de los procesos de desarrollo del ser humano, a partir de sus perspectivas o enfoques determinados. El concepto de formación integral no es algo reciente, ya que se viene hablando de él desde hace siglos, pero a pesar de ello, es incierto el hecho de que esta formación se haya llevado a cabo satisfactoria y completamente en las instituciones educativas, es decir, es muy poco probable que la educación haya llevado a la práctica lo estipulado en la concepción de la formación integral.

---

<sup>41</sup> VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo (Material sin Publicar). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2005. Pp. 52-55

En este apartado, propongo desarrollar algunas cuestiones acerca de lo que es la formación integral, sus componentes y esencia y sus implicaciones, en general, y posteriormente presentaré un análisis específico acerca del desarrollo o aplicación de esta formación en la institución educativa en la cual laboro actualmente, la Universidad de Santander (UDES).

Primero que todo, se entiende la formación integral como el proceso continuo por el cual el ser humano desarrolla en su totalidad las dimensiones que lo componen (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política)<sup>42</sup> para permitirle realizarse y desempeñarse en cualquier campo del saber y además servir a la sociedad y acomodarse o adaptarse a ella.

Si nos remontamos en el tiempo, veremos que el concepto de formación integral fue entendido en la antigüedad como la adopción del proyecto cultural, estético y moral, específicamente en el Renacimiento, luego de que en la Edad Media se le diera un énfasis más hacia lo teológico y metafísico que habían propuesto los griegos. Sin embargo, gracias a ellos se tomó la base del ideal de la formación humana, la cual fue apropiada posteriormente por los romanos. Infortunadamente, los proyectos culturales y morales del Renacimiento y la Ilustración trajeron como consecuencia la separación entre las ciencias naturales y técnicas y las ciencias humanas y sociales, distanciando así la idea original humanística de los antiguos<sup>43</sup>.

Se requiere, de este modo, en la sociedad actual, fomentar y desarrollar la formación de los seres humanos como algo integral. Resulta impertinente el hecho de educar y formar personas en áreas específicas del saber, haciendo

---

<sup>42</sup> Estas son las dimensiones fundamentales propuestas por ACODESI en su libro La Formación integral y sus Dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá D.C: Editorial Kimpres Ltda., 2005

<sup>43</sup> UIS. Proyecto Institucional. Bucaramanga, Colombia, 2000. p. 45

énfasis en lo meramente cognitivo y prestando mínima atención a las diversas potencialidades del ser humano. Así, la formación termina siendo algo imparcial, incompleto y que por lo tanto no le dará al ser la posibilidad de realizarse totalmente ni de adaptarse o desenvolverse en sociedad como es debido. Es esa precisamente la esencia de la formación integral, buscar que el ser humano desarrolle todas sus capacidades interrelacionadamente, puesto que cada una de sus dimensiones son interdependientes y por ello es deber de la educación lograr relacionar, a través de las diversas áreas de estudio, dicho desarrollo de las capacidades humanas en conjunto y no aisladamente ni mucho menos exceptuando o menospreciando ninguna de ellas.

Quizá la falta principal de la educación actual es justamente dicha separación u omisión de desarrollo de algunas capacidades en el proceso de formación. Más puntualmente, se puede asegurar que las instituciones educativas han dado siempre un mayor énfasis a lo que tiene que ver con la enseñanza y el desarrollo cognitivo, la transmisión de conocimientos y contenidos, más que el desarrollo de las diferentes potencialidades humanas integralmente.

Y no se trata, sin embargo, de que el problema se deba a que las instituciones no propongan la formación integral como objetivo de su enseñanza, pues de hecho ésta ya es casi obligatoria en la educación actual, como se plantea en la reforma educativa de la Ley 115 de 1994, según la cual “la educación se concibe desde un enfoque dirigido al desarrollo integral del ser humano en cada una de sus dimensiones constitutivas, se moviliza y reactiva esta reflexión y se procede a reorientar los procesos educativos centrados no ya en contenidos y en acciones puntuales, sino más bien atendiendo a procesos de desarrollo humano”<sup>44</sup>. Se trata más bien de que

---

<sup>44</sup> ACODESI, Op. cit., p. 13

por lo general los objetivos de la educación queden en la teoría, mas pocas veces son realmente llevados a la práctica.

Por otro lado está el hecho de tener en cuenta que es muy difícil pretender que los educadores promuevan la formación integral cuando ellos no la han tenido, pues no se les dio la oportunidad de explotar o desarrollar sus capacidades en conjunto.

Éste, por ejemplo, es el caso que experimento o quizás el que la mayoría de educadores igualmente viven en su labor. Como egresada de la Universidad Industrial de Santander (UIS), de Licenciatura en Idiomas, debo admitir que la universidad explícitamente propone en su PEI como objetivo fundamental la formación integral: “La pedagogía que ha de regir las acciones de docentes y estudiantes es dialógica como norma de acción académica y como principio de democracia participativa, la cual exige reconocer en la práctica la autonomía de los estudiantes para que asuman por sí mismos los procesos de aprendizaje y de formación integral”<sup>45</sup>. No obstante, considero preciso cuestionar hasta qué punto este proceso se lleva a cabo, ya que personalmente puedo decir que mi formación en esta institución fue primordialmente cognitiva.

Es claro también en el PEI de la UIS que para promover el desarrollo de esta formación, se brinda al estudiante la posibilidad de tomar materias de contexto, de asistir a eventos culturales, de participar en encuentros sociales o políticos de la institución, así como a actividades artísticas, o incluso se ofrece como asignatura obligatoria para todas las carreras, “Ética Profesional”. Sin embargo, a mi juicio, uno de los aspectos considerados por la formación integral es que ésta se realice a través de las mismas asignaturas del plan de estudios, mas no aisladamente, ya que, como en el

---

<sup>45</sup> UIS. Proyecto Institucional. Bucaramanga, Colombia, 2000. p. 23

caso de muchos, las posibilidades de acceder a estas actividades, que se presentan más bien como extracurriculares, es mínima. La misma limitación del tiempo, a causa de los horarios de actividades académicas, impiden dicho acceso, o a veces, incluso, la falta de recursos económicos, de motivación, estímulo o hasta información.

No niego, sin embargo, que en muchas de las asignaturas vistas en la carrera, sí hubiera habido la inclusión de actividades que promovieran el desarrollo de potencialidades aparte de la cognitiva, pues se le permitía al estudiante expresar sus talentos artísticos, reflexionar sobre su entorno, la situación socio-política de su comunidad, discutir temas y debatir para llegar a acuerdos, reflexionar sobre su labor y su actuar como ser humano desde su campo profesional, entre otras. Pero aún así puedo asegurar que siempre predominó la enseñanza de conocimientos teóricos para el desarrollo principalmente cognitivo relacionado directamente con lo concerniente a la carrera. Tampoco hubo verdaderamente un fomento de interacción entre las diferentes carreras de la universidad, ni siquiera de las mismas facultades. Se puede decir que ellas trabajaban “cada una por su lado”.

No es mi intención aquí profundizar mucho en lo concerniente a mi vivencia en la UIS. Quiero simplemente dejar en claro que no resulta una tarea sencilla el promover, como docente, la realización de la formación integral en los educandos, cuando no se tiene el conocimiento suficiente en la experiencia para llevarla a la práctica.

Como se mencionó previamente, el propósito siguiente de este texto es analizar el desarrollo de la formación integral en la UDES, exponiendo conjuntamente cada una de las dimensiones que la componen y cómo se promueven éstas en la práctica educativa de esta institución. Para este fin,



es preciso dejar en claro primero lo que se entiende por cada una de las dimensiones propuestas.

La primera de ellas, la dimensión Ética, se entiende como la posibilidad del ser humano para tomar sus propias decisiones con libertad, pero sustentándolas racionalmente y teniendo en cuenta la responsabilidad que ello implica y las repercusiones que pueda generar en su entorno. De este modo, el hombre debe asumir las consecuencias de sus actos y por ello mismo, le es necesario no pensar sólo en sus conveniencias y beneficios individuales, sino también en los efectos que pueda causar en su sociedad. El propósito de la formación de esta dimensión en la educación consiste en la construcción de la autonomía, a través de ciertas etapas lógicas de desarrollo, teniendo en cuenta los procesos cognitivos, afectivos, éticos, morales y espirituales que no se limiten al simple razonamiento de juicios morales, sino que lleven a acciones éticas que conciernen la reconstrucción del sentido de la vida, de la convivencia, dignidad, igualdad, libertad y justicia social<sup>46</sup>.

La dimensión Espiritual se puede definir como la posibilidad del hombre de trascender y de cuestionar sobre el sentido de su existencia y la de los demás y así, como plantea ACODESI, “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”<sup>47</sup>. Esta dimensión tiene la particularidad de que puede articular a las otras dimensiones humanas, la totalidad de la persona, como un conjunto coherente. Dada la complejidad de lo que esta definición implica, ACODESI critica el hecho de que muchos movimientos espirituales hayan originado una espiritualidad “*light*”, la cual consiste en sentirse bien o estar bien consigo

---

<sup>46</sup> ACODESI, Op. cit., p. 46

<sup>47</sup> Ibid., p. 59

mismo y con los demás<sup>48</sup>, lo cual implicaría una concepción superficial de lo que es el espíritu, pues no sólo representa una simple satisfacción interna, además limitada a un tiempo presente, que nada tiene que ver con la trascendencia, que supone un llegar más allá del presente, de sí mismo. Más aún, nuestra sociedad da muy poca importancia a la espiritualidad, pues prima lo material por encima de todo. Se es más y mejor por lo que se tiene que por lo que se es y se logra interiormente.

La dimensión Cognitiva se entiende como la capacidad del ser humano para entender, aprehender, reconstruir y aplicar el conocimiento en su entorno a través de la interacción con éste. Para el desarrollo de esta dimensión, se hace relevante el papel de la familia y la sociedad, pero principalmente la relación maestro-estudiante-conocimiento, es decir, el papel de la escuela<sup>49</sup>.

También para que el hombre desarrolle esta dimensión, es necesario hacer referencia a la importancia que tiene el entorno, desde el contacto con el mundo externo que tiene desde que nace, hasta con el que tiene al crecer. El ser humano necesita explorar, asimilar lo que aprende de su entorno para llegar a establecer, acomodar y reconstruir sus conceptos mentales. Y aunque bien es cierto que la familia y la sociedad en general hacen parte de ese proceso, vale recalcar, como especifica ACODESI, que es de la relación maestro-estudiante-conocimiento que se puede lograr el mayor desarrollo de esta dimensión, de allí la necesidad de establecer en los procesos educativos ambientes en los cuales ésta se estimule. Así, el docente, según lo plantea el enfoque epistemológico-constructivista, es un mediador, un dinamizador que propicia las condiciones para que el aprendiz, quien debe asumir un papel activo, desarrolle sus propias estructuras cognitivas y estrategias que le permitan interpretar, reestructurar y organizar las mismas,

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 55

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 79

y finalmente le permita asimismo llevar acciones pertinentes para transformar su entorno.

Por dimensión Afectiva se entiende la capacidad del hombre para manifestar sus emociones, sentimientos y sexualidad con su entorno. Para el proceso de desarrollo de esta dimensión, el ser pasa por diversas etapas, desde el reconocimiento de sí mismo hasta la madurez de la sexualidad tanto individual como proyectada hacia los demás y finalmente se establecen las relaciones con la sociedad o la construcción de comunidad. Es relevante precisar que el primer responsable que interviene en el desarrollo de esta dimensión es la familia, pues tiene una influencia directa y fundamental en las relaciones del ser, y de allí depende que el hombre logre establecer lazos afectuosos con su entorno.

A pesar de que en los últimos años se ha trabajado fuertemente para reducir las tasas de violencia intrafamiliar, aún falta mucho por hacer para que esta entidad tenga pleno conocimiento de una educación integral y así en las instituciones educativas se logre tener el camino expedito para formar seres integrales en búsqueda de un equilibrio social.

En cuanto a la dimensión Comunicativa, hay que considerar que ésta ha tenido muchos aportes debido a los diversos enfoques comunicativos que han surgido a lo largo de los años. Entre ellos están los planteamientos de Bruner, que indica la comunicación como el proceso por el cual el hombre trasciende su capacidad informativa a procesos mentales más complejos como la identificación, el análisis, la transformación y la aplicación. Hymes y Habermas plantean que la capacidad comunicativa permite la interacción cultural del sujeto y la evolución de la construcción de significados. Dice

además Habermas, en su libro “Pensamiento Posmetafísico”, que la acción comunicativa ha de satisfacer condiciones de cooperación y entendimiento<sup>50</sup>.

Finalmente, el enfoque semántico propone que la capacidad comunicativa tiene que ver con la interpretación de signos determinados por la sociedad y la cultura. A partir de estos enfoques, se puede definir esta dimensión como la capacidad del hombre para construir y transformar información y significados con su entorno. Según ACODESI, el objetivo principal de esta dimensión es el lograr que el lenguaje sirva como herramienta para el acuerdo consensual de la sociedad<sup>51</sup>. Para desarrollar esta dimensión, la educación debe propiciar actividades espacios para la reflexión, el análisis, la discusión y argumentación, en las que se fomente precisamente la representación de significados, su interpretación y la interacción del sujeto con otros. Es en esta socialización que surge el control social de las situaciones, la convivencia, el entendimiento, el trabajo en equipo y finalmente la construcción de nuevas realidades tanto sociales como individuales.

La dimensión estética, un tanto más abstracta, es entendida como la posibilidad del ser humano de expresar, a través de su sensibilidad, su apreciación de la belleza y transformarla desde su mundo interior, de manera comprensible. Es deber entonces, del educador, fomentar y desarrollar la sensibilidad de los estudiantes, tanto las placenteras o agradables, como las de dolor y desesperanza, para prepararlo a enfrentar y aceptar sus errores, reconocer sus capacidades para ello, y actuar ante situaciones nuevas, pues esto le ayudará a su aprendizaje y crecimiento personal.

---

<sup>50</sup> HABERMAS. Pensamiento Posmetafísico. Madrid: Taurus, 1990. p. 132

<sup>51</sup> ACODESI. Op. cit., p. 114

De la dimensión Corporal se entiende la capacidad del hombre para manifestarse y reconocer a los demás, y de participar y generar procesos de formación y desarrollo físico y motriz. Por ello, debe entenderse esta dimensión desde la corporeidad, ya que el ser humano es una unidad compuesta por cuerpo y espíritu y por ello hay que promover en la educación el desarrollo de las dos partes. Gracias a la coexistencia de las dos en el ser, éste tiene la capacidad de manifestarse y reconocer a los demás, y de participar y generar procesos de formación y desarrollo físico y motriz, que es lo que define esta dimensión<sup>52</sup>. ACODESI distingue además al cuerpo humano como presencia, como lenguaje, como instrumentalidad, como género y como organismo sensitivo-motor. De esta última se señala es quizás esta perspectiva la que más frecuentemente se ha aceptado para entender el cuerpo humano, originando que en la escuela se lleven a cabo principalmente actividades de desarrollo físico, más que espiritual. La sociedad actual se preocupa menos por las cuestiones espirituales de los individuos, pues al relacionar este aspecto más comúnmente al aspecto religioso, se le da más libertad al estudiante para que sea éste el encargado de formar su propia espiritualidad, mas la propia escuela no la fomenta.

Por último, está la dimensión Socio-política, la cual también se ha enriquecido por los aportes de diversos enfoques. Se define como la capacidad del hombre para vivir “entre” y “con” otros, para transformar su entorno. Esto implica que la educación debe promover la justicia, la responsabilidad social, la generación de valores cívicos, entre otros, que en definitiva contribuyan a la formación de ciudadanos que a través de la pluralidad y el multiculturalismo, reconozcan y fomenten las características comunes y la igualdad y justicia en su sociedad, para así, buscar alternativas de cambio en las estructuras sociales.

---

<sup>52</sup> Ibid. p.143

### 3.1.1 La Formación Integral en la UDES

Luego de exponer la definición e implicaciones de las ocho dimensiones de la formación integral, es pertinente relacionar lo que de éstas se ha desarrollado en la UDES, institución en que laboro en la actualidad. En el tiempo que he laborado en esta institución, he podido hacerme una idea general de la educación del plantel, aunque aún hay mucho por investigar sobre ésta. Primero que todo, considero fundamental exponer el objetivo de la universidad, el cual se explicita en su misión y que de cierta manera, propone una formación integral en sus estudiantes. La UDES plantea que como institución de Educación Superior, está comprometida en lograr la más alta calidad de los servicios educacionales que ofrece, enmarcada por las leyes colombianas y fundamentada en el código universal de valores. Se propone formar a la persona integralmente asumiendo su dignidad, reconociendo sus derechos y en ejercicio de sus deberes, mediante la adquisición y generación de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, ecológicos, éticos, estéticos y la reafirmación de la identidad nacional en el contexto universal<sup>53</sup>.

Al igual que la UIS, este objetivo se muestra clara y explícitamente en la misión de la universidad y en su PEI en general, pero resulta difícil saber en qué medida se está llevando esto a la práctica, si en realidad se está aplicando. Creo que la mayor dificultad para conseguir los propósitos de la formación integral está en los docentes mismos y en la institución, pues, de una parte, la falta de preparación pedagógica de los docentes o la misma falta de compromiso o responsabilidad o incluso tiempo, impiden o limitan el desarrollo de una formación integral.

---

<sup>53</sup> Universidad de Santander UDES. En: [www.portal.udes.edu.co](http://www.portal.udes.edu.co). Consultada en mayo 2006

Muchas veces, como se mencionó antes, se da prioridad al desarrollo de conocimientos exclusivamente, pues los docentes consideran que lo más importante es enseñar su materia, sus contenidos específicos. Además, como he podido notar, es poco lo que la universidad promueve en cuanto a capacitación, orientación y preparación pedagógica. Mucho menos se promueve la interacción de las diferentes facultades, parece ser que cada una trabaja por su cuenta.

No niego, lógicamente, que la universidad propone o brinda la oportunidad a los estudiantes de tomar cursos variados, diferentes a las asignaturas teóricas de las carreras, tales como la Salud asistencial (se ofrecen servicios de diverso tipo), prevención primaria (a través de programas para promover la salud), y de apoyo institucional externo. Se cuenta con actividades de Preparación Física, que comprenden muy variadas actividades de deporte formativo, deporte recreativo, y deporte competitivo, además de que constantemente se juegan campeonatos y la universidad cuenta con un equipo de baloncesto reconocido, Leopardos Udes. También se promueven asignaturas y actividades culturales de nivel formativo concernientes a artes escénicas, artes plásticas y artes musicales; de sensibilización y divulgación. Otras conciernen el desarrollo humano, como lo son de capellanía, el círculo de participación y prevención Integral, celebraciones especiales, la promoción de la adaptación e identidad de la universidad, la promoción económica, y otros programas complementarios (como talleres docentes o tutorías a estudiantes). No obstante, igualmente estas actividades aparecen como separadas de lo que es el plan de estudios de las carreras.

Es posible que algunos docentes intenten llevar a cabo en su práctica o enseñanza una formación que incluya el desarrollo de diversas capacidades humanas, sin limitarse a lo meramente cognitivo. Por lo menos los docentes de idiomas tratamos de hacerlo. Probablemente no en su totalidad, pero la enseñanza de idiomas da las posibilidades de hacerlo de diferentes formas.

Considero que todo depende de la formación y la responsabilidad de cada docente de la institución.

Por último, es necesario aclarar que aún falta indagar acerca de cómo se está desarrollando esta formación en esta institución, de manera más profunda, puesto que no es una tarea fácil.

### **3.2. PLANEAMIENTO CURRICULAR**

Para el desarrollo de una asignatura, es fundamental realizar una planeación que tenga en cuenta múltiples aspectos como los expuestos previamente, desde la concepción de lo que es formar en la actualidad, la importancia del ser humano de desarrollar las diferentes capacidades y competencias, y por supuesto, lo que busca la asignatura específica de acuerdo con los fines generales de la institución y el área, en relación con las necesidades e intereses del individuo, así como con las exigencias de las profesiones. En este apartado presentaré entonces una descripción de las diferentes tendencias curriculares, para, de acuerdo con ello, determinar cuál sería la apropiada para fundamentar el diseño curricular a proponer.

#### **3.2.1. Las Tendencias Curriculares**

Comenzaré entonces por presentar una visión general de las tendencias que se han propuesto acerca del currículo. Cabe señalar que el currículo como término apareció varios siglos atrás, mas es a partir del año 1918 que en los escritos de Franklin Bobbit se habla abiertamente del currículo. Entre las tendencias más importantes que se fueron originando están la academicista, la experiencial, la tecnológica y la práctica<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> VILLAMIZAR LUNA, Op. cit., Pp. 48-50



La tendencia academicista tiene su origen en la Edad Media y se concentra en los contenidos, conocimientos y listado de asignaturas básicas. Es la tendencia más seguida en las instituciones educativas y aunque a veces se unen diversas disciplinas en un área de estudio específica para lograr la integración de saberes, los estudiantes y docentes trabajan desarticuladamente de manera que no se logra tal unificación. La mayor importancia se le da a la nota, a los resultados de la evaluación mas no al proceso cualitativo.

La tendencia experiencial se preocupa por el ser humano como ser social, y por ello con lo que tiene que ver con sus necesidades, características psicológicas y de personalidad, con el fin de que el estudiante le dé sentido a lo que hace y aprende (aprendizaje significativo). De esta manera, el currículo no se centra sólo en contenidos, sino que tiene en cuenta la formación integral del estudiante.

La tendencia tecnológica impone a los docentes un modelo, un planificador, que deben seguir, así que dichos docentes son simples ejecutores, pierden su profesionalidad. Pertenece a esta tendencia Ralph Tyler, quien dice que al currículo lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos. Es decir, el currículo es el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben originar experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, para poder mantener el sistema en una revisión constante y operar en él las oportunas reacomodaciones<sup>55</sup>.

La cuarta tendencia, la práctica, resulta de las críticas sobre la educación, el currículo y las prácticas que éste genera, es decir, sobre los problemas

---

<sup>55</sup> SACRISTAN, J. Gimeno. El currículo: Una Reflexión sobre la práctica. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata, 1991. p. 55

reales de los estudiantes y la sociedad a la que pertenecen. Así, el currículo debe incluir un proceso de planificación, acción y evaluación dentro de un contexto determinado. Algunos de los autores pertenecientes a esta tendencia son Stenhouse, Reid, Kemis y Carr, entre otros. Stenhouse lo concibe como el campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es un activo investigador<sup>56</sup>. Asimismo, este autor plantea que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica<sup>57</sup>. Según Carr y Kemmis (1998, Pág. 53)<sup>58</sup> el currículo es un medio para lograr unos fines o productos, donde los profesores, como cualquier otro elemento material y cultural, son recursos instrumentales.

Se muestra entonces una evolución en cuanto a las tendencias curriculares que va mostrando una visión más amplia y afín a los propósitos reales de la educación, donde lo fundamental es el desarrollo del ser humano teniendo en cuenta sus características específicas y el contexto determinado al que pertenece para que se desenvuelva en y en pro de él.

Igualmente, se puede reconocer la tendencia práctica como la más apropiada para lograr los propósitos ideales de la educación. Sin embargo, y a pesar que ésta concierne los diferentes aspectos que en la actualidad se enfatizan y se buscan en la educación, no es precisamente lo que en realidad se está haciendo. Se podría ciertamente decir que la mayoría de las instituciones educativas aún siguen tendencias clásicas, especialmente la academicista. Hay que reconocer que ha sido mucho el cambio que se ha presentado en cuanto a la enseñanza y la forma de enseñanza, ya que se

---

<sup>56</sup> Citado en: SACRISTAN, J. Gimeno. Op. cit., p. 60

<sup>57</sup> STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. España: Morata, 1991.

<sup>58</sup> Citado en: SACRISTAN, Op. cit., p. 58

han integrado muchos otros aspectos en la misma, aparte de simples contenidos académicos, pero esto no significa que aún el mayor énfasis no se le dé a dichos contenidos.

En el contexto de la UDES, por ejemplo, como se explicó, la universidad ofrece a sus estudiantes la posibilidad de tomar diferentes asignaturas aparte de su programa académico obligatorio, como son las concernientes a la salud, los deportes, la cultura y el desarrollo humano. Estas actividades y servicios son complementarios para la formación de los estudiantes y les brinda la posibilidad de desarrollar diversas capacidades, habilidades y talentos. Sin embargo, se presentan como algo distante o inconexo a los contenidos académicos de sus programas. De igual manera, las mismas asignaturas propuestas en los planes de estudio de cada carrera, con frecuencia son independientes una de otra, es decir, cada asignatura es vista por aparte y es poco probable que los docentes trabajen en conjunto para llegar a acuerdos para interrelacionarlas. De otra parte, se puede decir que con certeza el mayor interés y preocupación docente es la de presentar y enseñar los contenidos académicos planteados, mas no lograr incluir en su enseñanza actividades y técnicas que logren generar aprendizaje y desarrollo de competencias diversas, que le permitan al estudiante lograr su autonomía y formación integral.

De acuerdo con lo presentado con anterioridad acerca del currículo, entiendo precisamente éste como el conjunto de experiencias formativas que tienen los estudiantes en un programa educativo para el desarrollo de las diferentes competencias del ser humano. El currículo abarca un conjunto de programas, espacios y procesos formativos que conlleven al desarrollo y autonomía del ser.

### 3.2.2. Tipos de Currículo

Debido a que el currículo debe brindar espacios de desarrollo libre, autónomo e integral para los estudiantes, éste debe igualmente incluir experiencias tanto planeadas como no planeadas, informales, u ocultas. De allí la distinción que algunos autores hacen entre ciertos tipos de currículo simultáneos. Posner<sup>59</sup> distingue cinco tipos de currículo:

- Currículo Oficial: es lo que está documentado como guía de profesores y estudiantes e incluso se relaciona con lo que se llama plan de estudios. Da a los profesores una base para la planificación de las lecciones y la evaluación de estudiantes. En cuanto a los administradores, sirve de base para evaluar el trabajo de los docentes.
- Currículo Operacional: se refiere a lo que se desarrolla o enseña realmente y lo que debe ser logrado.
- Currículo Nulo: conformado por aspectos que se ignoran en la formación, o temas de estudio no enseñados y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados.
- Currículo Oculto: concerniente a los aprendizajes obtenidos especialmente en la vida social y la forma de interrelacionarse con los demás, teniendo como propósito lograr metas amplias, planeadas en términos de necesidades sociales, individuales, naturaleza del aprendizaje, desarrollo científico y tecnológico y en el que participan directivos, profesores, estudiantes y comunidad –se interesa por

---

<sup>59</sup> POSNER, George. Análisis de currículo. 2ed. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1998. Citado en: VILLAMIZAR LUNA, Op. cit., p. 38

temas como el sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, comportamientos “apropiados”, la distinción entre trabajo y juego, etc. En definitiva, es lo que no está planeado ni planteado explícitamente y sin embargo se hace.

- Extracurrículo: es todo lo planeado por fuera de los planes de estudio, es una experiencia educativa pero no obligatoria<sup>60</sup>. Es un currículo de carácter voluntario que responde a los intereses de los estudiantes. Aunque parezca menos importante, es mucho más significativo que el currículo oficial.

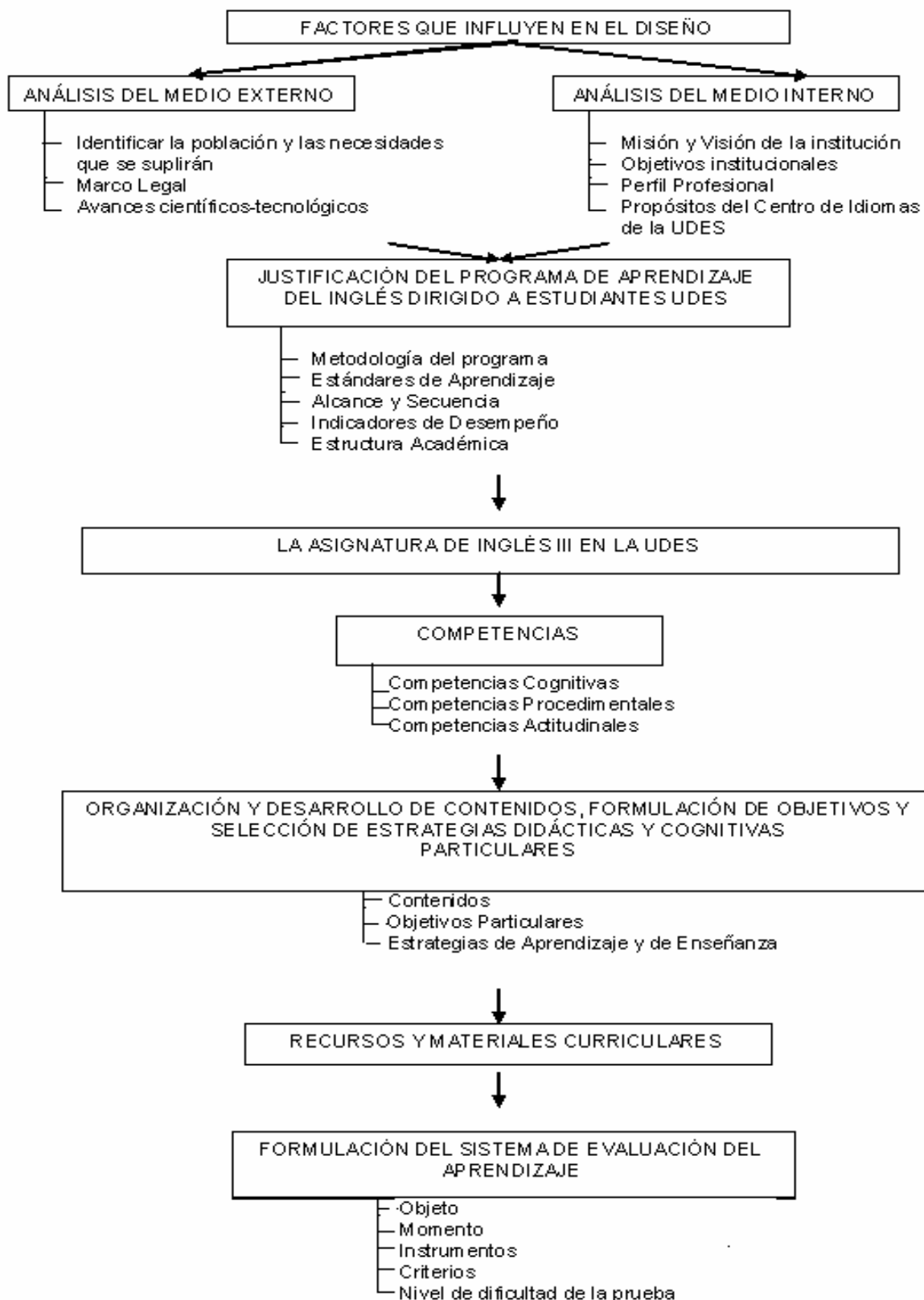
De esta manera, lo ideal sería lograr que un currículo tuviera en cuenta todo tipo de actividades o experiencias no sólo planeadas, sino también no planeadas, informales, ocultas, es decir, todo tipo de experiencias educativas y formativas que respondan a los intereses de los estudiantes y no se limite sólo a enriquecer cognitivamente.

### **3.2.3. Diseño Curricular**

Con base en los diferentes aportes dados acerca de currículo, propongo a continuación un modelo propio de diseño curricular de la asignatura Inglés III de la UDES:

---

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 38



### 3.2.3.1. Factores que Inciden en el Currículo

Entre los factores que inciden en el currículo, para la planeación curricular de la asignatura de Inglés III en la UDES, se presentarán y analizarán ciertos aspectos tanto internos como externos que determinan la existencia y el desarrollo de dicha planeación:

- ANÁLISIS DEL MEDIO EXTERNO:

- *Identificación de la población y las necesidades que se suplirán:* La formación que ofrece la Universidad de Santander (UDES) obedece a la demanda de los sectores industrial, comercial y de servicios, de la región oriental de Colombia por vincular mano de obra calificada en áreas del saber no convencionales (hotelería, turismo, diseño textil, mercadeo, publicidad, y en las áreas de salud, tecnología e ingeniería).

- *Marco Legal:* La Universidad de Santander –UDES es una institución Universidad de carácter privado, aprobada por el Estado colombiano a través del ICFES y del Ministerio de Educación Nacional, según personería jurídica 810 de 1996; organizada de acuerdo con las disposiciones de la Ley 30 de 1992.

- *Avances Científicos-tecnológicos:* Los cambios rápidos y profundos por los avances en la ciencia, el conocimiento y la tecnología, y especialmente la existencia de información en los medios tecnológicos fundamentalmente en el idioma inglés, para cuyo acceso y comprensión se presenta actualmente como obligatorio.

- ANÁLISIS DEL MEDIO INTERNO:

- *Misión de la Institución (UDES):* La Universidad de Santander –UDES busca formar profesionales competentes a través del desarrollo de

programas de calidad, en los campos de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes y la filosofía. También pretende formar estudiantes dispuestos hacia la investigación, con espíritu crítico, reflexivo y analítico, para que se comprometan con la sociedad y estén dispuestos a generar alternativas de solución a los problemas de la misma<sup>61</sup>. A finales del año 2005, la UDES logró su reconocimiento como universidad y pasó de llamarse Corporación Universitaria de Santander a Universidad de Santander, lo cual le representa ahora muchos beneficios. La universidad cuenta hoy en día con variados programas de las diferentes áreas académicas como lo son las ingenierías y arquitectura, las ciencias políticas, la administración y afines, y la salud. Además promueve la participación de sus estudiantes en actividades de aprendizaje y desarrollo de otras áreas complementarias de las cuales se ha ya mencionado. En cuanto a la investigación, la universidad cuenta con centro de investigación, conformados por docentes y estudiantes. Se han organizado los conocidos “semilleros”, los cuales trabajan en la investigación en diferentes áreas.

- *Visión de la Institución (UDES)*: La UDES espera en los próximos seis años ser reconocida nacional e internacionalmente por su contribución al desarrollo y aplicación del conocimiento, por el formato científico, tecnológico y académico de las profesiones y por la incorporación de nuevas tecnologías como estrategia de internacionalización de la oferta de sus servicios de educación y la expansión de sus relaciones con el resto del mundo<sup>62</sup>.

- *Objetivos Institucionales*: Los objetivos de la Educación Superior consignados en el artículo 6º de la Ley 30 de 1992, expresan las acciones operativas, es decir, las actividades propias del proceso educativo para cada una de las diferentes disciplinas del saber. Dichos objetivos están enfocados

---

<sup>61</sup> UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES), Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga: UIS, agosto 2005. p. 5

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 5



hacia la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. De esta manera, se propone transmitir, desarrollar y promover el conocimiento en los diferentes campos (científico, cultural, económico, político y ético) para prestar a la sociedad un servicio de calidad y solucionar las necesidades del país.

Entre otros objetivos, la UDES propone contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines; promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades; promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogos a nivel internacional; promover la presentación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica; conservar y fomentar el patrimonio cultura del país.<sup>63</sup>

- *Perfil Profesional:* La UDES busca formar estudiantes ingeniosos, investigadores y especialmente motivados por alcanzar las metas que se proponen, y quienes, luego de terminar sus estudios, se desempeñan en importantes empresas del área local, nacional e internacional.

- *Propósitos del Centro de Idiomas de la UDES:* Según lo propuesto por la universidad, a través de lo expresado en la misión del Departamento de Idiomas, adscrito a la Vicerrectoría Académica Y apoyado por un grupo de docentes con título profesional en el área específica, tiene como misión

---

<sup>63</sup> UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES), Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga: UIS, agosto 2005. p. 4

contribuir a la formación de profesionales idóneos con niveles de competencia comunicativa en una lengua extranjera, aplicada a las distintas disciplinas del saber para que puedan acceder a la literatura científica y técnica, así como manejar herramientas y recursos que les permitan competir y ser líderes dentro de la dinámica del mundo actual. Por otra parte, tiene como visión alcanzar en los próximos seis años el reconocimiento de la comunidad académica nacional e internacional y contar con un programa integral que ofrezca una mayor intensidad horaria y suficientes niveles a desarrollarse en forma consecutiva y simultánea al plan de estudio de cada carrera. De igual manera, se espera tener acceso a laboratorios de informática y audio-visuales, equipados con alta tecnología, a fin de obtener la consolidación de los procesos de adquisición de una lengua extranjera, con un dominio tal que se refleje en la competencia comunicativa del estudiante, tanto a nivel social como en su área profesional específica<sup>64</sup>.

- JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS DIRIGIDO A ESTUDIANTES UDES: el programa de Inglés dirigido a los estudiantes de la UDES busca complementar la formación profesional de éstos. A través del programa se estimula el desarrollo de las diferentes competencias comunicativas que le permitan al estudiante desenvolverse en contextos cotidianos y específicos de su área de estudio y prepararse para entornos académicos laborales en el extranjero.

- *Metodología*: Para lograr tal objeto, la metodología que se emplea en la enseñanza de este idioma es fundamentalmente comunicativa, a través de la cual los estudiantes desarrollan competencias que les posibilite comprender textos orales y escritos e interactuar en contextos diversos haciendo uso del

---

<sup>64</sup> UDES. Departamento de Idiomas. Visión. En: [www.udes.edu.co](http://www.udes.edu.co). Consultada en septiembre de 2006

idioma extranjero. De esta manera, el conocimiento gramatical se hace relevante siempre y cuando se aplique para los propósitos comunicativos. Igualmente, se desarrollan habilidades lingüísticas en forma secuencial: escucha, habla, lectura y escritura; y otras sub-habilidades: vocabulario, uso del lenguaje y pronunciación, teniendo en cuenta el proceso natural de adquisición.

Adicionalmente se busca promover el uso de estrategias de aprendizaje del inglés, por medio de las cuales los estudiantes logren un mayor grado de autonomía, y adquieren herramientas para fortalecer el trabajo en equipo y aprender a aprender de mejor manera.

- *Estándares de Aprendizaje:*

1. Estrategias de Aprendizaje de Lenguas: El aprendiz potencia sus habilidades para “aprender a aprender” mejor de forma autónoma.
2. Habilidades Receptivas: El aprendiz comprende textos auditivos y escritos dados en situaciones comunicativas tanto cotidianas como académicas.
3. Habilidades Productivas: El aprendiz interactúa oralmente y por escrito en variados contextos comunicativos.
4. Comunicación y Cultura: El aprendiz usa el lenguaje adecuadamente de acuerdo con el contexto comunicativo y cultural.
5. Conocimiento Gramatical: El aprendiz reconoce y utiliza las estructuras gramaticales particulares de la lengua extranjera que le permiten un mejor manejo de sus necesidades comunicativas.

- Alcance y Secuencia: El programa de aprendizaje de inglés en la UDES tiene un “Scope and Sequence”, según el cual en los tres primeros niveles se hace énfasis en las habilidades de escucha, vocabulario y pronunciación, centralmente. En los niveles cuarto y sexto se intensifica la habilidad de habla, que es la base del programa y prepara a los estudiantes para el ciclo

académico especializado. En los últimos tres niveles, entonces, se enfatizan las habilidades de lectura y escritura (especialmente relacionadas con las carreras académicas), fundamentales para situaciones profesionales y académicas, comunes en el entorno laboral o en programas de postgrado en universidades extranjeras.

Sin embargo, esto no significa que no se tengan en cuenta las demás habilidades y subhabilidades, ya que todas se trabajan conjuntamente, pero se enfatiza en algunas de ellas específicamente de acuerdo al momento en el proceso de aprendizaje del inglés. De esta manera, los propósitos comunicativos son diferentes, pues varían en grado de complejidad y comprensión o producción de los estudiantes.

- Indicadores de Desempeño: Ilustran los propósitos comunicativos del Programa detallando los estándares de aprendizaje en cada nivel y permiten que el estudiante autoevalúe su propio proceso de aprendizaje. Los programas de lenguas se apoyan en diferentes herramientas que estructuran el proceso de aprendizaje, no sólo en los contenidos temáticos del libro guía, sino en material de audio y visual, guías de clase, entre otros. Los temas se deben presentar a través de actividades comunicativas que permitan el logro de los indicadores y el aprendizaje de la lengua en situaciones reales significativas.

Cada nivel del Programa está compuesto por veinticinco indicadores que definen el propósito del mismo, y están clasificados según los estándares de aprendizaje. Además que se relacionan con las temáticas del texto guía.

- Estructura Académica: De acuerdo con la extensión del programa de pregrado, los estudiantes tomen entre ocho y nueve niveles de inglés. Esta extensión ha aumentado en los últimos semestres, ya que originalmente se les exigía tomar tres niveles. Con el crecimiento del número de estudiantes y

de la demanda de cursos y la necesidad de ampliar los conocimientos del idioma, el número de niveles empezó a ampliarse igualmente. Actualmente, los estudiantes pueden ver hasta el noveno nivel, aunque aún hay un número bastante reducido de estudiantes que lo cursan. Con el tiempo se espera aumentar el número de cursos y estudiantes que lleguen hasta este nivel.

- LA ASIGNATURA DE INGLÉS III EN LA UDES: En el tercer nivel de inglés, se proponen reforzar las capacidades y conocimientos desarrollados en el primer y segundo niveles, ampliarlos y complementarlos a través de diversos temas relacionados con información personal, experiencias y situaciones personales y sociales, entre otras. Con el nivel ocho y el nivel nueve del Programa, los estudiantes cursarían entre 416 a 468 horas de clase.

- *COMPETENCIAS:*

Se espera que el estudiante, al finalizar la asignatura de Inglés III, esté en capacidad de desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes que le posibiliten comprender e interactuar en contextos comunicativos cotidianos y académicos, especialmente desarrollando sus habilidades de escucha, pronunciación, vocabulario y uso del lenguaje, las cuales son el énfasis de este nivel.

COMPETENCIAS COGNITIVAS:

- Desarrolla habilidades de escucha, habla, lectura y escritura que permitan la discusión acerca de diversos temas de la vida cotidiana y del contexto académico.
- Comprende textos auditivos y escritos dados en situaciones comunicativas tanto cotidianas como académicas.

- Interactúa oralmente y por escrito en variados contextos comunicativos.
- Usa el lenguaje adecuadamente de acuerdo con el contexto comunicativo y cultural.
- Reconoce y utiliza las estructuras gramaticales particulares del inglés que le permiten un mejor manejo de sus necesidades comunicativas.
- Potencia sus habilidades para “aprender a aprender” mejor de forma autónoma.
- Desarrolla estrategias para la comprensión y adquisición de conceptos.
- Identifica y autocorriges errores de diverso tipo (gramática, uso de vocabulario, pronunciación)

#### COMPETENCIAS ACTITUDINALES:

- Reflexiona acerca de la importancia del uso del inglés para interactuar en la vida cotidiana y para tener acceso a múltiples campos.
- Genera conciencia crítica que permita valorar la necesidad de entender significados de palabras y expresiones inglesas relacionadas con diferentes temas de la cotidianidad.
- Participa en las diferentes actividades propuestas para dar y recibir aportes.
- Respeta la opinión de sus compañeros
- Se interesa por buscar otras fuentes que complementen su aprendizaje del inglés.
- Se responsabiliza y compromete con su aprendizaje.

• ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS, FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COGNITIVAS PARTICULARES

Ya que la metodología fundamental de la signatura es comunicativa, los contenidos se desarrollarán de manera que se relacionen las diferentes habilidades comunicativas que le permitan al individuo desenvolverse en diversos contextos o situaciones:

Contenidos	Actividades	Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza
<p>UNIDAD 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infancia</li> <li>- Reminiscencias</li> <li>- Tiempo pasado</li> <li>- <i>Used to</i> en acciones habituales</li> </ul> <p>UNIDAD 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transporte</li> <li>- Problemas de transporte</li> <li>- Servicios de la Ciudad</li> <li>- Adverbios de cantidad con sustantivos contables y no contables</li> <li>- Preguntas indirectas con <i>Wh-</i></li> <li>- Acento silábico</li> </ul> <p>UNIDAD 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Casas y Apartamentos</li> <li>- Cambios en Estilos de Vida</li> <li>- Deseos</li> <li>- Evaluaciones y comparaciones con adjetivos y con sustantivos</li> <li>- Vocales silenciosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar información personal</li> <li>- Rememorar e indagar sobre la infancia</li> <li>- Escribir acerca de la infancia</li> <li>- Hablar acerca del transporte y sus problemas</li> <li>- Evaluar los servicios de la ciudad</li> <li>- Pedir y dar información</li> <li>- Describir características positivas y negativas acerca de estilos de vida</li> <li>- Comparar estilos de vida</li> <li>- Hablar acerca de cambios en los estilos d vida</li> <li>- Expresar deseos</li> </ul>	<p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluar el proceso de aprendizaje</li> <li>- Usar variadas técnicas de recolección de información y repaso</li> <li>- Utilizar técnicas visuales y auditivas para ejercitar la memoria</li> <li>- Pedir aclaración y verificación de información</li> <li>- Buscar oportunidades para practicar el idioma</li> </ul>

<p>UNIDAD 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comida</li> <li>- Recetas</li> <li>- Instrucciones</li> <li>- Métodos de Cocina</li> <li>- Pasado simple vs. Presente perfecto</li> <li>- Adverbios de secuencia</li> <li>- Consonantes agrupadas (<i>consonant clusters</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar sobre comida</li> <li>- Expresar gusto y desagrado</li> <li>- Describir el pasabocas favorito y su preparación</li> <li>- Dar instrucciones para preparar comidas</li> </ul>	<p><b>Estrategias de Enseñanza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas de los estudiantes</li> </ul>
<p>UNIDAD 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viajes</li> <li>- Vacaciones</li> <li>- Planes</li> <li>- Futuro con <i>be going to</i> y <i>Will</i></li> <li>- Modales de necesidad y sugerencia</li> <li>- Sonidos enlazados con <i>/w/</i> y <i>/y/</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir planes de viaje</li> <li>- Dar consejos de viaje</li> <li>- Planear unas vacaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de material audio-visual</li> <li>- Activación de conocimientos previos</li> <li>- Preguntas (grupales y personalizadas)</li> <li>- Discusión grupal</li> <li>- Socialización de trabajos y ejercicios</li> </ul>
<p>UNIDAD 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quejas</li> <li>- Oficios domésticos</li> <li>- Solicitudes, excusas, disculpas</li> <li>- <i>Will</i> para responder a solicitudes</li> <li>- Verbos compuestos</li> <li>- Solicitudes con modales y <i>Would you mind...?</i></li> <li>- Acento en verbos compuestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer solicitudes</li> <li>- Aceptar y refutar solicitudes</li> <li>- Quejarse por situaciones incómodas</li> <li>- Disculparse, presentar excusas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en parejas y pequeños grupos</li> <li>- Trabajo independiente</li> <li>- Asesoría de desarrollo de trabajos y ejercicios – monitoreo</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Verificación de logros</li> </ul>
<p>UNIDAD 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología</li> <li>- Instrucciones de uso de aparatos tecnológicos</li> <li>- Infinitivos y gerundios para usos, propósitos y para dar sugerencias</li> <li>- Acento silábico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir tecnología</li> <li>- Dar instrucciones de uso de tecnología</li> <li>- Dar sugerencias para el buen uso y mantenimiento de aparatos tecnológicos</li> </ul>	
<p>UNIDAD 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Festivos</li> <li>- Festivales</li> <li>- Costumbres</li> <li>- Celebraciones</li> <li>- Cláusulas relativas de tiempo</li> <li>- Cláusulas adverbiales de tiempo</li> <li>- Acento y ritmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir y comparar festivos, festivales, costumbres y eventos especiales de diferentes lugares del mundo</li> </ul>	



- RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES:

- Material audio-visual: Carteles, realia<sup>65</sup>, reproductor de CD, CD
- Libro de clase
- Copias o guías
- Inventos tecnológicos de fácil disponibilidad
- Marcadores
- Tablero

- FORMULACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:

Es importante destacar aquí primero que todo, los indicadores de logro que servirán de parámetro para las evaluaciones permanentes que se realizarán. Debido a que en la enseñanza de lengua se incluyen y desarrollan diferentes habilidades comunicativas, los indicadores se formulan a partir de éstas, de la siguiente manera:

*Estrategias de Aprendizaje de la lengua:*

- Evalúa su propio progreso en la nueva lengua.
- Usa una variedad de técnicas para destacar y organizar la información.
- Relaciona la nueva lengua con información y conceptos en la memoria usando referentes visuales o auditivos.
- Pide clarificación, verificación o corrección a otros aprendices para mejorar sus habilidades lingüísticas.

---

<sup>65</sup> En educación, “realia” son los objetos de la vida real usados en el aula de clase, es decir, material auténtico.

- Busca o crea oportunidades para practicar la nueva lengua en situaciones naturales.

### Habilidades Receptivas

- Escucha y entiende información acerca de eventos pasados.
- Escucha y entiende información relacionada con planes usando *be going to* y *will*.
- Escucha y entiende información usando cláusulas adverbiales de tiempo.

### Habilidades de Producción

- Hace y responde preguntas usando el tiempo pasado y *used to*.
- Habla acerca de comida usando el pasado simple y el pasado perfecto.
- Hace y responde preguntas relacionadas con planes usando *be going to* y *will*.
- Da instrucciones y consejos usando imperativos e infinitivos.
- Hace y responde preguntas usando cláusulas adverbiales de tiempo.
- Escribe diversos tipos de textos tales como cartas, e-mails, recetas, notas y guías.

### Comunicación y Cultura

- Habla acerca de los servicios de la ciudad y sus características.
- Hace valoraciones y comparaciones usando pronombres y adjetivos.
- Escucha, entiende y expresa deseos.
- Describe recetas usando métodos de cocina y secuencias adverbiales.
- Da consejos de viaje usando modales de necesidad y sugerencia.

- Pide disculpas, da excusas, y acepta o rechaza peticiones.
- Describe fechas y celebraciones especiales.

### Conocimiento gramatical

- Comprende y expresa información en tiempo pasado
- Describe cantidades utilizando adverbios de cantidad con sustantivos contables y no contables.
- Pide y da información usando preguntas indirectas con *-Wh*
- Hace peticiones usando verbos compuestos.
- Hace peticiones usando modales y *Would you mind...?*
- Expresa planes futuros con *be going to* y *will*.
- Utiliza modales, imperativos e infinitivos para expresar necesidad y sugerencia.
- Utiliza cláusulas relativas y adverbiales de tiempo para describir eventos especiales.
- Emplea infinitivos y gerundios para usos y propósitos.

La evaluación se hará constantemente en el desarrollo de la unidad, a través de las diferentes actividades propuestas, de la siguiente manera:

- Exposición de ideas.
- Discusión sobre diversas temáticas.
- Sustentación de trabajos en clase.
- Trabajos escritos, guías y análisis.
- Socialización sobre tópicos específicos, demostrando el desarrollo de competencias, suscitando interés por el debate y el manejo del mismo.
- Concursos grupales o individuales a través de actividades dinámicas y de competencia.

- Quizzes (cada una o dos unidades) individuales o grupales (evaluando las diferentes habilidades- de escucha, escritura, habla y lectura- y las sub-habilidades de la lengua).
- Exámenes de nivel en la mitad (30%) y al terminar (40%) el semestre, se realizan exámenes escritos y orales que evalúan las habilidades y sub-habilidades (escucha, lectura, uso del lenguaje, vocabulario, gramática, escritura, habla y pronunciación)
- Prueba de avance (Michigan) que presentan los estudiantes en nivel III y VI para evaluar el grado de dominio alcanzado en cada una de las habilidades del idioma y le permiten auto-evaluar su proceso de adquisición. Al obtener el puntaje mínimo requerido, el estudiante recibe una certificación de validez institucional. Si el puntaje no es alcanzado, debe asistir a actividades de tutoría que le permitan reforzar su proceso en el desarrollo de habilidades y competencias.
- Evaluación docente, la cual es realizada por el departamento de idiomas para que los estudiantes evalúen el curso en general, el desempeño del docente y el de los mismos estudiantes, así como el del servicio ofrecido por el departamento de inglés en general.

Algunas de estas actividades serán evaluadas cuantitativamente, como lo son los quizzes, los exámenes parciales, algunos trabajos que se recojan hechos en clase o como trabajo de casa ya sean grupales o individuales. Pero de igual manera muchas otras actividades, tales como las discusiones en clase, la exposición de ideas, entre otras, podrán ser evaluadas de manera cualitativa como una ayuda para el docente y los estudiantes, como evaluación formativa, para valorar su proceso de aprendizaje y su desempeño en general.

A través de dichas actividades, podrán llevarse a cabo los diferentes tipos de evaluación constantemente. Así por ejemplo, podrá realizarse la

coevaluación a través de trabajos grupales donde los estudiantes pongan a prueba sus capacidades y conocimientos y puedan dar cuenta de su propio aprendizaje y dificultades, así como reconocer la de los demás. Se podrá fomentar así el aporte de soluciones al mejoramiento común e individual, al igual que actitudes positivas de integración, colaboración, responsabilidad y liderazgo.

En cuanto a la heteroevaluación, ésta es promovida igualmente a través de la participación de agentes educativos tales como los estudiantes, el docente, el equipo de docentes (no sólo de inglés, sino de las diferentes facultades), entre otros que se relacionan con la universidad y su comunidad. Aunque cabe resaltar que es bastante complicado en el contexto actual llevar a cabo dicha heteroevaluación, debido a la poca participación que tienen los agentes ya mencionados en cuanto a que el departamento trabaja básicamente de manera independiente y la relación con las facultades a las que les brinda el servicio es muy poca, de allí la falta de conexión de los contenidos y propósitos de la asignatura con los de las diferentes carreras, como ya se había mencionado previamente. De otro lado está la participación casi nula de otros miembros como los padres de familia, como es común en el contexto universitario. Así que en los procesos evaluativos participan fundamentalmente los agentes más directos al proceso educativo.

Actualmente, lo más cercano que se realiza en cuanto a heteroevaluación es la que se hace a través de un formato que otro docente de inglés, diferente al que da determinado curso, entrega a cada estudiante para que evalúe el desempeño del docente y el propio. Este formato ha ayudado en gran medida para tener una visión general acerca de cómo responden los docentes a las necesidades y requerimientos de la universidad y del proceso de los estudiantes, así como para evaluar el desempeño, compromiso,

responsabilidad y actitud de los estudiantes, y a través de ello poder determinar factores para el cambio.

Por último, la autoevaluación es desarrollada frecuentemente, ya que las diferentes actividades tanto individuales como grupales permiten que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas, dificultades y progresos tanto respecto a las diversas habilidades lingüísticas como a las capacidades, desempeños, actitudes, interés, atención, dedicación de otros tipos.

#### **4. LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO**

El mundo actual avanza rápidamente según las necesidades del ser humano, trayendo consigo un gran desarrollo y cambio y una gran diversidad de información que el ser humano debe constantemente aprender a asimilar, interpretar y manejar para lograr interactuar y desempeñarse en el entorno. Es por ello que la educación de hoy debe promover la formación interdisciplinaria de personas capacitadas integralmente, no sólo profesionalmente, sino también axiológica y espiritualmente, para que actúen como ciudadanos responsables ante el compromiso que tienen con la sociedad.

De esta manera, es primordial que los educadores favorezcan el desarrollo de las diferentes competencias de los estudiantes para así permitirles adaptarse a dichos cambios, acceder y manejar toda la información que provee el medio. Es decir, se requiere que el estudiante logre desarrollar competencias que le permitan aprender a lo largo de la vida de manera eficaz, ya que las nuevas sociedades exigen mucho más que la mera transmisión de conocimientos y procesos básicos y parciales como la simple memorización de información o asimilación y adquisición de contenidos, que no posibilitan una verdadera comprensión e interpretación de la información que se recibe, ni mucho menos permiten un desempeño eficaz para utilizar la información en diferentes situaciones.

Para que los docentes logren tal fin, el papel de las estrategias de enseñanza y aprendizaje resulta crucial, ya que, a través de éstas, el docente puede desarrollar su labor pedagógica de manera que no solamente pueda enseñar, sino que oriente a sus estudiantes y les dé a conocer estrategias que estos pueden emplear para valerse por sí mismos, logren aprender y

buscar el aprendizaje por sí mismos.

Es así como en el presente capítulo se plantean entonces algunos conceptos básicos acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, su explicación, sus tipos y funciones. De otro modo, se propone, explica y fundamenta una estrategia específica, la Lluvia de Ideas, en el campo de la enseñanza de los idiomas como medio posible de solución del problema concerniente a la falta de motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera, particularmente. Seguidamente se fundamenta el papel de la Investigación en el Aula como estrategia de aprendizaje y se explicita el plan y la metodología para la implementación de la estrategia descrita. Finalmente, se presenta un apartado dedicado a la evaluación, su sentido, principios, funciones y tipos.

#### **4.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Es crucial en este capítulo dejar en claro como primera medida algunos conceptos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que estos implican, el rol del docente y el estudiante en el contexto actual, donde el uso de estrategias es fundamental para lograr los objetivos propuestos en la educación, y más específicamente se describirán las implicaciones de dicho proceso en el contexto de las lenguas extranjeras.

##### **4.1.1. Conceptos Básicos**

El objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje es lograr a través de los procesos educativos, una formación integral en la cual los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a conocer, aprendan a ser, aprendan a vivir juntos. El aprender a aprender está directamente relacionado con un término común actualmente en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje: *la*



*metacognición*. Ésta es entendida como el conocimiento que se tiene de las propias cogniciones y de cómo se obtuvieron, es decir, de los procesos cognitivos que se desarrollaron para lograr lo que se aprendió. Por otra parte, la metacognición tiene que ver con actividades de regulación o control tales como<sup>66</sup>: la planificación, la supervisión, la evaluación y finalmente la modificación.

La planeación tiene que ver con la elaboración un plan de acción que se establece antes de llevar a cabo una acción de aprendizaje o la solución de un problema de manera efectiva, y comprende la identificación de una meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias. Sin embargo, la planeación debe efectuarse mientras se está llevando a cabo una tarea determinada, a lo cual se le llama planeación en acción y en la que el aprendiz puede cambiar sus objetivos y reconsiderar la manera cómo los alcanzará<sup>67</sup>.

Las actividades de supervisión o monitoreo se llevan a cabo durante la ejecución de las tareas de aprendizaje y conciernen la toma de conciencia de lo que se está haciendo, la secuencia de lo que se ha aprendido y la predicción de lo que se hará luego. También comprenden la identificación de errores y obstáculos que se puedan presentar en el plan y en las estrategias empleadas, así como la replaneación de las mismas si es el caso.

Las actividades de evaluación tienen como objeto el valorar y/o verificar, durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva, los resultados y la

---

<sup>66</sup> DIAZ 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. Bucaramanga : Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS., 2006. Pp. 12-14

<sup>67</sup> DIMITRIOS THANASOULAS, Greece. What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered? En: [www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html](http://www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html). Consultada en junio de 2006

eficacia de las estrategias y los procesos utilizados y se esta manera reconocer qué se hizo o no se hizo bien, en qué se está fallando y cómo podría mejorarse. A partir de la evaluación, el sujeto procede a buscar las estrategias de modificación para mejorar su propio aprendizaje.

En suma, la metacognición es el conocimiento que se tiene de los procesos mentales que le permiten a una persona lograr los objetivos educativos, aprender a aprender, y en definitiva, ser autónomo.

En el contexto de aprendizaje de las lenguas, Ommaggio<sup>68</sup> propuso algunos aspectos que caracterizan a un aprendiz autónomo, tales como conocer sus propios estilos y estrategias de aprendizaje, arriesgarse a comunicarse en la nueva lengua en cualquier situación, ser un buen conjeturador, prestar atención tanto a la forma como al contenido, estar dispuesto a revisar y rechazar hipótesis y reglas inválidas o inapropiadas, y tener una actitud tolerante y abierta hacia la nueva lengua.

Del mismo modo, para Dimitrios, la autonomía de un aprendiz consiste en ser conciente e identificar sus estrategias, necesidades y metas como aprendiz, y la posibilidad de modificarlas, planteando, al mismo tiempo, que así como dicha autonomía está abierta a las intervenciones educativas, se debe tener en cuenta que es un proceso que toma tiempo y que no se puede lograr simplemente eliminando las habilidades, comportamientos y maneras de pensar del aprendiz<sup>69</sup>.

De esta manera, se reconoce a la metacognición como de gran utilidad par el aprendiz, pues le permite identificar sus fortalezas y debilidades para compensarlas y así evitar errores, mejorar su aprendizaje y seleccionar o

---

<sup>68</sup> OMEGGIO, A. Successful language learners: What do we know about them? En: ERIC / CLL News Bulletin, Mayo 2-3, 1978. Citado en: DIMITRIOS THANASOULAS, Greece. Op. cit.

<sup>69</sup> Ibid.

modificar estrategias con miras al logro previsto. Posteriormente, el desarrollo de estrategias metacognitivas ayudará a que el aprendiz pueda enfrentar por sí mismo nuevas situaciones de aprendizaje de diferente tipo o dominio.

Por ello, si de lograr lo anterior se trata, el papel de las estrategias es crucial. Ante todo, se entiende *estrategia* como una ayuda pedagógica planeada que se emplea de manera reflexiva, adaptativa y flexible, para conocer un objetivo o resolver problemas. Es decir, las estrategias que se emplean no deben escogerse o efectuarse de manera estricta.

Primero que todo, se debe contar con un amplio conocimiento y bagaje de estrategias, para así saber cuáles son las más precisas según la situación de aprendizaje y las características del contexto, de los estudiantes, entre otras cosas. Por otro lado se debe también tener en cuenta que muchas veces una estrategia no va a ser del todo efectiva, pues pueden presentarse variables, cambios en la situación de aprendizaje, por lo cual se debe reflexionar continuamente acerca del funcionamiento y efectividad de las estrategias utilizadas, de manera que esté atento y dispuesto a adaptarlas a situaciones nuevas según sea el caso, o incluso se pueden combinar con otras estrategias. En suma, “la aplicación de estrategias es controlada y no automática”<sup>70</sup>, “requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas”<sup>71</sup> para lo cual es necesario dominar las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y saber cómo y cuándo aplicarlas efectivamente.

Así, en su enseñanza, el docente debe seleccionar y utilizar ciertas estrategias que le permitan igualmente ser una propuesta para que sus

---

<sup>70</sup> CORREDOR MONTAGUT. Op. cit., p. 67

<sup>71</sup> *Ibíd.* p. 67

estudiantes no sólo aprendan a hacer y a conocer sino también a diseñar los medios, procesos e instrumentos más óptimos, en otras palabras, aprendan a aprender. Este proceso es entonces, como se describió, un conjunto en el que los dos actores, docente y estudiante, interactúan, siendo el primero un guía, un medio, del segundo, que le ayuda y orienta en su proceso de aprendizaje para que el segundo logre desarrollar una actividad de aprendizaje por sí mismo, de manera autónoma e independientemente.

#### **4.1.2. Clasificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se clasifican de acuerdo a algunos de los criterios más comunes propuestos en el ámbito educativo. Como primera medida se distinguen las de enseñanza de las de aprendizaje y dentro de ellas en qué consisten, cómo y cuándo se pueden aplicar, básicamente y de manera especial, es importante destacar la propuesta para la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo éste nuestro mayor interés.

##### **4.1.2.1. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza pueden clasificarse según diversos criterios<sup>72</sup>. Uno de ellos puede implicar el tener en cuenta el momento en que éstas se implementan, ya sea al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al final del proceso de enseñanza (postinstruccionales).

Las *estrategias preinstruccionales* sirven para preparar al estudiante acerca de lo que va y cómo lo va a aprender, de manera que éste active sus presaberes y se motive. Ejemplos de estas estrategias son la actividad focal introductoria, los objetivos, la discusión guiada y la actividad generadora de información previa. La actividad focal introductoria busca motivar a los

---

<sup>72</sup> *Ibíd.* Pp. 76-77

aprendices, atrayendo su atención y activando sus conocimientos previos. Así, se pueden presentar situaciones interesantes e incluso sorprendentes, en las cuales los estudiantes participen, expongan razones, hipótesis e incluso se dé pie a discusiones ulteriores.

Los objetivos son enunciados que describen las actividades y efectos que se esperan obtener en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar una etapa escolar. Éstos deben ser planeados y presentados al estudiante pues le sirven para conocer la finalidad de lo que va a aprender y son una guía para contextualizarlo y dar sentido a lo que aprende y cómo lo aprende.

La discusión guiada también requiere de cierta planificación. Esta discusión se refiere a un procedimiento interactivo en el cual el docente y los estudiantes hablan acerca de un tema específico, para introducir la temática central del nuevo conocimiento, e igualmente para que el docente pueda detectar los presaberes de los estudiantes. Con ello es posible lograr la participación activa de todos los presentes, por lo cual es relevante la planificación, la orientación y el incentivar la discusión.

En cuanto a la actividad generadora de información previa (o Lluvia de Ideas) permite igualmente activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos acerca de un determinado tema. Para ésta se recomienda proponer una temática de interés, en la cual haya total participación, ya sea individual o en grupos, y que se aporte un número específico de ideas. El docente debe socializar dichas ideas, discutir las, tomarlas en cuenta, escribiéndolas en el tablero, si es posible, identificar información pertinente y errónea y, finalmente, dar una conclusión que puede ser la señalización del objetivo de enseñanza.

Las *estrategias coinstruccionales* ayudan a que el estudiante mantenga la atención y motivación, capte y comprenda la información principal (a través de procesos cognitivos tales como organización, estructuración, clasificación, asociación). Ejemplos de ellas son las ilustraciones, las gráficas, las analogías, entre otros.

Las ilustraciones son un tipo de recurso gráfico que expresa relaciones espaciales y reproductivas de objetos, procesos o procedimientos. Son de gran ayuda, pues muchas veces las imágenes son la mejor manera de comprender los referentes. Para su uso apropiado, es necesario tener en cuenta aspectos como la calidad de la imagen a presentar, la intención de la misma, las relaciones que se pretenden lograr y las características de aquellos a quien van dirigidas. Se reconocen diversos tipos de ilustraciones según sus fines: descriptivas, expresivas, coinstruccionales, funcionales, algorítmicas, entre otras.

Las gráficas son recursos que expresan relaciones de tipo numérico o cuantitativo entre dos o más factores o variables por medio de líneas, sectores, barras, entre otras<sup>73</sup>. Se reconocen dos tipos, las lógico-matemáticas y las “pastel”. Se recomienda para el uso de las gráficas, relacionarlas explícitamente con la información que quieren representar y no aisladamente. Si es posible, se deben dar explicaciones apropiadas del contenido.

La analogía es una proposición para mostrar semejanza entre dos objetos o eventos, ideas, conceptos. Son de gran utilidad para conectar o relacionar información nueva con conocimientos previos. Es recomendable para su uso que la analogía sea significativa, comprensible, que el alumno intervenga en la búsqueda de las semejanzas y establezca las comparaciones, que la

---

<sup>73</sup> *Ibíd.* p. 29

analogía incluya elementos como la introducción del concepto tópico que se espera el alumno aprenda, el vehículo, los conectivos, (como “es semejante/similar a...”, “se parece en”<sup>74</sup>), la explicación y supervisión de la aplicación que se hace de la analogía e igualmente los límites de ella, es decir, las diferencias de los elementos que se están comparando.

Las *estrategias postinstruccionales* le permiten al estudiante sintetizar, integrar lo aprendido y, en mayor medida, valorar su aprendizaje. Algunas de estas estrategias son el resumen, los organizadores gráficos, los mapas conceptuales y otros.

El resumen es una estrategia por lo general elaborada por el docente para que los estudiantes tengan la información más relevante y organizada. Se debe hacer de manera apropiada, enfatizando la información más relevante, teniendo en cuenta aspectos como la macroestructura del texto, seleccionando, organizando y jerarquizando dicha información, de acuerdo a macrorreglas.

Los organizadores gráficos son representaciones visuales de la estructura lógica de los contenidos a enseñar y de gran utilidad para condensar o resumir conocimiento significativo. Incluso, pueden también ser enseñados a los alumnos para que éstos los empleen como estrategias de aprendizaje. Se distinguen entre los tipos de organizadores gráficos, los cuadros sinópticos principalmente, que dan una estructura global y coherente de la temática y sus diversas relaciones. Se estructuran por filas y columnas que se cruzan y forman celdas en las que se incluye la información (conceptos, hechos, principios, descripciones, ejemplos). Se reconocen dos tipos de cuadros sinópticos: los simples y los de doble columna. Los simples sólo tienen en cuenta conceptos centrales que se desarrollan de acuerdo a sus

---

<sup>74</sup> *Ibíd.* p. 46

características o variables. Los de doble columna se elaboran de acuerdo con cierto formato organizacional según las relaciones que presentan (causas/efectos, gusto/disgusto, teoría/evidencia, problema/solución).

Otro tipo de organizador gráfico es el cuadro C-Q-A, el cual requiere primero que todo la introducción de la temática, luego se preparan los cuadros con tres columnas y dos filas, como se observó con anterioridad. En la primera se incluye “lo que se conoce” (C), en la segunda “lo que se quiere aprender” (Q), y en la tercera “lo que se ha aprendido” (A). De esta manera, el cuadro se va llenando a lo largo del proceso de aprendizaje y son de gran ayuda para la metacognición, para que los aprendices tomen conciencia de lo que han logrado.

Sin embargo, hay varias estrategias que pueden emplearse en diferentes momentos del proceso, algunos incluso en cualquiera de ellos, como las señalizaciones, las preguntas intercaladas, los mapas conceptuales, entre otros.

Las señalizaciones son claves o avisos que se dan para enfatizar ciertos contenidos que se espera que el estudiante tenga muy en cuenta, de manera que se le oriente para reconocer y discriminar entre lo que es y no es importante. Se distinguen dos tipos principales de señalizaciones: textuales y discursivas (orales). Entre las textuales, asimismo, se reconocen las intratextuales y las extratextuales. Las primeras tienen que ver con los recursos lingüísticos utilizados por el autor del texto para orientar al lector en la identificación de aspectos relevantes. Entre éstas están la explicitación de conceptos, el uso de redundancias, la ejemplificación y la simplificación informativa. Las señalizaciones extratextuales son recursos de edición tales como el uso alternado de mayúsculas y minúsculas, uso de negrillas,



cursivas, tamaños de letras, uso de números, viñetas, títulos, subtítulos, subrayados, sombreados, notas, diferentes colores, entre otros.

Para todas éstas es indispensable hacer un uso controlado de las mismas, ya que la utilización indiscriminada, inconsistente o exagerada hará que el lector, contrariamente a su objetivo, termine por confundirse. En definitiva, se pierde el sentido de lo que se busca con la señalización. En cuanto a las señalizaciones discursivas, éstas se realizan en el discurso oral y su función es la misma: que el docente oriente o dirija el aprendizaje de aspectos específicos. Entre estas se pueden reconocer las preguntas de obtención mediante pistas, u otras estrategias para obtener participación de los estudiantes, como son la confirmación, la repetición, la reformulación, la elaboración o el rechazo de las mismas, entre otras.

Las preguntas intercaladas o insertadas son aquellas preguntas que se hacen constantemente a lo largo del proceso de enseñanza, especialmente en partes importantes del mismo, para facilitar el aprendizaje, ya que ayudan a centrar la atención, la construcción de conexiones internas y externas. Igualmente, estas preguntas ayudan a verificar y evaluar la aplicación, la integración y la comprensión de los conocimientos aprendidos.

Los mapas y redes conceptuales “son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual”<sup>75</sup>. Se pueden emplear en cualquier momento de enseñanza. Los mapas conceptuales son estructuras jerarquizadas por niveles de generalidad o inclusividad conceptual y formadas por conceptos, proposiciones y conectores o palabras de enlace. La representación de los conceptos se hace a través de óvalos o nodos, y los conectores a través de líneas o flechas. Las redes conceptuales o semánticas son igualmente representación de conceptos, pero no son

---

<sup>75</sup> *Ibíd.* p.37

necesariamente organizadas jerárquicamente. Su estructura más común es la “araña” (concepto central y ramificaciones que expresan proposiciones), o también estructuras de “cadena” (conceptos enlazados unidireccionalmente) o híbridos. Es importante también señalar que, a diferencia de los mapas, para las redes existe un grupo fijo de palabras de enlace o símbolos para conectar los conceptos.

Por otro lado, también es posible hacer una clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo que favorecen. De esta manera se reconocen *estrategias para activar conocimientos previos*, que sirven incluso para generarlos cuando no existan. Estas son de gran utilidad y básicamente de tipo preinstruccional, pues le permiten al docente conocer los presaberes de los estudiantes, y así lograr promover los aprendizajes nuevos. Sirven además para orientar al estudiante en cuanto a lo que va a aprender y lo que se espera logre al final del proceso. Ejemplos de éstas son los preinterrogantes, las actividades de generación de información previa como la discusión guiada y la enunciación de objetivos.

También se incluyen en esta clasificación las *estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender*. Con las anteriores se busca que el aprendiz logre potenciar las relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, por eso es que ellas deben utilizarse durante el proceso, es decir, son coinstruccionales. Algunos ejemplos de tales estrategias son las ilustraciones, las gráficas, las preguntas insertadas.

En cuanto a las estrategias para organizar la información nueva por aprender le permiten al estudiante interpretar los conocimientos de manera lógica y posibilita construcciones internas para aprender de manera significativa, en cualquier momento de la enseñanza. Son de este tipo estrategias de representación visio-espacial como mapas o redes conceptuales, de

representación lingüística como los resúmenes, y de representaciones gráficas como cuadros sinópticos simples y de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales.

Por último, encontramos aquellas que permiten *promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información*, muy apropiada su utilización al inicio y durante el proceso de enseñanza, para lograr mejores conexiones externas. Algunas pueden ser los organizadores previos, las analogías e igualmente los cuadros C-Q-A.

#### **4.1.2.3. Tipos de estrategias de aprendizaje**

Como se había descrito con anterioridad, las estrategias de aprendizaje “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”<sup>76</sup>.

Al igual que las estrategias de enseñanza, las de aprendizaje pueden clasificarse según diversos factores: su nivel de generalización, el dominio del conocimiento al que se apliquen, el tipo de aprendizaje que favorecen, su finalidad, entre otros.

Siguiendo la clasificación que hace Pozo<sup>77</sup>, según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos, se pueden entonces reconocer principalmente las siguientes estrategias: las primeras de ellas son las *estrategias de recirculación* de la información, empleadas básicamente para

---

<sup>76</sup> *Ibíd.* p. 67

<sup>77</sup> POZO, J.I. (1990) *Estrategias de Aprendizaje*. En COLL, C. PALACIOS J., MARCHESI A. (Eds) *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza

obtener un aprendizaje reproductivo, repetitivo y de repaso de la información y lograr finalmente su memorización a largo plazo.

Otras estrategias son las *de elaboración*, que buscan integrar la nueva información con los conocimientos previos. Se distinguen ciertos tipos para el procesamiento de la información simple y compleja, dependiendo del grado de relación de dichos conocimientos; elaboración visual (imágenes visuales) y verbal semántica (inferencias, parafraseos, etc.).

Las *estrategias de organización* de la información sirven para reconstruir y reorganizar (agrupar, clasificar) la información y así lograr una representación correcta de la misma y de sus relaciones con los procesos internos del aprendiz.

#### **4.1.3. Estrategias de aprendizaje de un idioma**

Previamente se presentaron estrategias de aprendizaje generales a todo tipo de conocimiento. Sin embargo, es conveniente, de acuerdo a nuestro objeto de estudio, distinguir ciertas estrategias concernientes específicamente al aprendizaje de idiomas y estos extranjeros.

Primero que todo, se entiende como estrategia de aprendizaje de un idioma el pretender desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua objeto de aprendizaje, incluyendo por ejemplo la memorización, la iniciativa de emprender conversaciones con hablantes nativos de la lengua extranjera, y la inferencia<sup>78</sup>.

Algunos especialistas en estudios de aprendizaje y adquisición de segunda lengua, como A.U. Chamot y J.M. O'Malley, identificaron tres tipos principales

---

<sup>78</sup> Citado en: ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. OUP. 1994. p. 530

de estrategias<sup>79</sup>: estrategias *cognitivas* (referidas a los pasos u operaciones utilizadas en resolución de problemas, especialmente a partir de los conocimientos previos, que requieren análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje), estrategias *metacognitivas* (concernientes al conocimiento relacionado con procesos cognitivos y que constituyen un intento por regular el aprendizaje de una lengua a través de la planificación, la regulación y la evaluación), y estrategias *social-afectivas* (referidas a las maneras como los aprendices deciden interactuar con otros aprendices y hablantes nativos de la lengua)<sup>80</sup>.

Rod Ellis presenta también en su libro una taxonomía más reciente y generalizada de dichas estrategias de aprendizaje, según Oxford, R., tales como estrategias directas e indirectas. Éstas a su vez se dividen en otras subcategorías que pueden emplearse de acuerdo con las diferentes habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura, escritura), o incluso en todas.

Las *estrategias directas* están relacionadas con procesos mentales concientes y se clasifican en estrategias de memorización, estrategias cognitivas y estrategias de compensación. Las *de memorización* tienen que ver con repetición, imitación del idioma modelo, incluyendo práctica extra y repetición en silencio, agrupar, asociar y poner palabras nuevas en un contexto.

Las *cognitivas* se pueden clasificar en estrategias de agrupamiento (reorganización y reclasificación de material que va a aprenderse, de acuerdo con características comunes), toma de notas (apuntes de las ideas o

---

<sup>79</sup> Ibíd. Pp. 536-538

<sup>80</sup> ELIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press, 1994. Pp. 537, 538

puntos más importantes, resúmenes de información presentada oralmente o en escritura), y otras.

Entre las *estrategias de compensación* están la traducción (uso de la lengua materna como base para entender y/o producir la segunda lengua), imágenes (relación de la información nueva con conceptos visuales en la memoria), representación auditiva (retención del sonido o sonido similar para una palabra, frase o secuencia más larga del idioma), palabra clave (recuerdo de una palabra nueva de idioma objeto de aprendizaje identificándola con una palabra de la lengua materna que suena o se parece a la palabra nueva), uso de sinónimos o gestos, entre otras<sup>81</sup>.

Las *estrategias indirectas*, por otra parte, tienen que ver con procesos mentales inconscientes y proveen un soporte indirecto para el aprendizaje de la lengua a través de énfasis, planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades, control de la ansiedad, aumento de la cooperación y empatía y otros medios. Estas estrategias igualmente se dividen en otras tres subcategorías: estrategias metacognitivas, afectivas, y sociales<sup>82</sup>.

Las primeras (*metacognitivas*) tienen que ver con la concentración del aprendizaje (visión y relación de la información nueva con el material ya conocido, prestar atención a detalles particulares, retraso de la producción oral para concentrarse en la habilidad de escucha), la organización y planeación del aprendizaje (indagar acerca del aprendizaje a través de la discusión de problemas en el propio aprendizaje para socializar y proponer estrategias efectivas en el grupo para resolverlos; organizar un horario, un

---

<sup>81</sup> CASAR OSPINO, Liliana y HERNÁNDEZ DÍAZ Adela. La Aplicación de las Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza del Inglés. 2000. En: [www.nuestraldea.com/proypro/pro\\_autoactividad.htm](http://www.nuestraldea.com/proypro/pro_autoactividad.htm). Consultada en enero 2006

<sup>82</sup> SKEHAN, P. Language Learning Strategies. Applying Indirect Strategies to the Four Language Skills. Londres: Oxford, 1989. Pp. 152-173

ambiente de estudio y un cuaderno para aprender y practicar la lengua fuera del salón; establecer objetivos y metas de aprendizaje; identificar el propósito y planificar los requerimientos en una tarea específica de aprendizaje; buscar oportunidades de práctica adicional), la evaluación del aprendizaje (autorregular el aprendizaje, reconocer errores y autocorregirse, aunque no en exceso porque se puede llegar a aniquilar la comunicación; autoevaluar el progreso del propio aprendizaje).

Las segundas (*afectivas*) tienen que ver con la reducción de la ansiedad (usar relajación progresiva, respirar profundo, usar música, usar la risa es el mejor medio para eliminar la ansiedad), la automotivación (hacer afirmaciones positivas acerca del propio progreso en el aprendizaje especialmente luego de una tarea difícil, tomar riesgos sabiamente enfrentando dificultades y la posibilidad de ser juzgado por posibles errores, autorecompensarse por los logros alcanzados), la medición de las emociones (escuchar el cuerpo y los sentimientos tales como tensión, ansiedad, temor, felicidad, placer, para poderlos regular en diferentes situaciones de aprendizaje y aplicación del mismo; usar una lista de control o un diario para describir emociones, actitudes, percepciones e incluso la misma efectividad de estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje de la lengua; discutir con otros acerca del proceso y experiencias de aprendizaje de la lengua).

Las terceras (*sociales*), las cuales conciernen el hacer preguntas (pedir repetición, explicación, verificación o corrección, ya sea que se le pida al docente o que el aprendiz mismo lo haga en una lectura, por ejemplo), la cooperación con otros (trabajar con compañeros en determinada actividad bajo una meta común o pedir ayuda a usuarios proficientes de la lengua), la empatía (desarrollar comprensión cultural de la lengua objeto de aprendizaje,

tomar conciencia de las maneras de pensar y sentir de los otros para entender mejor lo que se quiere comunicar o hacer).

Es importante señalar por último que todas estas se desarrollan en un contexto interactivo, compartido y estructurado entre el enseñante y el aprendiz<sup>83</sup>. Para llevar a cabo el aprendizaje de estrategias, el docente debe primero que todo identificar las características de los estudiantes, sus presaberes, sus actitudes y su nivel cognitivo para, a partir de éstos, planear y modificar la enseñanza y asimismo orientar a los estudiantes para que aprendan y aprendan a aprender significativamente. Igualmente, se deben tener en cuenta ciertos pasos como son la presentación de la estrategia, la práctica guiada de la misma por parte del aprendiz y compartida con el enseñante, y finalmente la práctica independiente por parte del aprendiz. Por tanto, el docente debe proporcionarle al aprendiz un contexto de apoyo para ayudarlo a construir el procedimiento estratégico que le propone<sup>84</sup>.

Asimismo, el docente puede emplear diversos métodos y técnicas para la enseñanza de *estrategias de aprendizaje*, tales como la ejercitación (práctica de estrategias aprendidas ante diversas situaciones), el modelado (el docente muestra paso a paso a los estudiantes cómo utilizar determinada estrategia), el análisis y la discusión metacognitiva (los estudiantes analizan y valoran sus propios procesos cognitivos ante determinada tarea o situación), y la autointerrogación metacognitiva (los estudiantes reflexionan acerca de las estrategias utilizadas para una optimización de su uso).

---

<sup>83</sup> 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. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. p.80

<sup>84</sup> Ibíd. p.80



#### **4.1.4. Fundamentación de la lluvia de ideas como estrategia de enseñanza**

La práctica docente, así como los roles de los participantes envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han sufrido cambios verdaderamente significativos en los últimos años. De la concepción del docente como centro máximo del proceso, como el poseedor principal e incluso único del conocimiento en el aula de clase, un mero transmisor, y del estudiante como simple discípulo receptor de dicho conocimiento, se abre paso, gracias en gran parte al avance tecnológico y científico, a dar mayor importancia al papel del estudiante, a que éste se convirtiera en el centro del proceso y, por ende, a dar menos prioridad a los contenidos y a la adquisición mecánica de los mismos.

El objetivo ahora es, más que lograr que los estudiantes aprendan, mostrarles el camino o la manera para que ellos conozcan cómo lograrlo, cómo superar sus dificultades, qué procedimientos llevar a cabo para ello, cuándo y por qué. Para esto, el estudiante no se puede valer de sólo su aprendizaje, sino que debe desarrollar múltiples competencias que le permitan llegar a analizar, reflexionar, criticar, explicar, investigar, entre otros, de manera autónoma.

Aquí es donde entra el docente a jugar un papel fundamental. A través de su práctica pedagógica, el docente debe promover y lograr un espacio en el cual, junto con los estudiantes, se investigue, se construya y se produzca conocimiento. Pero esto no es posible si el docente no empieza por determinar los principales problemas o dificultades que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje en su aula, de los cuales, indudablemente, la propia práctica docente presenta inconvenientes que deben ser superados y transformados. De esta manera, el docente debe iniciar por el básico hecho

de identificar y analizar sus propios modos de aprendizaje, y de ahí, sus modos de enseñanza para, a partir de ello, adecuar los contenidos, la metodología, la evaluación, etc.

Así, no se puede pensar en hacer que los estudiantes aprendan a aprender investigando, cuando el mismo docente no sabe hacerlo ni lo aplica. Aunque la idea no es convertirse en investigador, sino lograr una actitud investigativa, “se trata de desarrollar predisposición a detenerse a pensar frente a las cosas, problematizando, interrogando, emitiendo hipótesis, y contrastándolas, buscando respuestas pero sin instalarse nunca en la certeza absoluta”.<sup>85</sup>

Para desarrollar dicha investigación, es necesario igualmente seguir ciertas etapas básicas que comprenden desde la determinación del problema específico y el establecimiento de una pregunta clave que orientará la investigación. Seguidamente, hay que tener en cuenta la búsqueda de material bibliográfico que ayuda a fundamentarla y a delimitar la temática. Luego, se deben establecer los objetivos (generales y específicos). Se plantean igualmente hipótesis que sugieran posibles soluciones al problema. Una vez establecido esto, se puede proceder a actuar, es decir, a recopilar información a través de lo que se observa y se aplica en el aula o cualquier otro valioso aporte por parte de todos los participantes. Una vez se hayan recogido los datos necesarios, se continúa con el análisis de los mismos, las interpretaciones y finalmente se elaboran las conclusiones.

---

<sup>85</sup> ANDER-EGG, E. AGUILAR IDÁÑEZ, M.J., Cómo elaborar un proyecto. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales. Ed. Lumen. 1995. Citado en: OSICKA, Rosa M., GIMENEZ, María C., BENITEZ, Mónica E., ALVAREZ, Isabel A., La Investigación en el Aula. La Construcción del conocimiento de y desde la Práctica Pedagógica. En: [www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-024.pdf](http://www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-024.pdf)

Es también crucial que cada uno de los participantes de la investigación se comprometa, se involucre y asuma la responsabilidad en las actividades de investigación de todo el grupo.

Ahora, teniendo en cuenta la temática que nos incumbe aquí, como ya se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de esta monografía y lo cual será el objeto de análisis principal, tiene que ver con quizás el principal inconveniente en la enseñanza del inglés en la UDES: la falta de motivación de los estudiantes. Igualmente, se ha dejado en claro que es fundamental, no sólo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino en cualquier asignatura, que el aprendiz esté motivado para que encuentre en lo que se le enseña algo significativo y pueda aprender verdaderamente.

Para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, le motivación es crucial y sin ésta, no habrá aprendizaje significativo alguno, sino simplemente un aprendizaje parcial, memorístico y temporal, que resulta muy insatisfactorio tanto para el aprendiz como para el docente. Para ello, con frecuencia es el docente el que debe dar el primer paso para lograr dar a conocer a los estudiantes las ventajas que tiene el aprender un idioma extranjero, y aún más tratándose de inglés, y lograr conectarlo con sus intereses personales y profesionales. Una vez se haya dado este paso, será mucho más fácil, pues los mismos estudiantes podrán luego motivarse y empezar a trabajar en pro de su propio aprendizaje.

Cada tema que se enseña, desde la introducción del mismo, debe captar la atención de los aprendices, y es principalmente al inicio de la clase o de una actividad que se debe lograr esto. Una de las estrategias más efectivas para utilizar en las actividades preinstruccionales, como ya se había mencionado, es la Lluvia de Ideas, que resulta verdaderamente útil en la enseñanza de

lenguas extranjeras, ya que tiene en cuenta a todos los participantes y sus presaberes, entre otras ventajas que se explicarán a continuación.

#### **4.1.4.1 ¿Qué es la Lluvia de Ideas y para qué sirve?**

Ya previamente se habían presentado algunos rasgos generales concernientes a la Lluvia de Ideas, una estrategia muy eficiente y utilizada en la actualidad especialmente para la creación de nuevas ideas, resolver problemas y desarrollar equipos de trabajo, razón por la cual ha tenido una gran variedad de aplicaciones desde 1930 y mucho éxito en el mundo de los negocios como del mercadeo relacionado con la invención e innovación de sus productos y métodos.

En cuanto al ámbito escolar, la Lluvia de Ideas se ha utilizado frecuentemente en la enseñanza de la escritura, en actividades como la asociación, la construcción de mapas conceptuales antes de llevar a cabo la escritura en sí, o en la fase de inicio de clase<sup>86</sup>. No obstante, el uso de esta estrategia se ha extendido en gran medida, y se emplea en la enseñanza en diversas áreas y actividades. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se emplea para enseñar cualquier habilidad, es decir, en actividades de conversación, de lectura, escucha y escritura, ya antes mencionado.

De otro modo, la Lluvia de Ideas es básicamente una estrategia empleada para generar ideas en grupos pequeños, tantas ideas como sea posible en un periodo de tiempo determinado, sin importar estrictamente que sean útiles o precisas, pues estas no son evaluadas sino hasta el final. Se trata de que

---

<sup>86</sup> CULLEN, Brian. Brainstorming Before Speaking Tasks. En: <http://iteslj.org>, julio 1998. Consultada en junio 2006

sean variadas y que sirvan como punto de partida para lograr ideas más prácticas o útiles con las que se pueda trabajar luego.

Debido a que los aprendices tratan siempre de organizar su conocimiento, es necesario que el enseñante facilite esta organización valiéndose de actividades y estrategias apropiadas de preparación o introducción a lo que se va a enseñar, y que oriente el proceso de manera que los estudiantes puedan utilizar sus conocimientos previos y puedan ser guiados, llevados hasta enfocarse en la actividad principal, es decir, proveer un vínculo entre el conocimiento nuevo y el ya existente<sup>87</sup>.

Cullen explica<sup>88</sup>, sin embargo, que cada aprendiz tiene conocimientos previos específicos y organizados de manera única, por lo cual muchas veces la organización lingüística que se da en las actividades de inicio puede producir frustración tanto para el profesor como para los aprendices, debido a dicha diferencia de las estructuras mentales de cada uno. De allí la funcionalidad de la estrategia de Lluvia de ideas para ayudar a que los aprendices organicen sus ideas mentalmente y activen sus pre-conocimientos y posteriormente para conectar ideas, conocimientos nuevos y previos, de manera motivadora y significativa.

Del mismo modo, otro inconveniente común en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que impide muchas veces la iniciación del proceso, es el temor a la equivocación o a ser corregido, lo que hace que muchas veces no se logre la participación de los aprendices a menos que éstos estén totalmente seguros de lo que saben, es decir, no usan la lengua si no están seguros de que lo van a hacer correctamente. Así, la estrategia de Lluvia de Ideas es muy eficiente ya que promueve el que los estudiantes aprendan a

---

<sup>87</sup> Ibíd. <http://iteslj.org>

<sup>88</sup> Ibíd. <http://iteslj.org>

arriesgarse, reduzcan la ansiedad y se sientan libres de decir y aportar lo que saben o creen sin miedo a que se les juzgue y corrija, además de que el trabajo en grupo promueve, a través de la interacción, la práctica del idioma y las habilidades lingüísticas que les permiten al aprendiz ser un mejor comunicador.

Con el uso continuo de esta estrategia, se pueden desarrollar muchas habilidades y lograr actitudes muy positivas en la atmósfera de clase. Los estudiantes se motivan de manera tal que su participación se vuelve espontánea, es decir, los estudiantes llegan a activar una auto-iniciativa. Por otra parte, como se había mencionado, les ayuda a superar la timidez y la ansiedad, empiezan a generar hipótesis muy sutiles, a aumentar su habilidad de razonamiento crítico, la calidad de sus reflexiones, y a incrementar el uso del vocabulario de la nueva lengua, lo que les permite luego hablar con más seguridad y por más tiempo y a evitar el uso de la lengua materna, sin que se les esté pidiendo hacerlo continuamente. En cuanto al docente, éste también recibe grandes beneficios, como el aprender a fomentar oportunidades de aprendizaje, en las cuales participen los aprendices y compartan información, y el aprender a generar la activación de conocimientos previos para conectarlos con los nuevos.

#### **4.1.4.2 Tipos de Lluvia de Ideas**

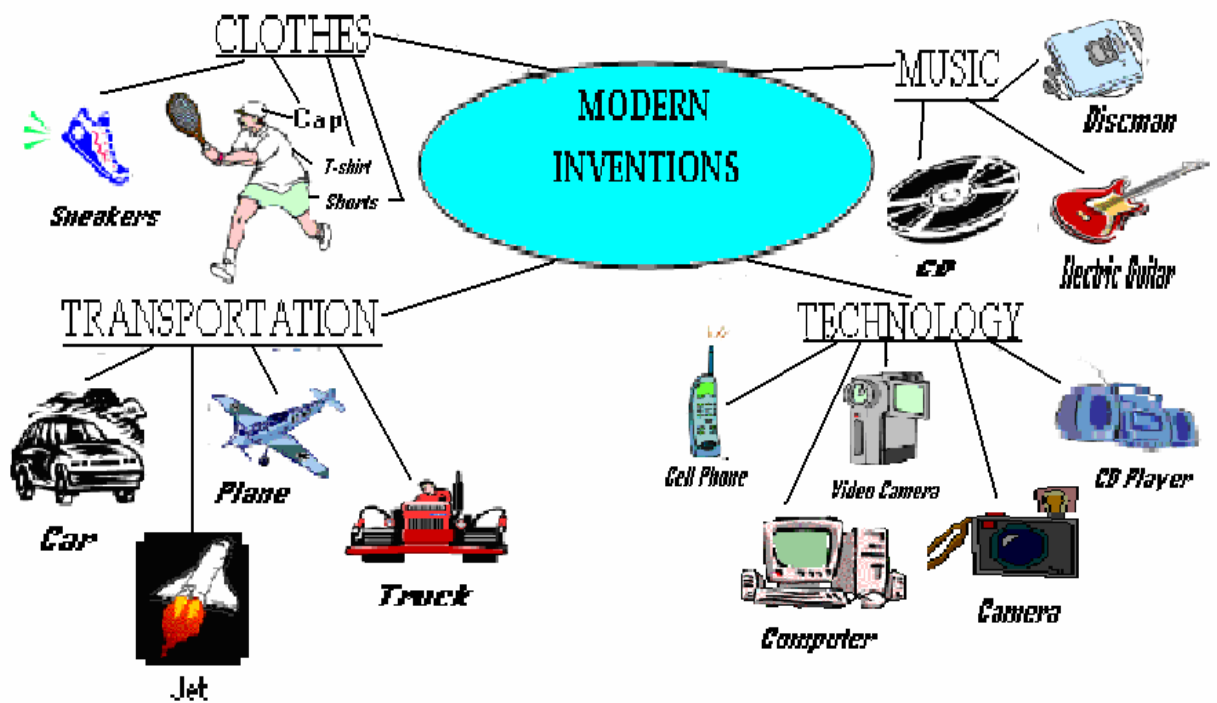
Como se había mencionado, la estrategia de Lluvia de Ideas es útil para introducir actividades de diversa clase. Así mismo, ésta se puede desarrollar de diversas maneras, según la temática a enseñar. De acuerdo a Brian Cullen se reconocen los siguientes tipos de Lluvia de Ideas<sup>89</sup>:

---

<sup>89</sup> Ibíd. <http://iteslj.org>

- Listas de palabras simples (por ejemplo, palabras relacionadas con rasgos físicos humanos, objetos para llevar a un paseo, objetos comunes en una casa, etc.)
- Listas basadas en un principio (por ejemplo comidas que empiecen por una letra del alfabeto específica, animales del más pequeño al más grande, las ciudades más importantes del país, etc.)
- Encontrar alternativas para llenar un espacio en blanco en una oración: se da una oración incompleta con un espacio para llenar de acuerdo a ciertas posibilidades. Por ejemplo:
  - My sister learned to \_\_\_\_\_ the little horse when she was eight years old.  
(drive / drink / ride)
- Con base en un dibujo: los dibujos son muy útiles a la hora de evocar información, ideas, y otro tipo de respuestas, además que pueden obtenerse de diversas fuentes como revistas, libros, periódicos, etc. A partir de éstos, se pueden proponer múltiples preguntas e instrucciones según el fin que se tenga.
- Con base en una canción: el uso de canciones es ideal para reducir la ansiedad y para generar ideas mientras el docente escribe en el tablero. A partir de una canción, se pueden hacer preguntas acerca de las emociones que expresa el cantante, su apariencia física (si es conocida), a qué época pertenece, y se pueden sugerir títulos para la canción de acuerdo con su contenido, entre muchas otras cosas.

- Mapas mentales acerca de un tema central: son efectivos para tomar notas y para la generación de ideas por asociación. Para hacer un mapa mental, se comienza escribiendo en el centro una idea principal, y trabaja hacia afuera en todas direcciones, produciendo una estructura creciente y organizada compuesta de palabras e imágenes claves. Dichos mapas mentales van asemejándose en estructura a la memoria misma. Una vez se dibuja un Mapa Mental, rara vez requiere ser rediseñado. Un ejemplo de éste sería:



- Cambiar una palabra en cada oración: Se da una oración original, de la cual se puede cambiar cualquiera de sus palabras, pero sin perderle el sentido a la oración. Es muy útil para que los estudiantes noten la importancia del rol de la cada una de las palabras en una oración. Por ejemplo:



1. David played the violin in the band.
2. David played the violin in the stage.
3. Louis played the violin in the stage.
4. Louis played the keyboards in the stage.
5. Louis hit the keyboards in the stage.
6. Louis hit some keyboards in the stage.
7. Louis hit some keyboards down the stage.

- Escribir una lista según las diversas formas de expresar una función lingüística específica: se plantea una situación de conversación particular y se pide sugerir formas posibles para expresarla. Por ejemplo: Pedir a alguien que traiga algo de tomar (Ask someone to get something to drink)

1. Could you please give me anything to drink?
2. I'd like something to drink, please
3. Can you get me anything to drink?
4. I'm thirsty!
5. Would you give me anything to drink?

- Predicción: se trata de adivinar lo que el hablante va a decir luego. Se utiliza para que los aprendices se arriesguen a hablar, y se puede emplear en conjunto con recursos como diálogos de libros, una grabación, de manera que se suspende el diálogo en alguna parte específica para que los aprendices lo completen de manera coherente prediciendo lo que posiblemente el hablante diría a continuación.
- Libre asociación: usada especialmente para actividades orales, que pueden llegar a ser muy divertidas. Consiste en que un estudiante

dice una palabra con base en el t3pico propuesto por el docente, y le pide a otro estudiante decir la palabra que se le ocurra a partir de la ya dada. El segundo estudiante continúa haciendo asociaciones. El primero, simplemente repite la palabra en cada caso. Luego de diez asociaciones, el primer estudiante debe tratar de recordar desde la 3ltima asociaci3n hasta la primera. Por ejemplo:

1. A: chocolate
2. B: candy
3. A: candy
4. B: crackers
5. ....

- Contando historias en grupo: los estudiantes trabajan en grupo y se turnan a3nadiendo partes a la historia, ya sea de forma oral o escrita. Usualmente, se sugiere que el docente d3e la primera l3nea de la historia. Por ejemplo:

*It was a very cold Saturday night evening when...*

A: I heard a very strange noise in the kitchen...

B: so I decided to go and take a look...

C: but suddenly something whispered in my ear...

#### **4.1.4.3 Papel del docente en el uso de la Lluvia de Ideas**

A pesar de todos los beneficios que presenta la Lluvia de Ideas, hay que tener muy en claro que 3sta no es una estrategia que se realiza de manera

arbitraria. De acuerdo con ciertos autores como Cooper<sup>90</sup> o Chapman<sup>91</sup>, esta estrategia se debe realizar siguiendo ciertos pasos o actividades organizadas. Cooper propone comenzar por proponer una temática que sea de interés general y de acuerdo con ella, pedir a los aprendices que anoten las ideas que se les venga en mente.

El autor deja en claro la flexibilidad de la estrategia, ya que ésta puede ser desarrollada de manera individual o en grupos, las pueden elaborar a través de diversas formas, como listas o gráficamente, se pueden pedir cuantas ideas tengan los estudiantes o determinar el número de ideas que se quiera, es decir, poner un límite (por lo general la actividad no debe tomar mucho tiempo), al igual que como se puede establecer con el tiempo para la actividad. Una vez se tengan las ideas, se le pide a los aprendices leerlas (o escribirlas si son representaciones gráficas) y el docente las anota en el tablero. Luego se discute la información obtenida, se destaca la más pertinente así como se identifica la errónea. Finalmente, se recuperan las ideas originando una discusión breve de manera que se relacionen dichas ideas con la temática nueva. El autor sugiere igualmente dar fin a la actividad señalando el objetivo del episodio instruccional o bien ayudar a los aprendices a descubrirlo.

Por otro lado, como lo explica Chapman<sup>92</sup>, se requiere que la Lluvia de Ideas esté estructurada y siga ciertas reglas, de acuerdo con un proceso que él describe y que debe lógicamente involucrar al equipo o grupo de aprendices quienes participan y deben estar en capacidad de saber qué sucede en dicho

---

<sup>90</sup> Cooper, D. *Cómo mejorar la Comprensión lectora*, Madrid: Visor, 1990. Citado en: DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. Méjico: McGraw Hill. 2002. En: CORREDOR MONTAGUR, Martha Vitalia. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. UIS. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2006. p. 19

<sup>91</sup> CHAPMAN, Alan. *Brainstorming Process*. En: [www.businessballs.com](http://www.businessballs.com). Consultada en junio 2006

<sup>92</sup> *Ibíd.* [www.businessballs.com](http://www.businessballs.com)

proceso. Según Chapman, el proceso de la Lluvia de Ideas consiste en los siguientes pasos:

- Definir y acordar el objetivo, de forma que los aprendices participen y entiendan claramente el propósito de la actividad.
- Sugerir ideas en un tiempo determinado, para que el docente pueda mantener la actividad bajo control y bien dirigida. Además de esto, ya que los aprendices pueden aportar ideas al azar, el docente debe ser un facilitador y animar a todos a participar, sin menospreciar aportes y evitando que esto ocurra entre los mismos estudiantes.
- Categorizar, condensar, combinar y refinar las ideas. Una vez se hayan dado en el tiempo determinado y se hayan escrito, el docente debe organizarlas usando diferentes colores para categorizarlas y se pueden condensar y refinar empleando también nuevos títulos o listas. Aquí se pueden combinar las ideas más débiles con otras más pertinentes, de manera que no se desprecien los aportes de algunos estudiantes e incluso por ello se pierda su motivación.
- Revisar, evaluar y analizar los efectos y la validez de los resultados junto con el grupo.
- Seleccionar y jerarquizar las opciones en listas finales más apropiadas.
- Acordar la actividad y el tiempo requerido para las acciones a desarrollar luego, junto con los responsables de las mismas.

- Controlar y monitorear el seguimiento, es decir, después de la sesión, el docente debe hacer circular notas, monitorear y dar retroalimentación, teniendo en cuenta la importancia de mostrar resultados positivos y claros para retribuir el trabajo de los aprendices de forma que puedan así continuar la actividad apropiadamente.

No obstante, un docente siempre debe enfrentar inconvenientes en el aula de clase, sin importar cuánto haya planeado y qué tan bien se haya preparado o desarrollado una actividad, muchas veces puede haber problemas y dificultades. El uso de la Lluvia de Ideas no es la excepción. A pesar de sus ventajas a la hora de introducir temáticas y demás beneficios que puede presentar, el docente puede experimentar ciertas dificultades como las que se presentan a continuación, y para las que se dan algunas sugerencias de como superarlas<sup>93</sup>:

- Los estudiantes pueden llegar a percibir el ambiente de trabajo como algo amenazante y presentar temor a ser juzgado o criticado como ya se había mencionado en alguna ocasión. Para ello, se pueden tener en cuenta ciertas soluciones como el explicar las instrucciones o reglas nuevamente, recordar a los estudiantes que sus ideas van a ser útiles a todos, evitar y detener las críticas y malas actitudes hacia las ideas de los otros, hacer un ejercicio de inicio divertido para empezar la actividad adecuadamente, e integrar a todos los estudiantes en la actividad sin preferencias.
- Una dificultad muy común es la repetición de ideas, muchas veces porque los presaberes son escasos, así que todos tienen las mismas ideas generales, o a veces porque se dan ideas tan brillantes que

---

<sup>93</sup> Infinite Innovations. How to Overcome group-related Problems with Brainstorming. 1990-2003.  
En: [www.brainstroming.co.uk](http://www.brainstroming.co.uk). Consultada en junio 2006

todos se adhieren a ellas y no van más allá. El docente entonces debe hacer uso de técnicas para generar razonamiento creativo, cambiar de estímulo, ayudar a que los estudiantes no se desvíen y repitan lo ya dicho, enfatizar y guiar los aportes hacia la temática que se quiere presentar, motivar o estimular cuando se da una nueva idea pertinente o interesante, e incluso, detener la actividad y recomenzarla para mostrar en forma más clara lo que se busca.

- La sesión puede no fluir con naturalidad y hacer sentir a todos incómodos. Esto se debe a diversos factores como una actitud generalmente negativa del grupo, el que haya un estudiante dominante, la falta de planeación y dirección por parte del docente, entre otros. El docente debe para ello dar sin duda un muy interesante comienzo de la actividad y tratar de hacerla variada en las diferentes sesiones, enfatizar las reglas y si es posible ejemplarizar, adecuar la distribución de los estudiantes en el aula y crear un ambiente agradable de aprendizaje, que inhiban la tensión, planear muy bien la sesión, no promover las preferencias por aquellos estudiantes que siempre participan y son dominantes, además que sus aportes no serán siempre útiles. Este último aspecto es muy importante, pues muchas veces aquellos que constantemente quieren dominar pueden llegar a bloquear las ideas de los demás, especialmente de quienes son tímidos, pero que frecuentemente tienen ideas brillantes. Es necesario asegurar que todos participen en la actividad incluso es posible pedir a algunos estudiantes que monitoreen dicha participación para hacerla más controlada.
- Los aprendices se esfuerzan constantemente por pensar de diversas formas, pues no es sencillo, por lo general se quedan sujetos en ideas comunes, repiten lo mismo de siempre y no buscan más allá, no

aportan ideas originales u otras diferentes a las dadas con anterioridad. Se requiere que el docente presente, use y enseñe a sus estudiantes técnicas creativas.

- Pueden presentarse momentos de silencio muy extensos, los cuales se vuelven molestos o incómodos. Los momentos de silencio son normales, pues es comprensible que en muchas ocasiones los estudiantes requieren tiempo para pensar y dar sus ideas, pero se puede convertir en un problema si esto ocurre constantemente. Primero que todo, el docente debe dejar en claro que ese silencio es normal, pero no debe intervenir, no debe ser el que habla y opina primero siempre, sino que debe ser paciente y ayudar a animar a los estudiantes a actuar a partir de preguntas más claras y que ejemplaricen lo que se busca en sus participaciones.
  
- El docente tiene que estar animando a los estudiantes continuamente, reiniciando el proceso y forzándolos estudiantes a dar sus ideas. Esto ocurre generalmente cuando los procesos de aprendizaje y enseñanza están centrados en el docente, es decir, el docente es el líder en la clase y es él quien controla a los participantes. En ocasiones también ocurre debido a que los aprendices no están seguros acerca de lo que deben hacer y necesitan que se les den las reglas de manera más clara. Para ello, el docente debe trabajar fuertemente, permitiendo un proceso más libre, con menos control, menos intervención, juicios o incluso crítica, dando más oportunidades de participación.
  
- Algunas veces, a pesar de que la actividad resulta divertida y se dan muchas ideas, éstas no dan verdaderamente resultados exitosos, es decir, no fueron del todo pertinentes, lo que seguramente hace al

docente creer que hubiera sido mejor que éste mismo hubiera dado las ideas (lo cual dejaría de llamarse Lluvia de Ideas). Por el contrario, el docente debe analizar muchos aspectos que pudieron haber influido, como la temática escogida, la información que se dio a los estudiantes previamente, la explicación que se dio de la actividad, la falta de corrección y orientación y clasificación de los aportes dados, la falta de motivación, entre otros.

Es muy importante tener en cuenta que sin importar los resultados del uso de esta estrategia, ya sean positivos o negativos, siempre hay que analizar dichos resultados, su eficiencia y las dificultades, ya que siempre se va a aprender de ella y se mejorará así su uso.

#### **4.1.5 Investigación en el Aula (IA) como estrategia de aprendizaje**

A pesar de que la actitud de los estudiantes de la UDES ante la asignatura de inglés ha mejorado considerablemente en los últimos semestres, existe aún una gran dificultad en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, ya que la mayoría de los estudiantes tienen poca motivación hacia el inglés, debido a diversas razones. Esta falta de motivación evidentemente afecta todo el ambiente de trabajo. Desde que los estudiantes inician los cursos de inglés, están indispuestos, muestran apatía, desinterés y su actitud negativa dificulta el aprendizaje de los mismos, entorpece el de aquellos que de alguna manera sí tienen interés, así como la enseñanza del docente.

Hasta hace un año aproximadamente, los estudiantes debían cursar solamente tres niveles de inglés para aprobar el requisito y poderse graduar. Quizás esto también influye en gran medida en la actitud de los estudiantes, al tener que estudiar algo por obligación, por exigencia, mas no por voluntad propia. Muchos de ellos, al tener que cursar a lo largo de la carrera diez



semestres, no se preocupaban mucho por tomar la asignatura de inglés, pues tenían bastante tiempo para hacer los únicos tres niveles, y tenían otras asignaturas “más importantes” a las cuales debían dedicar tiempo, de hecho, si reprobaban no era gran problema, pues esta asignatura no tiene créditos en el plan de estudios, es decir, no afecta el promedio –otra de las razones por las cuales el inglés no aparece entre las prioridades ni intereses de los estudiantes-.

La situación hace unos semestres atrás era aún más complicada debido a diferentes factores como el hecho de que en los cursos podían matricularse hasta treinta estudiantes (muchos docentes de inglés y especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras afirman que cursos de más de veinte personas es algo antipedagógico), y de estos estudiantes menos de un veinte por ciento adquirían el libro de clase, con el que se trabaja la mayor parte del tiempo.

A partir de este año se ha presentado un cierto progreso o mejoramiento en la actitud de los estudiantes, ya que el Rector de la universidad aceptó la propuesta de no permitir en los cursos de inglés más de veinticinco personas (de hecho se matriculan hasta treinta, pero nunca en realidad llegan a asistir más de veinte), logrando que ellos empiecen a ser un poco más concientes de la necesidad de aprender inglés y que deben cursar ahora hasta nueve niveles a lo largo de la carrera, razón por la cual les conviene estar nivelados. Una prueba evidente es la adquisición del material de trabajo, que aún menos de la mitad del curso lo tiene, pero a comparación de semestres anteriores, ya es posible trabajar más fácilmente, organizando grupos más pequeños de trabajo y realizar más actividades. Sin embargo, es probable que dicha motivación no pase de ser algo superficial, algo que se deba a que es una exigencia de la universidad para poderse graduar y que además deban aprobar varios niveles aun así no tengan créditos. Igualmente, como

he podido observar, en general quienes adquieren el material son los estudiantes que muestran una motivación fuerte, voluntaria, una empatía hacia la lengua, y de hecho son quienes tienen mejores bases o presaberes de la lengua.

Los factores que hacen evidente la falta de motivación de los estudiantes hacia el inglés tienen que ver con el hecho de que casi sólo la mitad de los estudiantes matriculados terminan el curso, menos de la mitad de los estudiantes registrados lo aprueban, el número de estudiantes que no van a clase o se retiran es muy alto, el bajo índice de superación de pruebas, y el escaso logro de objetivos, hay muy poca consulta o estudio individual, muy pocos asisten a tutorías (aún cuando éstas son gratuitas), el gran incumplimiento de tareas, menos de la tercera parte adquiere el material de clase, la poca participación en clase, las deficientes técnicas de estudio, generalmente.

En cuanto a las posibles causas, se atribuye el problema principalmente a que la asignatura no tiene créditos. Otras razones relevantes es la “obligación” de aprobar cierto número de niveles de inglés a lo largo de la carrera para poderse graduar, la poca intensidad horaria que tiene cada nivel, el bajo índice de integración o correlación del inglés con otras materias del plan de estudios, la ignorancia o inconciencia de la necesidad de saber una segunda lengua, los pocos presaberes de los estudiantes, la poca exigencia académica en la universidad, el bajo nivel de estudio, las insuficientes habilidades comunicativas de los estudiantes, y el estilo de vida de éstos según su procedencia regional (la mayoría proviene de la costa)<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> En cuanto a esta razón, ésta se debe a una creencia o estereotipo que se tiene acerca de la población costera del país, de ser en su gran mayoría pocos dados al trabajo.

En cuanto a las posibles explicaciones de estos hechos, aparte de los mencionados previamente, está la inconciencia acerca de la importancia de saber una segunda lengua, los pocos presaberes, y otros factores internos de la universidad como la baja exigencia académica, la poca intensidad horaria, el bajo índice de integración del inglés con materias del plan de estudios de las diferentes carreras, entre las más importantes.

Ante todo este panorama, el papel de la Investigación en el Aula se presenta entonces como una estrategia de aprendizaje, teniendo en cuenta el objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente en el contexto universitario, donde el docente debe estar comprometido con las necesidades de “incremento de conocimiento, formación de investigadores, búsqueda de respuestas a los problemas sociales y sobre todo la formación integral”<sup>95</sup>. Dicho propósito, como se ha mencionado en varias ocasiones, no es posible sin que haya investigación, ya que ésta debe estar directamente relacionada con la docencia, además que deben participar en ella los diferentes actores del proceso educativo que trabajarán juntos para construir el conocimiento, transformarlo y extenderlo para la solución de problemas y dar respuestas a las necesidades de la comunidad. A través de la investigación, el docente puede encontrar un medio para transformar su práctica pedagógica así como llevar a cabo actividades que le permitan involucrar a la comunidad académica donde todos fomentan su espíritu investigativo, para construir el saber, enfrentar dificultades y permitir además el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta manera, una propuesta de Investigación en el Aula que se podría aplicar en el contexto de la enseñanza de inglés en la UDES, pretendería entonces, lograr primero que todo identificar los factores que influyen en la

---

<sup>95</sup> ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. Investigación en el Aula. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006. p. 9

falta de motivación de los estudiantes de la esta universidad hacia el inglés, para de este modo comprender más claramente la problemática y proponer soluciones para superar progresivamente esta gran dificultad.

El objetivo general de esta investigación sería el proponer estrategias que permitan lograr la motivación de los estudiantes de la UDES hacia el Inglés. Algunos de los objetivos específicos serían el identificar los factores que influyen en la falta de motivación de los estudiantes, el analizar dichos factores para identificar particularidades, determinar y formular estrategias que posibiliten motivar a los estudiantes hacia el Inglés, de acuerdo con sus características y necesidades.

Algunas hipótesis acerca de la validez de la estrategia de Lluvia de ideas como ayuda fundamental para lograr la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, es que a través de ésta es posible involucrar a todos los estudiantes desde el inicio de una de clase, determinar características de los estudiantes, presaberes, intereses, actitudes para, con base en ello, se proceda a identificar sus necesidades, dificultades y fortalezas y posteriormente se puedan buscar herramientas y formas para enseñar de manera que las temáticas y el aprendizaje sean significativos.

La metodología que se llevaría a cabo para la investigación sería la siguiente:

- Elección de la muestra: Se realiza la muestra con base en el estudio de los estudiantes de tercer nivel de inglés de la UDES. Para ello se contará con el apoyo de los diferentes docentes que den clase en ese nivel. Cabe aclarar que los cursos de inglés en la UDES son heterogéneos, ya que a ellos asisten estudiantes de las diferentes carreras y de diferentes semestres. Se escogería este nivel, ya que es

uno a los que más se matriculan estudiantes y cada semestre se abre un número considerable de cursos de tercer nivel, por lo cual será posible analizar una cantidad significativa de casos. A esto se le suma el hecho de que en este nivel, los estudiantes ya han tenido experiencia previa con cursos de inglés en la universidad y es un buen momento para que hablen de ello, de su proceso de aprendizaje.

Se intentaría en lo posible llevar a cabo el muestreo en las primeras (6) semanas del semestre académico, de manera que se tuviera en cuenta un buen número de estudiantes que puedan participar en el estudio, antes de que muchos de ellos desistan o se retiren (hecho que sucede principalmente a partir del primer mes en adelante).

- Procedimiento para la recolección de datos: El estudio se realizaría utilizando diversos instrumentos como encuestas, trabajo de campo, entrevistas.

Se preferiría que las encuestas se desarrollaran por los estudiantes en un período dentro de la clase, mas no fuera de ella, con la orientación del docente. También se podría emplear la entrevista con ellos si las condiciones (tiempo, número de estudiantes, entre otras situaciones) lo permiten. Uno de los instrumentos más importantes sería el trabajo de campo realizado por el docente a lo largo del período de estudio, a través de observación y análisis directos. Igualmente, se recogerían datos de los aportes de otros docentes que colaboraran. Para ello, también se utilizarían los instrumentos mencionados anteriormente.

- Procedimiento del cronograma de actividades: El tiempo de la investigación se distribuiría de acuerdo a las siguientes etapas:

1. Diseño del proyecto de investigación

2. Recolección de la información: Observación, encuestas, entrevistas y trabajo de campo
3. Codificación y tabulación de datos
4. Tratamiento matemático o estadístico de la información
5. Análisis e interpretación de la información
6. Redacción preliminar
7. Mecnografía
8. Presentación

En cuanto al presupuesto y los recursos dispuestos para esta investigación, estos dependerían en mayor medida de los aportes de la UDES para financiarla y muy probablemente de los aportes de los propios docentes. En cuanto a los componentes, se asume que corresponden principalmente a material de papelería que tiene que ver con las encuestas, entrevistas, materiales de imprenta, fotocopias. Otros gastos tienen que ver con pasajes, teléfono, equipos de computación y libros.

El tiempo estipulado para la misma comprendería el periodo de duración de un curso de inglés (un poco más de 3 meses) o un semestre (4 meses), dependiendo de la disponibilidad que se tuviera<sup>96</sup>.

## **4.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

La evaluación es una actividad fundamental y compleja en el proceso educativo. Esto implica que para el desarrollo de la misma deben intervenir diversos actores como lo son el estudiante, el docente, la institución y el contexto.

---

<sup>96</sup> Ver Uve Heurística de esta propuesta de Investigación en el Aula, en el Anexo al capítulo cuarto.

En la actualidad la concepción de evaluación ha cambiado progresivamente, ya que, a diferencia de lo que se entendía tradicionalmente por evaluación como unas acciones orientadas a la simple recolección de datos sobre los conocimientos o competencias que dominaban los estudiantes y las dificultades de los mismos en relación con los resultados esperados u objetivos, dando finalmente un juicio valorativo, especialmente de carácter cuantitativo; hoy se entiende la evaluación en un sentido más amplio, donde no se trata sólo de medir resultados, sino que se consideran los diversos elementos que participan en el proceso. Se tiene en cuenta que la evaluación no es únicamente para valorar el desempeño del estudiante, sino también del profesor, de su metodología, de su enseñanza. Debe además partir de las características personales de los estudiantes, es decir, reconocerlos como personas (con sentimientos, emociones, acciones), como ciudadanos, como científicos y como profesionales<sup>97</sup>.

Del mismo modo, es necesario que el docente cuente con los instrumentos adecuados para evaluar tanto al principio, como durante y al final del proceso (a través de lo que se llama evaluación diagnóstica, formativa, sumativa). Asimismo, la evaluación debe servir para guiar el proceso educativo, para hacer los debidos cambios o mejoras, lograr los objetivos esperados en la institución y mantener la calidad.

No obstante, aún cuando las nuevas teorías y conceptos plantean una visión más amplia de lo que es la evaluación, lo que ésta implica y los factores que la determinan, como se mencionó anteriormente, permanece la tendencia a interpretarla simplemente como instrumento de medición del rendimiento académico del estudiante.

---

<sup>97</sup> ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. La Evaluación del Aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006. p. 7

#### **4.2.1. Visión Crítica de la Evaluación del Aprendizaje en la UDES**

En el contexto de la Universidad de Santander (UDES), la cual es aquí el objeto de análisis, hay que empezar por señalar que el sistema de evaluación establecido por la universidad, exigido a los docentes dependiendo de las asignaturas a enseñar, comprende cuatro cortes o evaluaciones parciales a lo largo del semestre (para las asignaturas de carrera), o tres, en el caso de las asignaturas complementarias como lo son Inglés, Deportes, Informática, entre otras. Igualmente, cada corte o evaluación parcial tiene un porcentaje establecido. Así, en el caso de Inglés, el primer parcial tiene un valor del 30% y se desarrolla en la mitad del curso; el segundo, que no es un parcial como tal, sino es el conjunto del trabajo en clase, tareas y pruebas cortas (quizzes) a lo largo del curso, tiene también un valor del 30%; y el examen final, el cual es acumulativo, tiene un valor del 40%.

Para las asignaturas del plan de estudios de cada carrera, por lo general cada examen parcial, sea teórico o práctico, tiene también porcentajes y el trabajo en clase de los estudiantes es valorado como otro porcentaje, dependiendo del docente. Cabe resaltar que debido a que esta universidad hasta hace muy recientemente recibió el nombre de “universidad”, está empezando a trabajar fuertemente para lograr los niveles académicos de calidad que se le exigen. Sin embargo, aún falta mucho para lograrlo, pues los estudiantes vienen de un proceso de varios años de flexibilidad académica notable.

Uno de los problemas más evidentes, en cuanto a esta flexibilidad, y en relación con Inglés, es el hecho de que estas materias complementarias, mencionadas previamente, no tienen créditos, lo cual representa para la mayoría de los estudiantes un gran desinterés, pues así tengan un buen



desempeño o no, no tendrán nota alguna que les afecte el promedio, simplemente aparecerá “aprobó”, o si reprueba no aparece registrada la asignatura, como si no se hubiera visto y así el estudiante tendrá de todas maneras oportunidad de cursarla nuevamente.

Esto es una gran dificultad sobre todo para los docentes, ya que la mayoría de los estudiantes muestran poco compromiso y responsabilidad con su aprendizaje, les importan muy poco las notas alcanzadas, o incluso las observaciones que se les hacen acerca de su aprendizaje y de cómo mejorar. Muchos estudiantes se matriculan y nunca asisten a clase, o asisten pocas veces y luego desertan<sup>98</sup>. Los pocos que continúan, que asisten regularmente a las clases y terminan los cursos, son aquellos que de cierta manera tienen interés, ya sea por motivación propia, o por presión académica (especialmente porque están próximos a graduarse y necesitan el requisito).

Por otro lado, se presenta también que aquellos estudiantes que están más motivados pierden un poco la motivación, ya que a pesar de que se les valora el trabajo, se les da apreciativas y muy buenas notas, al final no hay ninguna diferencia entre aquel estudiante bueno o incluso mediocre que terminó con una nota de 3.0 y aquel estudiante sobresaliente cuya nota fue superior a 4.0, pues sólo aparecerá en su polígrafo “aprobado” y no tendrá nada que ver en su promedio. De manera que esta forma de evaluación resulta un poco contradictoria, debido a su carácter cuantitativo y cualitativo al mismo tiempo.

Otro aspecto acerca de la evaluación con respecto al estudiante es el hecho de que en la mayoría de los casos, ellos estudian los temas sólo por el

---

<sup>98</sup> Esta asignatura no se cancela, sino que simplemente, así el estudiante nunca asista, al final no aparece en el polígrafo, puede tomarla nuevamente, sin problema.

momento de su aplicación, pero los olvidan muy pronto, a pesar de que se tratan de enseñar de la manera más dinámica y significativa posible. Peor aún es el hecho de que muestran muy poco interés en las correcciones y comentarios que se les hacen. Esto es claramente notable cuando se les entregan las evaluaciones y ni siquiera miran en lo que fallaron ni sus correcciones, se conforman con ver la nota y al final, el trabajo del docente es perdido; o simplemente cuando se realiza un ejercicio en clase, de cualquier tipo, que implique la aplicación de un conocimiento previamente estudiado y el estudiante no puede desarrollarlo o presenta muchas dificultades para hacerlo.

En definitiva, los estudiantes tienen una concepción muy tradicional de lo que implica la evaluación, al parecer sólo les importa “la nota”, mas no el proceso de aprendizaje como tal, el provecho que pueden sacar de éste. Además, continúa el temor a ser evaluados y no ven la evaluación como la herramienta del proceso educativo descrita anteriormente.

En cuanto a la relación del docente y la evaluación, en el caso de Inglés en la UDES, como se mencionó previamente, hay que realizar parciales establecidos, que además son diseñados por el departamento (por el coordinador o los docentes con base en el libro guía), teniendo en cuenta las diferentes habilidades lingüísticas (habla, escucha, lectura, escritura) y sub-habilidades (pronunciación, gramática, vocabulario, uso del lenguaje), y se aplican los mismos formatos diseñados para los mismos niveles, aunque algunas veces se diseñan hasta tres formatos diferentes para cada nivel. De manera que el docente es libre de realizar los diversos tipos de evaluación que él decida sólo para lo que se considera como el segundo parcial (P2). Para ello, el docente puede emplear instrumentos como los quizzes, que evalúen diferentes habilidades y que contengan diversos tipos de ejercicios,

que no sólo evalúen los contenidos o temas estudiados, sino también la habilidad del estudiante para desarrollarlos y aplicarlos a situaciones nuevas.

También está la ventaja de que se pueden realizar múltiples actividades, en su mayoría dinámicas, en las que se promueve el trabajo en grupo, la interacción, e incluso práctica de otros conocimientos de distintas áreas, lo que permite un gran enriquecimiento. Obviamente, es necesario dar también calificaciones o notas cuantitativas a todo este trabajo, para que los estudiantes tengan una idea de cómo van con respecto a su desempeño y a lo requerido para la aprobación de la asignatura. Pero el docente puede evaluar la actitud y el desempeño general del estudiante, no sólo en la parte cognitiva, a través de buenas notas como estímulo.

No hay que negar, por supuesto, que no se puede generalizar, pues todo depende del docente, cada uno, como se dijo, es libre de llevar a cabo en su enseñanza la evaluación como le parezca, y a través de los instrumentos que escoja. Así que resulta muy complejo saber hasta qué punto están realmente desarrollando la evaluación de manera apropiada y no sólo teniendo en cuenta las mediciones o evaluaciones sumativas.

A finales del primer semestre de 2006 se acordó que la asignatura de Inglés tendría créditos próximamente, razón por la cual se esperaba que la actitud de los estudiantes cambiaría en beneficio del desempeño académico. Infortunadamente, una vez más prevalecieron los favoritismos y los decanos de diferentes carreras lograron que se desistiera de tal idea, en “favor de los estudiantes”, pues hay otras asignaturas primordiales en los planes de estudio de las carreras, siendo Inglés sólo un estudio complementario, no les conviene que tenga créditos, pues las notas podrían afectar su desempeño y promedio académico, de manera que esta asignatura seguirá por ahora sin créditos.

Y aunque varios cambios positivos se han presentado gracias a las reformas tanto de la universidad, como en la misma concepción de lo que es la evaluación, hay aún muchos aspectos por mejorar en todos los factores, desde la misma institución hasta los estudiantes, debido a las dificultades o falencias de cada uno de éstos.

#### **4.2.2. Concepto de Evaluación**

Complementando lo dicho al comienzo del apartado, la evaluación es un proceso continuo, sistemático y reflexivo para obtener información que permite analizar y describir la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje, emitir juicios de valor acerca del aprendizaje del estudiante, de su nivel y calidad de lo logrado, así como de lo que puede hacer con dicho aprendizaje. Igualmente, la evaluación permite determinar cuáles han sido, son y podrán ser los resultados del proceso, y tomar decisiones apropiadas para corregirlo en pro de la consecución de los objetivos propuestos, de los logros planteados.

Como parte integrante y fundamental del proceso educativo, debe involucrar diferentes elementos y aspectos que se relacionan con éste, como lo son los estudiantes, los maestros, los planes de estudio, los programas, los métodos, los procedimientos, los materiales, los espacios físicos, la institución, el entorno en general, ya que éstos influyen en el resultado educativo<sup>99</sup>. Pero igualmente, la evaluación implica prestar gran atención al estudiante y a su individualidad, es decir, el estudiante es el protagonista principal, y por ello el docente, a partir de su rol, su metodología y enseñanza en sí debe lograr adaptar su actividad según las necesidades de cada persona y observar su aprendizaje teniendo en cuenta no sólo los logros alcanzados, concernientes

---

<sup>99</sup> CANO FLORES, Milagros. Evaluación y Educación. En: [www.uv.mx/liesca/dinah/cano/htm](http://www.uv.mx/liesca/dinah/cano/htm). Consultada en mayo de 2006.

a los conocimientos, actitudes y capacidades, sino también al estado emocional y físico de los mismos, sus intereses, valores, dificultades, entre otros. En definitiva, la evaluación debe dar cuenta del desarrollo humano del estudiante en su totalidad.

A través de ésta se hace una comparación entre los objetivos propuestos y los resultados que realmente se produjeron para, de esta forma, tomar las decisiones debidas.

Se busca con ello, de la misma manera, conseguir un mejoramiento y dinamización de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con base en la información que se obtenga en la evaluación del mismo y de los factores que inciden en él. “La evaluación debe ser fruto de una decisión y una intención institucional”<sup>100</sup>.

Del mismo modo, la evaluación es un proceso complejo que comprende ciertas fases o momentos específicos<sup>101</sup>. El primero de ellos es la Planificación, que consiste en la determinación de los propósitos, la definición de los aspectos y situaciones a evaluar (de acuerdo al momento y objetivos formulados), así como se seleccionan los métodos, instrumentos, responsables y recursos. El segundo es la Implementación, que tiene que ver con la recolección de información a partir de las cuales se realizarán las valoraciones y juicios y se tomarán decisiones. Y el tercero, es el Análisis y Elaboración de Conclusiones, en los cuales se responde a problemas o preguntas originadas a partir del estudio.

---

<sup>100</sup> COLOMBA Nancy, CHANES Griselda, KERN Silvia, CEVALLOS Mirta, FOSCH Silvia y WANGLER Carlos. Evaluación, nuevas concepciones. En: [www.monografias.com/trabajos11/conce/conce](http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce). 1997. Consultada en mayo de 2006

<sup>101</sup> *Ibíd*, [www.monografias.com/trabajos11/conce/conce](http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce)

Es necesario, entonces, llevar a cabo ciertos procedimientos para el desarrollo de sus fases. Se requiere dar explicaciones, hacer comparaciones, contrastes, hacer hipótesis y conclusiones, así como definir acciones posteriores. Para todo ello, se requiere la participación de los diferentes elementos implicados en la evaluación.

Se puede reconocer además en la evaluación, de acuerdo a sus objetivos y funciones, tres tipos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La primera de ellas se emplea para establecer el nivel del estudiante, antes de iniciar una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje (detectando carencias, dificultades, logros, actitudes, entre otros). La segunda, la evaluación formativa, se lleva a cabo durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, para determinar los logros alcanzados en diferentes tareas o partes significativas del mismo, así como lo que no se ha dominado, para obtener retroalimentación y así hacer modificaciones para mejorar las estrategias de enseñanza. Finalmente, la evaluación sumativa, se realiza al finalizar una etapa del proceso, de un programa o un curso, para verificar los resultados, calificar y otorgar una certificación que dé cuenta del nivel alcanzado<sup>102</sup>. En cada uno de los tipos de evaluación se pueden emplear diferentes instrumentos de evaluación y desarrollar múltiples actividades que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos por los mismos.

De esta manera, se debe comprender la evaluación como parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, en la que se involucran diversos elementos y aspectos y la cual se desarrolla en ciertas etapas para valorar los logros y dificultades tanto del estudiante como de la enseñanza, para el mantenimiento o mejoramiento de la calidad de dicho proceso.

---

<sup>102</sup> ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. La Evaluación del Aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006. p. 7

### **4.2.3. Principios de la Evaluación**

La evaluación debe, de esta manera, obedecer a un proceso reflexivo y crítico, como se había expresado anteriormente, en el cual continuamente se obtenga realimentación (conocimiento para comprender y poder transformar o mejorar) de la efectividad del aprendizaje de los estudiantes así como de la enseñanza del docente y comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos, si la metodología, estrategias e instrumentos empleados funcionan y cumplen con los objetivos para los cuales se están empleando, o si requieren cambio. En definitiva, la evaluación debe dinamizar el proceso de formación (de enseñanza-aprendizaje).

### **4.2.4. Funciones de la Evaluación**

Como se mencionó, la evaluación debe cumplir ciertas funciones, que tienen que ver con todos los participantes en el proceso, el estudiante, el profesor, la institución y la sociedad.

En cuanto al primero, al estudiante, la evaluación le debe servir como herramienta para proporcionarle información y reconocimiento de su nivel de conocimiento tanto al inicio de un curso o fase, como de su aprendizaje a lo largo de éste y al final. Le permite reconocer sus dificultades, falencias, fortalezas y en mayor medida, para predecir su futuro desempeño académico y para llevar a cabo una transformación acerca de sus estrategias de aprendizaje, de manera que pueda reafirmar sus logros autorregular, corregir y mejorar su aprendizaje.

En cuanto a las funciones del profesor, contrario a lo que con frecuencia se hace realmente, no es dar un valor cuantitativo al estudiante para clasificarlo en una escala según su nivel, o para simplemente decidir si aprueba o no un

curso. Primero que todo, la evaluación no sólo debe dar cuenta del desempeño del estudiante, sino también del docente y de la evaluación misma. Ésta le sirve al docente, por una parte, para indicar en qué medida los estudiantes han aprendido lo propuesto, cómo lo han logrado, cómo han modificado igualmente sus conductas y habilidades, y qué dificultades han presentado. Para ello, ciertamente, el docente debe contar con instrumentos efectivos que le permitan obtener esta información a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, la evaluación le debe servir al docente para tener una realimentación de su enseñanza, de la calidad del proceso, de su metodología, de sus estrategias de enseñanza, de los instrumentos y manera de evaluar, de la pertinencia de los objetivos, para analizar las causas de las deficiencias y así realizar los cambios, modificaciones, y refuerzos debidos.

En lo concerniente a la institución, la evaluación le debe servir para hacer control, seguimiento y verificación de la calidad de la educación, de los docentes, su enseñanza y evaluación para, a partir de ello, igualmente, obtener indicadores de logro y tomar decisiones para replanear y mejorar las políticas, las estrategias, los reglamentos, los programas y en general las actividades de formación.

Finalmente, en lo relacionado con la sociedad, los resultados de la evaluación en la institución le sirven como instrumento de certificación del saber, acreditación, selección y promoción para predecir futuros desempeños, garantizar calidad y competitividad, y proponer nuevos retos en la educación.

#### **4.2.5. Evaluación por competencias**

Se piensa actualmente la evaluación por competencias como la guía principal para orientar los procesos educativos, ya que gracias a ésta se



evalúan capacidades y habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social<sup>103</sup>. Como ya se había mencionado, la evaluación no debe pensarse como un medio para medir o simplemente valorar cuantitativamente el aprendizaje. Es todo un proceso significativo de reflexión y valoración crítica de la calidad del aprendizaje y la enseñanza para futuras acciones. De esta manera, se reconocen algunos momentos específicos en que se lleva a cabo la evaluación y de los cuales ya se había aquí dado una breve introducción: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

- Evaluación Diagnóstica: Se realiza antes de iniciar una actividad de aprendizaje, con el fin de conocer (tanto el docente como el estudiante) la ubicación o el nivel de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, debilidades y fortalezas, con el que inicia el estudiante para compararlos con el nivel de aprendizaje que se espera lograr. Para dicha evaluación, el docente puede emplear básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo<sup>104</sup>. Se puede igualmente hacer una consulta e interpretación de la historia escolar del estudiante, un registro e interpretación de las repuestas y comportamientos de los estudiantes ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje, entre otros.

Con frecuencia, a partir de esta evaluación, se puede determinar que algunos prerrequisitos para comenzar el nuevo proceso no se alcanzaron del todo y, por lo tanto, deberá dedicarse más tiempo para consolidarlos y no comenzar un nuevo aprendizaje sobre una base falsa<sup>105</sup> o, por el contrario,

---

<sup>103</sup> Ibid., p. 18

<sup>104</sup> COELLO S., José Elías. La Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa. En: [www.fortunecity.com](http://www.fortunecity.com). Consultada en mayo de 2006

<sup>105</sup> ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. La Evaluación del Aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS, 2006. p. 38

se puede demostrar que algunos logros se dominan en gran medida, por lo tanto no hay necesidad de repetirlos o dedicarles mucho tiempo, sino simplemente verlos como repaso o refuerzo breve.

Al determinar la situación de los estudiantes, entonces, el docente puede tomar decisiones para adaptar la enseñanza a las necesidades, intereses y contexto, en general. Se debe entonces adecuar aspectos como los métodos, las técnicas, las estrategias, la motivación, los objetivos, las actividades, de modo que se particularice la enseñanza de acuerdo a las características de los estudiantes.

- Evaluación Formativa: A medida que se desarrolla el proceso de formación, el aprendiz presenta una evolución, sus necesidades varían, de acuerdo a sus dificultades y fortalezas. Es por ello que el docente debe ir igualmente ajustando su actividad pedagógica, de manera que le permita, primero que todo, determinar los progresos de sus estudiantes, si se han alcanzado los logros propuestos, y más aún qué dificultades u obstáculos presentan, y luego modificar y adecuar las actividades y los medios de regulación para mejorar el proceso de enseñanza. En definitiva, esta evaluación sirve para dar retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje. Le permite al docente distinguir lo que el alumno o grupo ha dominado, le muestra la situación del grupo en general y del alumno en particular, y muestra el grado de avance en el logro de los objetivos, para entonces tomar las medidas pertinentes para la adecuación y optimización del proceso.

Esta evaluación se desarrolla durante el hecho educativo, en cualquiera de los puntos críticos del proceso. Ésta no debe basarse únicamente en pruebas formales o actividades específicas, sino que debe incluir la observación de la actividad y el análisis de tareas. Es decir, el docente debe basarse en la cotidianidad, en las actividades ordinarias del aula, tales como

ejercicios, solución de problemas, trabajos, dibujos, redacciones, lecturas, esquemas, pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño en general, entre otros. Así, es posible obtener información no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor al alumno y así poder adecuar el trabajo pedagógico<sup>106</sup>.

A través de la Evaluación Formativa, se busca también otro propósito que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para autorregular su progreso en el proceso de aprendizaje (construir un sistema personal de aprendizaje), a través del análisis y reflexión de sus dificultades, falencias, fortalezas y aptitudes.

Para llevar a cabo esta evaluación, el docente puede recurrir principalmente a la observación sistemática del proceso de aprendizaje del estudiante, valiéndose de herramientas como las guías de observación, hojas de seguimiento, registro e interpretación de las informaciones obtenidas, entre otras.

- Evaluación Sumativa: Es el tipo de evaluación más frecuentemente utilizado. Establece cuantitativamente los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje, de un tema, un curso o un nivel educativo, para determinar el progreso, si se lograron los resultados esperados, más que para ver cuánto se ha aprendido o sumar logros o calificaciones.

Comúnmente se utiliza la evaluación sumativa con el objeto de medir y juzgar el aprendizaje para certificarlo, asignar calificaciones, decretar promociones. Se trata de tomar decisiones adecuadas, a través de bases objetivas, para

---

<sup>106</sup> CANO FLOREZ, Milagros. Op. cit. [www.uv.mx/liesca/dinah/cano.htm](http://www.uv.mx/liesca/dinah/cano.htm).

asignar calificaciones totalizadoras y mostrar un balance de los objetivos logrados en el proceso, curso, unidad, etc., correspondiente.

Esta evaluación es útil entonces para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de acuerdo a lo propuesto es suficiente para abordar exitosamente los nuevos logros y aprendizajes relacionados con los primeros. Pero igualmente no sólo sirve para dar información acerca del estudiante, sino también puede dar un juicio sobre los resultados del mismo curso, programa, o etapa determinada del proceso y verificar así la eficacia del mismo.

Los instrumentos que se pueden emplear para realizar este tipo de evolución son muy variados. Algunos de los más comunes son el Formato KPS1, la Prueba Oral (debe estar diseñada de manera que evalúe la totalidad del contenido y que se pueda responder a través de una argumentación sólida), la Prueba Escrita (con preguntas abiertas y test, para que de opción de analizar, sintetizar, deducir, interpretar y argumentar)

La evaluación debe entonces realizarse a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que es una actividad que sirve al docente y al estudiante para mejora del mismo y que debe comprender los dos aspectos, cuantitativo y cualitativo (más este último). Es además muy relevante tener en cuenta que la evaluación no sólo concierne al estudiante, sino al sistema educativo en conjunto, a los múltiples agentes que intervienen en la acción educativa.

## ANEXO

### Conceptual

### Metodología

## Problema

¿Cómo lograr motivar a los estudiantes de la UDES hacia el Inglés?

### TEORÍAS

- Teorías sobre la Adquisición de una lengua extranjera
- The Monitor Model: The Affective Filter (Stephen Krashen)
- Aprendizaje significativo

### CONCEPTOS

Enseñanza  
Aprendizaje  
Investigación  
Lengua extranjera  
Motivación  
Estrategia de enseñanza/aprendizaje  
Filtro afectivo  
Lluvia de ideas

### JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje del Inglés en la actualidad se presenta como una necesidad básica para el desempeño y la competencia laboral. Sin embargo, diversos factores pueden obstaculizar el logro del mismo, razón por la cual es fundamental que tanto docentes como aprendices de la lengua trabajen conjuntamente en la solución de este problema. En la UDES, el mayor inconveniente resulta ser la desmotivación de los estudiantes hacia al Inglés. Bien es sabido en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras que uno de los requisitos básicos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua tenga éxito es que haya un ambiente adecuado, con actitudes receptivas positivas, donde la motivación juega un papel fundamental. Sin ella, muy difícilmente se logrará aprendizaje verdaderamente significativo.

TIEMPO: 1 período académico

### HIPÓTESIS

El uso de la Lluvia de Ideas servirá de ayuda fundamental para lograr la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, ya que a través de ésta es posible involucrar a todos los estudiantes desde el inicio de una de clase, determinar características de los estudiantes presaberes, intereses, actitudes para, con base en ello, se proceda a identificar sus necesidades dificultades y fortalezas y posteriormente se puedan buscar herramientas y formas para enseñar de manera que las temáticas y el aprendizaje sean significativos.

### OBJETIVOS

#### **OBJETIVO GENERAL**

Proponer la estrategias de Lluvia de Ideas para mejorar la motivación de los estudiantes de la UDES hacia el Inglés.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los factores que influyen en la falta de motivación de los estudiantes
- Analizar los factores que influyen en la falta de motivación de los estudiantes para identificar particularidades
- Explicar el sentido de la Lluvia de Ideas
- Diseñar la Estrategia
- Implementar la estrategia
- Evaluar los resultados

### DIFICULTAD

La desmotivación de los estudiantes de la UDES hacia el Inglés

### CAUSAS

No créditos de la asignatura  
Poca exigencia académica en la universidad  
Obligación aprobar ocho niveles de inglés a lo largo de la carrera  
Ignorancia o inconciencia acerca de la necesidad de saber una segunda lengua  
Bajo índice de integración o correlación con materias del plan de estudios  
Pocos presaberes  
Carencia de habilidades comunicativas  
Poca intensidad horaria  
Estilo de vida de los estudiantes según su procedencia regional

### INDICADORES

Gran número de estudiantes que no van a clase o se retiran  
La falta de compromiso de los estudiantes con la asignatura  
Actitud negativa hacia la asignatura  
Poco cumplimiento de tareas  
Poca participación en clase  
Escasa consulta individual en las horas de tutoría  
No adquisición ni uso de material de clase  
Bajo índice de superación en las pruebas  
Escaso logro de objetivos  
Deficiencias técnicas de estudio  
Escaso estudio individual aparte de la clase  
Menos de la mitad de los estudiantes registrados aprueban el curso

### PLANTEAMIENTO

A pesar de que la actitud de los estudiantes de la Universidad de Santander (UDES) ante la asignatura de inglés ha mejorado considerablemente en los últimos semestres, existe aún una gran dificultad, quizá la mayor, en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, ya que la mayoría de los estudiantes tienen poca motivación, lo cual evidentemente afecta todo el ambiente de trabajo. Desde que los estudiantes inician los cursos de inglés, están indispuestos, muestran apatía, desinterés y su actitud negativa dificulta el aprendizaje de los mismos, entorpece el de aquellos que de alguna manera sí tienen interés, así como la

enseñanza del docente.

### DELIMITACIÓN

Esta investigación pretende lograr, primero que todo, identificar los factores que influyen en la falta de motivación de los estudiantes de la UDES hacia el Inglés, para de este modo comprender más claramente la problemática y proponer soluciones para superar progresivamente esta gran dificultad.

## BIBLIOGRAFIA

ACODESI. La Formación integral y sus Dimensiones. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá D.C: Editorial Kimpres Ltda., 2005. Pp 170

ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. Investigación en el Aula. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. Pp 90

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. La Evaluación del Aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. Pp 65

BUDDEN, Joanna. Motivating Teenagers. España: British Council. En: [www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/motivate\\_teens.shtml#top](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/motivate_teens.shtml#top). Consultada en enero de 2006

CANO FLORES, Milagros. Evaluación y Educación. [www.uv.mx/liesca/dinah/cano/htm](http://www.uv.mx/liesca/dinah/cano/htm). Consultada en mayo de 2006.

CASAR OSPINO, Liliana y HERNÁNDEZ DÍAZ Adela. La Aplicación de las Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza del Inglés. 2000. En: [www.nuestraldea.com/proypro/pro\\_autoactividad.htm](http://www.nuestraldea.com/proypro/pro_autoactividad.htm). Consultada en enero 2006

CHAPMAN, Alan. Brainstorming Process. En: [www.businessballs.com](http://www.businessballs.com). Consultada en junio 2006

COELLO S., José Elías. La Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa. En: [www.fortunecity.com](http://www.fortunecity.com). Consultada en mayo de 2006

COLOMBA Nancy, CHANES Griselda, KERN Silvia, CEVALLOS Mirta, FOSCH Silvia y WANGLER Carlos. Evaluación, nuevas concepciones. En: [www.monografias.com/trabajos11/conce/conce](http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce). 1997. Consultada en mayo de 2006

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992.

CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. Pp 102

CULLEN, Brian. Brainstorming Before Speaking Tasks. En: <http://iteslj.org>. Julio 1998. Consultada en junio 2006

DERRIDA, Jaques. Universidad sin condición (traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte). Madrid: Trotta, 2002. Pp 30

DIMITRIOS THANASOULAS, Greece. What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered? En: [www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html](http://www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html). Consultada en junio de 2006

ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. Pp. 529- 560

HABERMAS. Pensamiento Posmetafísico. Taurus. Madrid. 1990

INFINITE INNOVATIONS LTD. How to Overcome group-related Problems with Brainstorming. 1990-2003. [www.brainstroming.co.uk](http://www.brainstroming.co.uk). Consultada en junio 2006

HISMANOGLU, Murat. Language Learning strategies in Foreign Language Learning and Teaching. 2000. En: The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 8, August 2000. <http://iteslj.org/>. Consultada en junio 2006

KANT, E. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? En: <https://tic.uis.edu.co/aula/cursos/237/files/RtaALaPreguntaQueEsLallustracionKant.doc>. Consultada en junio 2006

MANTILLA MANTILLA, Fredy. Filosofía de la Ciencia. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. Pp 90

MALAGÓN PLATA, Luis Alberto. Universidad y Sociedad: Pertinencia y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Alma Mater, 2005. Pp 212

MORIN, Edgar. Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Bogotá: UNESCO, 2000. Pp 88

OMEGGIO, A. Successful language learners: What do we know about them? En: ERIC / CLL News Bulletin, Mayo 2-3, 1978. Citado en: DIMITRIOS THANASOULAS, Greece. What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered?. En: [www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html](http://www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html). Consultada en junio de 2006

PEREZ, Martha ILCE. Teoría del Aprendizaje. (Compilado). Material sin Publicar. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006

POZO, J.I. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En: COLL, C., PALACIOS J., MARCHESI A. (Eds) Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza

SACRISTAN, J. Gimeno. El currículo: Una Reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, 3ª Edición, 1991

SKEHAN, P. Language Learning Strategies. Applying Indirect Strategies to the Four Language Skills. Londres: Oxford, 1989

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. España: Morata, 1991. Pp 319

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. 1998. En: [www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaracion\\_spa.htm#declaracion#declaacion](http://www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaracion_spa.htm#declaracion#declaacion). Consultada en noviembre 2005

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS). Proyecto Institucional. Bucaramanga, Colombia: UIS, 2000

UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES), Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, Colombia: UIS, Agosto 2005. Pp 55

UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES). En: [www.portal.udes.edu.co](http://www.portal.udes.edu.co). Consultada en mayo 2006

VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Currículo (Material sin Publicar). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS, 2006. Pp 181