



---

**ESTRATEGIAS PARA PROMOVER AUTONOMÍA EN  
EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

---



**LENYS SMITH DÍAZ SUÁREZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA  
EN LA UIS - CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2008**

**ESTRATEGIAS PARA PROMOVER AUTONOMÍA EN  
EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

**LENYS SMITH DÍAZ SUÁREZ**  
*Licenciada en Idiomas*

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

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

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA  
EN LA UIS - CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2008**

# RESUMEN

**TITULO: ESTRATEGIAS PARA PROMOVER APRENDIZAJES AUTÓNOMOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA\***

**AUTOR: LENYS SMITH DÍAZ SUÁREZ**

## **CONCEPTOS CLAVES:**

APRENDIZAJE AUTÓNOMO, APRENDER A APRENDER, COMPETENCIA COMUNICATIVA, ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

El mundo actual se mueve cada vez más rápido. La sociedad tiene que adecuarse continuamente a diversos cambios, tarea que no es una excepción para la Universidad. Se debe tener en cuenta que la universidad no es sólo un espacio para la academia. Ella es también “escuela de vida” por eso, debe formar no sólo profesionales, sino también personas y buenos ciudadanos.

En este sentido, el nuevo programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander pretende contribuir al desarrollo intelectual y social de los aprendices y responder con eficiencia a las necesidades socio-culturales del contexto y de nuestro sistema educativo. Por ello, consideramos se hace necesario fomentar y trabajar en un ambiente de diálogo, de diversidad e identidad cultural, de reflexión crítica, de flexibilidad, de humanidad.

Por lo anterior, hemos querido reflexionar en el presente trabajo sobre la necesidad de ayudar a los aprendices de primeros niveles a desarrollar competencia comunicativa y a la vez más autonomía en sus procesos de aprendizaje. Para esto, se presenta unos fundamentos teóricos en cuanto a aprendizaje, así como algunas estrategias que pueden promover la interacción y por tanto competencia para comunicarse en la lengua extranjera. También se habla de la importancia de la evaluación, los principios que ésta debe seguir para ser una herramienta útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

\* Monografía  
CEDEDUIS Especialización en Docencia Universitaria.

## ***SUMMARY***

**TITLE**            **STRATEGIES TO PROMOTE AUTONOMY IN THE LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE\***

**AUTHOR**        **LENYS SMITH DÍAZ SUÁREZ**

**KEY CONCEPTS:** AUTONOMOUS LEARNING, LEARNING TO LEARN, COMUNICATIVE COMPETENCE, COMMUNICATIVE STRATEGIES, TEACHING STRATEGIES, LEARNING STRATEGIES, EVALUATION STRATEGIES.

The present world moves each time more quickly. The society has to adapt itself to different changes, a task which is not an exception for the university. It must be taken into account that the university is not only a space for the academy. It is also a “school for living” and because of that it has to form not only professionals but also persons and good citizens.

In this sense, the new English Teaching Program in the Universidad Industrial de Santander University pretends to contribute to the intellectual and social development of students as well as to respond with efficiency to the socio-cultural needs of the context and of our educational system. For this reason, we consider it is necessary to encourage and work in an environment of dialogue, of cultural identity and diversity, of critical thinking, flexibility and humanity.

For the above-mentioned, we have decided to think about the need of helping students of first levels to develop communicative competence and at the same time more autonomy in their learning processes. For this reason, it is presented, on the present paper some theoretical foundations about learning as well as some strategies that can raise interaction and therefore competence to communicate in the target language. Also we talk about the importance of evaluation, the principles that it has to follow in order to be a useful tool in the teaching and learning processes.

---

\* Monografía  
CEDEDUIS Especialización en Docencia Universitaria.

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso sinceros agradecimientos a mis padres y allegados que me apoyaron para tomar esta experiencia formativa. A esa fuerza superior, que para mí se llama Dios, por haberme permitido llegar a esta meta en medio de grandes esfuerzos.

A todas las docentes del CEDEUIS que con carisma y entusiasmo se esmeran por aportarnos sus saberes para complementar nuestra formación docente y por qué no personal. A mi directora de monografía, Ruby Arbeláez, por su apoyo y orientación.

De la misma manera, al grupo de compañeros y compañeras con quienes se vivieron momentos de interacción, de gozo, y de trabajo en equipo.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	12
1. LA IDEA DE UNIVERSIDAD .....	17
1.1 HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD .....	19
1.2 LA UNIVERSIDAD Y SUS RETOS HOY .....	20
1.3. LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO FUNCIÓN PRIMORDIAL DE LA UNIVERSIDAD .....	23
1.4 SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO .....	29
1.5 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA DEMANDA DE LA SOCIEDAD .....	33
1.5 FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.....	36
1.6 LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y SU PAPEL EN LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD.....	38
2. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN LA UIS. ....	41
2.1 LA LICENCIATURA EN INGLÉS Y SU PROPUESTA CURRICULAR	42
2.2 COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS.....	47
2.3 COMPETENCIA COMUNICATIVA Y AUTONOMÍA: ¿MODA O NECESIDAD?.....	51
3. HACIA LO QUE ES EL APRENDIZAJE .....	59
3.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE .....	66
3.2 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES? .....	68
3.3. ¿CÓMO APRENDEN INGLÉS? .....	73
3.3.1 Comprensión Oral .....	74
3.3.2 Comprensión Escrita .....	74
3.3.3. Producción Oral.....	75
3.3.4 Producción Escrita .....	76
3.4 DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE.....	76
3.5 ¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR?.....	77
4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN .....	87
4.1 METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	87

4.2 CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE.....	91
4.2.1 Estrategias de Enseñanza .....	91
4.2.2 Estrategias de Aprendizaje .....	95
4.2.2.1 Estrategias Cognitivas.....	95
4.2.2.2 Estrategias Metacognitivas.....	96
4.2.2.3 Estrategias de Manejo de Recursos.....	97
4.3 APRENDER A APRENDER .....	98
4.4 LOS TRES PILARES DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....	100
4.5 HACIA UNA DIDÁCTICA DEL APRENDER A APRENDER.....	100
4.6 QUÉ ESTRATEGIAS ENSEÑAR, CUÁNDO Y CÓMO .....	102
4.7 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN .....	109
4.7.1 Concepto de Evaluación .....	109
4.7.2 Principios de la Evaluación.....	111
4.7.3 Características de la Evaluación.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	117

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia el hombre ha tenido la necesidad de comunicar de una u otra forma. Por naturaleza misma, el individuo debe vivir y compartir espacios y tiempos con sus congéneres. Ello requiere socializarse, dirigirse a los otros con propósitos tales como: contar o preguntar algo, expresar sentimientos de amor, ira, preocupación, dolor, etc. Y es justamente a través del lenguaje que los individuos pueden entrar en procesos de socialización. Esto es comunicarse, “[...] *una necesidad esencial para la subsistencia de los grupos y comunidades, para lo cual cuentan con el valioso concurso del lenguaje hablado y escrito, y con otros recursos y medios*”<sup>1</sup>. Sin lenguaje no hay comunicación intrapersonal ni interpersonal. El ser humano desde sus orígenes ha sentido la necesidad de dirigirse a los demás, de compartir, participar en una conversación, en una discusión, en una celebración, etc.

Ahora bien, en el ámbito de la educación, todo proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de la acción de comunicar, interactuar, expresarse, compartir experiencias y conocimientos en un espacio y ambiente dado (contexto). Se trata de un contacto - que debe ser dinámico - con el otro

---

<sup>1</sup> PÉREZ ANGULO, Martha ILCE. *Comunicación en el Aula*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia-CEDEUIS. Bucaramanga. 2007



## Introducción

aunque no podemos caer en la tentación de limitar dicho compartir o interactuar al uso exclusivo de un lenguaje verbal. También podemos comunicar por medio de la palabra escrita, de una imagen, señas y gestos.

En las aulas se da un espacio de contacto informativo, pero éste no debe ser unidireccional. No se trata, pues, de la presentación de información por parte de un orientador o docente y la recepción pasiva de la misma por parte de los educandos. Se espera que ese proceso sea dinámico, es decir, que de la mera información se trascienda a la *comunicación*, que haya una verdadera convivencia y participación de los agentes que forman parte de dicho proceso para lograr metas tanto a nivel cognitivo, como a nivel personal y social.

Uno de los más importantes retos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua ha sido el reforzamiento del papel del alumno en el proceso de aprendizaje. En programas universitarios de formación de docentes en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras se pretende que, por la naturaleza misma de este tipo de programas, los aprendices adquieran la competencia para enseñar a otros a comunicarse en una segunda lengua. Pero para ello es indispensable primero además de estudiar el código lingüístico de la lengua, llegar a ser capaz de comunicarse autónomamente mediante ella. Por esta razón hemos decidido hablar un poco sobre este aspecto en la presente monografía. El contexto específico que nos ha llamado la atención para hacer las reflexiones aquí expuestas es la

Universidad Industrial de Santander y su programa de la Licenciatura en Inglés.

Para dar desarrollo a dichas reflexiones hacemos un recorrido, en primera instancia, en cuanto a qué es universidad, su historia, sus retos en la actualidad de acuerdo a cambios y demandas de la sociedad. Hacemos énfasis en una función que debe tener toda institución educativa: La formación integral. Para ello nos apoyamos en los cuatro saberes de la educación y en los siete saberes propuestos por Edgar Morin. De esta manera, nos vamos ubicando en el contexto de la Universidad Industrial de Santander, su papel y relación con la sociedad.

Seguidamente, presentamos el programa de la Licenciatura en Inglés y, de grosso modo, su propuesta curricular así como las competencias que se pretende desarrollar en los futuros licenciados. Se muestra allí por qué es necesario desarrollar competencia comunicativa y autonomía en el aprendizaje del inglés en estudiantes de primer nivel. Formar personas completas, como ciudadanos, como seres que aman, que se comunican, que se relacionan debe ser uno de nuestros objetivos.

Un tercer momento lo hemos dedicado a presentar reflexiones y fundamentos teóricos sobre lo qué es el aprendizaje. Esto teniendo en

## Introducción

cuenta que no sólo se aprende en la academia, que todo proceso de aprendizaje puede ser más enriquecedor en la interacción. Se han incluido unas posibles respuestas a la inquietud sobre el por qué los estudiantes no aprenden lo que se les quiere enseñar. Creemos que haciendo un verdadero análisis sobre esta problemática podremos identificar debilidades o aspectos por mejorar en los procesos de enseñanza que son los que afectan directamente los de aprendizaje.

Dado lo anterior, y reconociendo que los alumnos necesitan aprender a aprender como vehículo esencial para adquirir conocimientos autónomamente, damos paso a reflexionar sobre la importancia del uso de estrategias para ayudar a nuestros estudiantes a aprender. Presentamos algunas que promueven todo tipo de aprendizaje y algunas que pueden promover el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Sin pretender por ello, plantear que sean las únicas o las mejores. Y terminamos este recorrido hablando sobre la evaluación que, queramos o no, forma parte de todo proceso de enseñanza y aprendizaje para controlar y autorregular estos procesos y por ende para incitar a un siempre mejorar.

## **I. LA IDEA DE UNIVERSIDAD**

Es una institución que forma parte de una sociedad y tiene un rol muy importante en ella de acuerdo a un contexto y época dados. *“Es una institución social e histórica que ha mantenido de diversas formas su vinculación con la sociedad”*<sup>2</sup>, que está enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La universidad pertenece a la categoría “Institución de Educación Superior”; confiere títulos en diversas áreas de las ciencias y las letras. *“La educación Superior abarca el conjunto de procesos educativos: educación liberal, profesiones, investigación, formación técnica, tecnológica y científica”*<sup>3</sup>. Estas instituciones se caracterizan todas por proveer conocimiento en un nivel superior.

Pero la universidad se diferencia de otras instituciones de Educación Superior en tanto que como organización académica es más compleja, forma *profesionales* en un área o campo determinado. Una Corporación o un instituto usualmente ofrece programas académicos y de formación laboral en algunas artes y oficios, en períodos académicos más cortos (3, 5, 6 semestres) y una titulación como “auxiliar”, “técnico”, o “tecnólogo”, mientras que la universidad ofrece una

---

<sup>2</sup> MALAGÓN P., Luis A. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá, D.C., Colombia: Alma Mater. P., 11, 55

<sup>3</sup> Ibid. P.,22

formación para el ejercicio *profesional* que demanda entre 10 y 12 semestres académicos, durante los cuales también se fomenta la investigación y la cultura.

Como dice el profesor Malagón citando a Schwarzman (2001) “[...] *las empresas tienen por objetivo la ganancia monetaria, mientras las universidades se dedican a la búsqueda del conocimiento, de la educación y de la cultura; las empresas tienen una lógica de corto plazo, mientras las universidades tienen la perspectiva de los siglos. A la empresa no debe importar el producto que venda, siempre que obtenga lucro; a la universidad no debe importar el costo que tenga, siempre que su producto tenga calidad en términos educacionales, científicos o culturales*”<sup>4</sup>.

Para que una institución de Educación Superior pueda catalogarse como Universidad debe dentro de un proceso de acreditación demostrar tener: (según lo estipulado por la Ley General de Educación) “a) *Experiencia en investigación científica de alto nivel. b) Programas académicos y además programas en Ciencias Básicas que apoyen los primeros.*”<sup>5</sup>. Y es ésta justamente una tarea esencial de la Universidad: ofrecer y contribuir con una formación profesional de alta calidad en la que se fomente la ciencia, la cultura, la política, la ética y la crítica reflexiva. Su reto es lograr que su labor sea reconocida como eficiente, comprometida y dada a los cambios y necesidades de la sociedad. Por ello es

---

<sup>4</sup> Ibid. . Pp., 36-37.

<sup>5</sup> Ley General de Educación. Ley 30 de 1992. Título I. Capítulo IV. Artículo 20. P., 12. Ver también P., 11. Momo Ediciones, Bogotá D.C – Colombia.

importante que en ella se fomente también una formación integral y basada en competencias.

### ***1.1 HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD***

La universidad como institución se comienza a constituir en la época medieval (siglo XII) dado el crecimiento demográfico, demandas sociales y educativas de la época en campos tales como el derecho, la teología, la medicina y las artes. Inicialmente, su creación fue privada (elitista) pero para garantizar su autenticidad los gremios que la conformaban buscaron apoyo del Estado y de la Iglesia. “[...] *Las luchas universitarias incluyeron la búsqueda de privilegios y favorecimientos para el ejercicio de sus profesiones y de la enseñanza y también para lograr que personas de escasos recursos pudieran ingresar a los cursos*”<sup>6</sup>.

Maestros y discípulos se dedicaron a la vida intelectual, a enseñar y a aprender libremente para buscar la verdad, para producir conocimiento. Pero desde el siglo XVII comienza a vivir cambios en cuanto a la manera de producir dicho conocimiento. Surge en el siglo XIX el llamado *Modelo Humbolt* para elevar la calidad de la formación, para proponer dos componentes a la academia: investigación y desarrollo de la ciencia. Entonces, “*La universidad tiene la misión*

---

<sup>6</sup> MALAGÓN P., Luis A. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá, D.C., Colombia: Alma Mater. P., 23

*de buscar la verdad [...] en ella no sólo se debe enseñar: el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica para su vida [...] y formación espiritual*<sup>7</sup>

Luego, a finales del siglo en mención surgen otros procesos de cambio: la universidad se moderniza. Además de la investigación, se propone utilizar nuevas formas curriculares y pedagógicas; una relación más estrecha con el entorno especialmente con el productivo; se busca hacer de ella un espacio heterogéneo, más dinámico.

*“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>8</sup>

Teniendo en cuenta lo anterior, considero necesario dar una mirada a aquellos nuevos desafíos de la universidad en la modernidad.

## ***1.2 LA UNIVERSIDAD Y SUS RETOS HOY***

La universidad ayer, hoy y siempre goza de una tradición de mil años. Sus características esenciales se han enriquecido a través de los siglos, su fortaleza interior le da el dinamismo y la flexibilidad que le permite ser ella misma siempre y

---

<sup>7</sup> FICHTE et al. *La idea de la Universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. P.,392

<sup>8</sup> MALAGÓN PLATA, Luis Alberto. *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Alma Mater Magisterio. Bogotá D.,C., Colombia. 2005. P., 36

en todas partes. *“La universidad recibe ahora el impacto de los cambios sociales y técnicos que la obligan a adaptarse. No perderá su función primera que es la de formar hombres y mujeres aptos para la convivencia creativa y las relaciones florecientes”*<sup>9</sup>. No perderá tampoco el objetivo de buscar la verdad en la ciencia, en las humanidades, en el arte. Centrará sus esfuerzos en mantener viva la investigación científica porque los humanos requerimos del saber para nuestra inteligencia.

La universidad como institución de educación superior está sujeta hoy día a las demandas de la sociedad. Ya no se trata de un espacio para unos pocos y en donde se alimentaba exclusivamente la academia, la profesionalización. Ella está replanteando su misión y sus responsabilidades: se insiste en una formación sólida e integral, en preservar la cultura, en aprender a aprender, en una relación más estrecha con el entorno, en la vinculación de la investigación con la docencia, la generación de nuevas formas pedagógicas y curriculares.

La universidad (entendiéndola como todo el conjunto de miembros que la conforman: profesores, estudiantes, administrativos, egresados) debe evaluarse constantemente para identificar fortalezas, debilidades, resultados. Para hacer los reajustes necesarios y actuar con eficiencia. Ofrecer, fomentar y trabajar en un

---

<sup>9</sup> PARENT JACQUEMAN, Juan María. La Universidad ayer y hoy.  
En: <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2037/UAEM175/Parent.html>.



ambiente de diálogo, de diversidad e identidad cultural, de reflexión crítica, de entretenimiento, de flexibilidad, de humanidad.

Administrativamente, la Universidad debe saber manejar sus recursos de ingreso para mantenerse en el mercado; y académicamente, esmerarse por proveer una formación integral, por transmitir conocimientos que sean válidos y valiosos, es decir, prestar un servicio a la sociedad, participar en procesos no sólo académicos y curriculares, sino también sociales investigativos, interactivos y culturales.

*“La universidad ya no está resinada a su rol de transferencia de conocimientos [...] Hoy la universidad parece asumir un papel más activo en la vida social, ha sobrepasado los márgenes de su entorno para integrarse de lleno a la vida de la sociedad, y ello supone cambios importantes al interior de la universidad y no simplemente de ajuste o adaptación, sino cambios en la cultura universitaria”<sup>10</sup>*

Universidad, Conocimiento y Sociedad van de la mano ahora y para responder a las demandas de la sociedad resulta bastante útil trabajar alrededor del conjunto de pilares y saberes propuestos por la UNESCO.

---

<sup>10</sup> Op. cit. P., 185

### ***1.3. LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO FUNCIÓN PRIMORDIAL DE LA UNIVERSIDAD***

Una formación asumida de una manera libre y amplia ofrece al estudiante posibilidades para que se desarrolle integralmente de acuerdo a su apropiación y manejo de los conocimientos, a sus realizaciones y desempeños profesionales, a sus procesos de socialización y al fortalecimiento de su personalidad y su forma de SER. El aprendizaje dirigido teniendo en cuenta estos cuatro componentes permite promover lo que denominamos una *formación integral* desde los primeros años escolares hasta la universidad.

Dentro del amplio proceso que constituye la educación superior deben integrarse estos componentes para no sólo formar profesionales, sino personas y ciudadanos. Veamos cada uno de estos componentes que tienen como base los cuatro pilares de la educación.

#### **❖ FORMACIÓN DEL PROFESIONAL**

Se trata de mediar la construcción y reconstrucción de conocimiento para que éste sea utilizado pertinentemente por el aprendiz; está ligada con lo que propone La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI *“cómo enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es*

*totalmente previsible*<sup>11</sup>. Es entonces promover el aprender a hacer, aspecto bastante debatido hoy en día dado el crecimiento acelerado y globalizado de las sociedades. Es necesario preparar a los estudiantes en una disciplina, pero no es llenarles de conocimiento sin darle un sentido, una significatividad. De la misma manera, hay que promover el aprender a trabajar en equipo, asumir riesgos, tomar decisiones.

#### ❖ FORMACIÓN DEL CIUDADANO

Este debe ser uno de los objetivos de la educación en todos los niveles, el cual se cumple en la medida en que se promueva el aprender a vivir juntos. Se trata de autoconocerse y aceptar a los demás en el marco de una interacción cultural. La universidad es un espacio ideal para observar y vivenciar diversas manifestaciones artísticas y socio-culturales que fortalecen el espíritu y el saber adquirido en las aulas.

#### ❖ FORMACION DE LA PERSONA

La educación para el siglo XXI plantea la necesidad de ofrecer espacios para incentivar la autonomía, la libertad y la responsabilidad de los estudiantes en el desarrollo de su personalidad. Esto se puede hacer mediante el descubrimiento y la experimentación de valores estéticos, artísticos, científicos, culturales y

---

<sup>11</sup> DELORS, Jacques. *Los cuatro pilares de la educación*. En: La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO, 1996. P.,99

sociales. Es promover el desarrollo pleno de la personalidad. *“El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños...en este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad”*<sup>12</sup>

Teniendo en cuenta estos aspectos que debe incluir una formación integral se hace necesario mencionar que el papel del docente en este ámbito es clave para crear en los estudiantes claridad y responsabilidad en la toma de decisiones respecto a su interacción, su personalidad, sus gustos y las expresiones culturales. También sería conveniente dar una mirada a este tipo de formación en la Universidad Industrial Santander.

Los cuatro pilares educativos que propone la UNESCO<sup>13</sup> para una formación integral son: “Aprender a ser. Aprender a conocer. Aprender a hacer. Aprender a convivir”.

---

<sup>12</sup> Ibid. P., 107

<sup>13</sup> DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. En “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”. Madrid: Santillana, 1996.

## ❖ APRENDER A APRENDER

Los seres humanos somos capaces de pensar y de razonar en forma lógica y coherente. Aprender a aprender supone manejar los procesos de la atención, la memoria, la comprensión y profundización, el análisis, la creatividad, el pensamiento lógico. Los conocimientos deben relacionarse con la vida; el pensamiento abstracto es necesario, pero debe relacionarse con la realidad; debe ir unido a la acción.

En la enseñanza, esto implica una metodología exigente, centrada en el estudiante, en sus intereses y en los procesos del pensamiento. Aprender debería ser un caminar alegre para todos aún en medio de grandes esfuerzos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben conducir a un siempre querer saber, aprender, a la alegría de conocer, comprender, investigar, admirarse, leer, confrontar, saber, descubrir. El saber amplía el horizonte de nuestras posibilidades y nos permite actuar con mayor eficacia en nuestro mundo interior y exterior. El aprendizaje debe ser una experiencia gratificante y permanente que solamente se puede lograr en un ambiente de confianza y gozo donde haya libertad de pensar, de debatir, de investigar, de expresarse, de decidir. Es, entonces, una tarea de la educación: generar esos ambientes donde los seres humanos crezcan con dificultades pero sin amarguras, con gozoso esfuerzo.

❖ **APRENDER A HACER**

Las actividades y experiencia vitales deben buscar un máximo de productividad, de armonía y de satisfacción. El desempeño vital se ejerce en varios mundos: personal, familiar, social y profesional. La actividad humana es diferente de aquella de los animales, las máquinas y robots, centrada simplemente en el hacer y ejecutar. Las empresas requieren tanto ejecutores como pensadores, planificadores, innovadores, líderes, trabajadores en equipo.

Se requieren profesionales que entiendan aquello que hacen, que proyecten aquello que se podría o debería hacer, que motiven a la acción, que quieran su actividad y que sean capaces de entrar en relación armoniosa con los demás. Que sepan planificar, diseñar, administrar, organizar, supervisar, discernir y prever el futuro, aportar ideas y plasmarlas en proyectos. Que sean comprometidos, honestos y responsables, capaces reconvencer y liderar con su sabiduría, entusiasmo, compromiso, seriedad, ética y ejemplo.

❖ **APRENDER A SER**

Se trata de aprender a vivir gratificadamente y de sembrar felicidad en el mundo. La meta es llegar a ser excelentemente humanos en armonía con el mundo de la vida. Como dice una conocida frase “El hombre no nace humano, se hace humano”; él debe hacerse y construirse. A partir de aquello que somos capaces de ser, debemos construir nuestro ser.

Los seres humanos somos seres sentimentales, capaces de reír, de gozar, de sufrir, de emocionarnos, de enternecernos, de amar, de odiar, de temer, de arriesgar, etc. Somos capaces de ser libres; debemos conducir nuestras vidas no ser conducidos mecánicamente. Por eso, la importancia del cultivo y expresión de sentimientos y emociones para el desarrollo humano; de la autoestima, la conciencia de dignidad, la búsqueda de autonomía, la capacidad de asumir compromiso y responsabilidades consigo mismo y con el mundo.

#### ❖ **APRENDER A CONVIVIR**

Todos los seres somos interdependientes. El aprendizaje para la vida supone un aprendizaje para la convivencia con los demás seres, orgánicos e inorgánicos, animales y humanos. Tenemos que aprender a resolver los conflictos por la vía de la racionalidad no de la fuerza bruta o la violencia.

Educar para la convivencia es educar para la empatía, para la interdependencia, el diálogo, y la interrelación. Para ello es necesario conocer y manejar los procesos de comunicación: saber escuchar, saber hablar, saber debatir, utilizar el lenguaje común y comprensible.

Educar para la convivencia es educar para el pluralismo y la diversidad de pensamientos, de costumbres y de culturas. Ello supone el aprecio y la aceptación de

las diferencias. Es sembrar valores de tolerancia, respeto, comprensión, aprecio, dignidad, responsabilidad y solidaridad.

#### ***1.4 SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO***

Morin<sup>14</sup>, en colaboración con la UNESCO presenta los llamados *siete saberes necesarios para la educación del futuro*, los cuales constituyen los saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna:

- **El conocimiento del conocimiento**

Debe verse como una primera necesidad que sirva de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error e ilusión que no cesan de parasitar el espíritu humano. Se trata, pues de abordar un análisis del conocimiento que se transfiere, se produce y se socializa. Esto para permitir delimitar su naturaleza, sus alcances y sus implicaciones.

---

<sup>14</sup> MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. UNESCO. Bogotá, 2000



- **Un conocimiento pertinente**

Que seamos capaces de distinguir en el momento preciso y en la situación adecuada cuáles son los conocimientos necesarios para responder a los retos de su existencia.

- **Enseñar la condición humana**

Es principalmente una coordinación global, un compartir entrelazado del todo cuanto es humano, situado en el universo y a la vez separarlo de él, es describir nuestra situación en el mundo. Significa anteponer el sentido de lo humano ante cualquier proceso científico, social y educativo.

- **Enseñar la identidad terrenal**

Visualizar una historia social del mundo con sus complejidades, sus revoluciones para entender el destino común de la diversidad de culturas que habitan el mundo de hoy y el destino común que acompañará nuestro devenir.

- **Afrontar las incertidumbres**

Enseñar estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. “Se

hace necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”<sup>15</sup>

- **Enseñar la comprensión**

La comprensión es hoy fundamental para la comunicación de los humanos. Esta tarea exige un cambio de mentalidades y una comprensión mutua para trabajar lo que es educación para la convivencia, para la paz.

- **La ética del género humano**

Formar en la toma de conciencia de que la tierra es patria y que es importante ejercer la ciudadanía planetaria. La conservación de la vida, su enriquecimiento y la humanización permanente de la sociedad y la naturaleza no son negociables.

Son estos lo que podría llamarse contenidos de una formación general y humanística, los que se deben desarrollar de acuerdo al contexto. *“Aprender a aprender, aprender a emprender, aparecen como principios, estrategias y didácticas necesarias para formar el nuevo ser apropiado a la sociedad de hoy”*.<sup>16</sup>

A lo largo de la historia se ha dado un tipo de educación predominantemente tradicional (mecanicista). Es por ello que se ha hecho necesario en la actualidad

---

<sup>15</sup> Ibid. P., 13

<sup>16</sup> DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. En “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”. Madrid: Santillana, 1996. P., 183

una visión de mundo “holística”, más amplia, global, más ecológica y espiritual. Se han formado personas para crear los grandes avances científicos y tecnológicos, lo que es valioso para la humanidad, pero se ha dejado de lado el formar personas completas, como ciudadanos, como seres que aman, que se comunican, que se relacionan. Que desde las aulas, se promueva el ejercicio de pensamiento crítico e innovador, valores tales como la convivencia, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad y la justicia con el fin de lograr la realización plena del individuo en la sociedad.

Como docentes nos vemos llamados a ayudar a nuestros estudiantes a que se observen a sí mismos, a que manejen sentimientos de miedo, ansiedad, angustia, tristezas, estrés, fatiga en el aula y fuera de ella, a que se desafíen a sí mismos para conseguir metas en sus vidas, pero también a aceptar que por diferentes que seamos, los demás poseen de igual manera sentimientos, intereses y derechos. Lo ideal es lograr motivar más, envolver más y por ende, lograr aprendizajes más significativos. *“Buscar formas de integrar asuntos sociales y emocionales en el currículo escolar, consiguiendo formas de asimilación mucho más efectivas que las planteadas en los propios programas”*<sup>17</sup>. Este tipo de formación implica y exige una formación por competencias tanto laborales como académicas y sociales.

---

<sup>17</sup> YUS RAMOS, Rafael. Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I. Bilbao: Editorial Desclee Brouwer, 2001. p .3 y adaptado para el curso de Formación Integral de la Especialización en Docencia Universitaria. P. 24

Formar no sólo profesionales, sino personas y ciudadanos con valores y compromiso con su vida misma y con la sociedad en general.

### ***1.5 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA DEMANDA DE LA SOCIEDAD***

En los últimos años se habla mucho de “competencias”, pero... ¿Qué es esto, cómo se ve en el contexto educativo?. Qué comporta una formación basada en competencias, qué clases de competencia se pueden desarrollar tanto en la escuela como en la familia y en el trabajo; para qué se propone una formación basada en competencias. La actualidad demanda cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que en el profesor o en los contenidos (como lo era hace unos años) lo que se busca es un modelo pedagógico centrado en el alumno y en el aprendizaje mismo. Lo ideal es lograr aprendizajes significativos para llegar a lo que se conoce como *formación integral* y que hemos dicho es una función primordial de la universidad.

En el marco educativo, una formación basada en competencias se propuso desde ya hace más de dos décadas y sin embargo, encontramos hoy en día que poco sobre ella se ha implementado, pues aún fallamos tanto docentes como educandos. Por un lado, porque aún existe un aferramiento a viejos paradigmas, (modelos de enseñanza centrados en el profesor, evaluación rígida de contenidos,

exigencia de aprendizajes memorísticos); por otro, porque aún se juega en las aulas un rol pasivo, receptor de información, de poca autonomía o criterio para autoevaluarse y proponer pertinentemente.

Encontramos que *“con las competencias se quiere conseguir que desde la escuela en cualquiera de sus niveles se trascienda el simple conocimiento, que los estudiantes no se limiten a acumular información, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar nuevos problemas en situaciones cotidianas y laborales. Se trata de ser competente no de competir”*<sup>18</sup>.

Entonces, si lo que pretendemos es sobrepasar la simple transmisión y recepción de conocimiento, uno de los roles de los docentes es fomentar el *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir* (pilares de la Educación propuestos por la UNESCO).

El término competencia integra no sólo el dominio de una serie de principios y/o reglas, sino también la capacidad de utilizarlos de acuerdo al contexto en que nos desenvolvamos. Además de la construcción de conocimiento, es necesario que el aprendiz le de una aplicación, una utilidad adaptándolo al contexto o situación dada. La competencia se puede observar en las diversas acciones, en un saber ser, saber hacer, saber intervenir, saber responder a las exigencias de su entorno.

---

<sup>18</sup> ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby; CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia; PÉREZ ANGULO, Martha ILCE. *Concepciones sobre Competencias*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS. CEDEUIS. Bucaramanga. 2007. P., 15

No se puede pretender que alguien sea competente en algo de la noche a la mañana o que existan fórmulas exactas a seguir para saber qué hacer, cómo hacer. Una formación por competencias exige un protagonismo del individuo no de una institución. En el ámbito educativo, por ejemplo, quien debe ser el protagonista de ese proceso es el aprendiz. El docente deja de ser el (único) transmisor de conocimiento para convertirse en un guiador, en un mediador. Y el estudiante, por su parte, pasa de ser un agente (pasivo) receptor de conocimiento para desempeñar el rol de ente participativo, reflexivo, crítico, autónomo.

En la universidad no se ha dado completamente un proceso fuerte que lleve a trabajar exclusivamente con esta propuesta de FBC (Formación Basada en Competencias). Esto requiere cambios en las propuestas curriculares, en la forma de evaluar, pues allí se da más importancia a la adquisición de conocimiento, a una nota que aprueba o reprueba y poco al desarrollo de valores y competencias, aunque paradójicamente sí se reflexione sobre la importancia de responder a las exigencias de la sociedad. Tenemos que ser conscientes que es el comienzo de un largo camino.

### ***1.5 FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER***

La Universidad Industrial de Santander es reconocida por el alto nivel académico de sus egresados para desempeñarse laboralmente. Lo que se le ha criticado es su formación humanística. Pero ante ello la universidad ha reaccionado positivamente proponiendo cambios para fortalecer su misión. Por ejemplo ha propuesto las conocidas *materias de contexto* que no están en los planes de estudios de las carreras. El estudiante es libre de escoger y tomar el curso que le llame la atención y crea le va a aportar a su formación además de una serie de actividades culturales y deportivas que allí se proponen para disposición de la comunidad universitaria y aún para la región.

En el proyecto Institucional de la UIS se plantea el concepto de Formación Integral como un objetivo institucional que dice: *“La Universidad Industrial de Santander es una organización que tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”*<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. Bucaramanga: UIS, 2000. P., 46

Este proceso se fortalece con la consolidación de la solidaridad, la responsabilidad, la creatividad, la tolerancia, la ética, el compromiso con el trabajo y el cuidado del medio ambiente, como valores característicos de la comunidad UIS en todos los escenarios propios y ajenos a la institución. También es consciente de su responsabilidad social, propone asumir “la condición pública de la universidad, reivindicando su papel en la planeación y el desarrollo del país y la región, teniendo en cuenta la responsabilidad política, la pacificación de la vida social, la tolerancia, la crítica y la conducta con orientación ética”<sup>20</sup>. Como estrategia de fortalecimiento de la responsabilidad social de la universidad se propone incrementar la oferta universitaria de prácticas sociales y empresariales, donde los estudiantes tienen la oportunidad de contribuir a elevar la vigencia social de los programas académicos. Institucionalmente, la universidad está comprometida con la ampliación de la cobertura mediante los cupos, la modalidad a distancia y la consolidación de las sedes y seccionales. Al nivel de extensión a la comunidad, la universidad ofrece la infraestructura necesaria para desarrollar proyectos de difusión del pensamiento propio, por medio de Teleuis, UIS Estéreo y la división editorial.

---

<sup>20</sup> Ibid. P., 18



## ***1.6 LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y SU PAPEL EN LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD***

Esta universidad se ha distinguido por su compromiso con la búsqueda de la excelencia académica y por el desarrollo de un espíritu investigativo; por contribuir con el desarrollo económico y social de la región y del país, por su protagonismo en el diálogo intercultural, por su espíritu crítico-reflexivo, su sensibilidad ante las demandas sociales y su capacidad propositiva para solucionar problemáticas.

Si bien ha tratado de estar a la vanguardia de las exigencias de la sociedad aún puede continuar enriqueciendo su labor. Como lo propone en su propuesta como candidato para rector el profesor Hernán Porras Díaz: *“Es indudable el liderazgo y reconocimiento de la UIS en el área técnica y de investigación aplicada, pero aún así necesitamos avanzar en una formación más integral, que permita la producción de conocimientos y el fortalecimiento de competencias de nuestros egresados para la innovación, el emprendimiento y el liderazgo social e institucional”*<sup>21</sup>

La Universidad Industrial de Santander cumple básicamente con tres funciones: Formación, Investigación y Extensión. Ha establecido como misión la *“formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y*

---

<sup>21</sup> PORRAS DÍAZ, Hernán. Propuesta: *Prioridad ¡La Academia! Convocatoria a rector 2006*. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga mayo de 2006.

*adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa, liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad*<sup>22</sup>

Otra de sus políticas expresa la necesidad de garantizar el mejoramiento de la calidad y pertenencia social de los programas para lograr la excelencia académica, contribuir con una formación integral a través del diálogo y de la democracia participativa.

---

<sup>22</sup> Universidad Industrial de Santander. Proyecto institucional. 2000. P., 14

## **2. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UIS.**

Hablar una lengua implica el desarrollo de varias habilidades tales como escuchar, hablar, escribir, y leer. En el caso del aprendizaje de la lengua materna o nativa se adquiere de una manera natural, pero si hablamos del aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso diferente, que no siempre se va a dar en un medio natural, que requiere la aplicación e implementación constante de estrategias y métodos en el plano de la enseñanza y aprendizaje de dicha lengua.

Nos ocuparemos aquí del idioma inglés y más precisamente cómo promover aprendizajes autónomos en el aprendizaje de esta lengua que se habla en gran parte del mundo. Pero consideramos necesario primero dar una mirada a la propuesta curricular existente para la carrera de Licenciatura en Inglés y, a partir de ello, reflexionar sobre qué aportes se podrían hacer para mejorar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la asignatura de Inglés. También se hace necesario dar a conocer las competencias que se espera un licenciado en inglés logre desarrollar en el espacio de la universidad y las aplique luego en su vida.

## ***2.1 LA LICENCIATURA EN INGLÉS Y SU PROPUESTA CURRICULAR***

La Licenciatura en Inglés en la Universidad Industrial de Santander está pensada como un espacio académico que permita ante todo la investigación en torno a un saber que se asume en un proceso de construcción tanto de prácticas como de teorías alrededor del saber pedagógico. Es a través de la investigación que los docentes y estudiantes desarrollan sus habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones con respecto al qué y al cómo enseñar.

Igualmente es su objetivo estimular el entendimiento intercultural a través del análisis de las culturas de países angloparlantes y de la propia por medio de herramientas heurísticas y hermenéuticas. La línea de Lingüística Aplicada al estudio y análisis de los procesos de adquisición del idioma inglés como lengua extranjera dentro del contexto social colombiano y de las metodologías apropiadas para desarrollar estos procesos. De la misma manera explora las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua extranjera y examina los mecanismos internos del aprendiz.

En la propuesta se expresa que este programa se concentrará en la preparación de docentes altamente competentes, críticos, reflexivos, autónomos y con

formación investigativa que le permita ejercer su labor educativa de acuerdo a las vigencias que demanda nuestro sistema educativo. Para ello, es fundamental el desarrollo de una pedagogía apropiada que se ocupe de los aspectos procedimentales, actitudinales y de contenido. También es fundamental el alcance de una excelente competencia comunicativa. La formación de docentes en un idioma extranjero requiere mucha más profundización en todos los aspectos de la lengua que se proponen enseñar. El docente debe tener una alta competencia tanto en las habilidades lingüísticas como en los aspectos socioculturales.

Por lo tanto, este nuevo programa se propone pensar un modelo educativo que tenga en cuenta la concepción global del individuo y que sea coherente con las necesidades científicas, sociales y éticas de la comunidad educativa en el ámbito regional, nacional y mundial. En este sentido, el nuevo programa contribuye al desarrollo intelectual y social de los aprendices y responde con eficiencia a las necesidades socio-culturales del contexto y a nuestro sistema educativo.

### **OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

Se propone enfocar el programa a la formación de docentes en el área de inglés con fundamentos pedagógicos, filosóficos y lingüísticos que orienten en la teoría y en la práctica el nuevo programa a través de los siguientes objetivos:

- “Brindar a los docentes una sólida formación humanística y científica encaminada a contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos.

- Formar docentes con una competencia comunicativa avanzada en el idioma inglés
- Brindar al docente en perspectiva una formación pedagógica que le permita desempeñarse apropiadamente en el área de inglés en el medio y en el nivel que les corresponda asumir.
- Desarrollar en los futuros docentes una disciplina académica que los prepare para su permanente desarrollo intelectual, estudio independiente e investigación.
- Habilitar a los docentes para un apropiado desempeño en el mundo laboral tanto para su propio beneficio como para el de la sociedad en general.
- Favorecer en los egresados una actitud que contribuya al desarrollo de su juicio ético y político<sup>23</sup>.

## **DIVERSIDAD DE ENFOQUES Y TEORÍAS DEL SABER PEDAGÓGICO**

Este programa se basa en una perspectiva dialógica para efectos del proceso enseñanza- aprendizaje. La acción educativa gira en torno a un concepto de apertura frente a las diferentes alternativas y permite libertad para abordar esas alternativas.

---

<sup>23</sup> Propuesta Curricular de la Licenciatura en Inglés. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Idiomas. Bucaramanga. 2001

Un programa de formación de educadores es básicamente un proceso de socialización, entendido éste como proceso por medio del cual los individuos selectivamente adquieren los valores y actitudes, intereses, habilidades y conocimiento. Actualmente, el programa no concibe como ideal la adquisición de una segunda lengua, por lo tanto el propósito de la reforma será redefinirla, teniendo en cuenta los sistemas de valores del reconstruccionismo, del progresivismo y del humanismo clásico.

### **CARÁCTER TEÓRICO-PRÁCTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS**

El plan de estudios muestra cómo durante todo el programa se contrastan la experiencia con la fundamentación teórica donde la investigación formativa es parte esencial. Esto se da principalmente en los seminarios, talleres, en las prácticas pedagógicas al igual que en el trabajo de grado.

El programa tiene como premisas principales la formación integral, la reflexión, la construcción de conocimientos y el desarrollo de la autonomía. Se pretende lograr formar personas competentes en el saber, saber hacer y saber ser.

### **COMPROMISO DEL PROGRAMA CON COLOMBIA**

Desde 1998 la Escuela de Idiomas inició la reforma de la Licenciatura en Idiomas para responder a las necesidades éticas y científicas del país, del departamento y

de la Universidad Industrial de Santander, reflejadas en políticas y planes de desarrollo en este proceso de análisis se han considerado aspectos tales como:

- “Formación de profesionales idóneos encargados del quehacer pedagógico en el área de inglés en el nivel de la educación media.
- Conformación de grupos interdisciplinarios para la realización de trabajos investigativos encaminados a responder a las necesidades y vigencias de nuestro contexto educativo generadas por los avances en los diferentes campos del saber y que redunden en el fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, cultural, ético y político de nuestro país.
- Formación permanente de docentes en servicio orientada a la actualización metodológica, al perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas del inglés, y a la implementación de nuevas tecnologías como herramientas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Establecimiento de convenios con instituciones educativas para la realización de las prácticas pedagógicas de manera que dichas experiencias redunden en beneficio de los actores involucrados en ellas.
- Asesorías a establecimientos educativos en el ámbito regional y nacional, en lo referente a la puesta en marcha del programa de inglés en el ciclo de la educación media.
- La búsqueda permanente de una educación integral a través de la realización de la investigación formativa.



- El seguimiento de los lineamientos propuestos por la UNESCO en lo que respecta a la formación integral de docentes y que conllevan a apropiarse de los cuatro pilares fundamentales que enmarcan la educación para toda la vida: aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser.
- La articulación y coherencia entre el plan de desarrollo de la universidad industrial de Santander, la misión y visión de la universidad y de la escuela.
- La articulación entre universidad-sociedad con el fin de contribuir más efectivamente al desarrollo de la enseñanza del inglés en Colombia mediante la preparación de docentes de la más alta calidad y conocedores de nuestra realidad educativa.
- Establecimiento de acuerdos que favorezcan el intercambio de estudiantes y profesores con universidades internacionales encaminados al perfeccionamiento lingüístico del idioma inglés y al enriquecimiento sociocultural”<sup>24</sup>.

## ***2.2 COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS***

Partiendo del hecho de que la sociedad exige cada día más no sólo una preparación académica, sino también estar preparado para enfrentar el mundo del trabajo y de la vida, las instituciones educativas tienen la misión de ayudar a

---

<sup>24</sup> Propuesta Curricular de la Licenciatura en Inglés. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Idiomas. Bucaramanga. 2001

formar personas competentes para esto. Veamos cómo en la Licenciatura en Inglés se ha planteado este aspecto para contribuir a las exigencias de la sociedad.

El aspirante a ser licenciado en inglés debe tomar cuatro niveles de la asignatura en mención: Inglés pre-intermedio, inglés intermedio, inglés intermedio alto e inglés avanzado. Niveles con los cuales se espera el aprendiz futuro profesional adquiera el manejo apropiado de esta lengua con unas bases sólidas. A través de estos cursos el estudiante puede adquirir y desarrollar aspectos lingüísticos y las habilidades comunicativas (de comprensión y de producción). Se trabaja básicamente con un enfoque comunicativo, dando así lugar a la aplicación del conocimiento gramatical. Se desarrollan principalmente cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral (listening), comprensión escrita (reading), producción escrita (writing) y producción oral (speaking) y sub-habilidades tales como el uso del lenguaje, vocabulario y pronunciación. El nivel de exigencia es mayor que al dado en un instituto de enseñanza no formal. Se espera que el estudiante desarrolle las siguientes competencias.

### **COMPETENCIAS COGNITIVAS**

- Desarrolla habilidades de escucha, habla, lectura y escritura que permitan la discusión de diversos temas de la vida cotidiana y del contexto académico.
- Comprende textos escritos y auditivos

- 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” y de forma autónoma.
- Desarrolla estrategias para la comprensión y adquisición de conceptos.
- Identifica y autocorriges errores a nivel gramatical, de léxico, y de pronunciación.

### **COMPETENCIAS ACTITUDINALES**

- Reflexiona acerca de la importancia del uso del inglés para interactuar en la vida cotidiana y para tener acceso a diversos campos.
- Genera conciencia crítica que permita valorar la necesidad de entender significado de palabras y de expresiones y de expresiones inglesas relacionadas con diversos temas de la realidad.
- Participa en las diversas actividades propuestas para dar y recibir aportes.
- Escucha y 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.

De acuerdo con estas competencias, veamos el perfil del licenciado en inglés establecido por la universidad y podremos concluir que de una u otra manera lo

que se propone en la asignatura sí está conectado con lo que plantea la universidad; es decir, hay pertinencia en cuanto al propósito o propósitos tanto de la universidad como de lo que requiere la sociedad.

## **PERFIL DEL LICENCIADO EN INGLÉS EN LA UIS**

El egresado de este programa se caracteriza como un profesional en la educación:

- *Íntegro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa.*
- *Competente en el uso del idioma inglés; Competencia entendida como el dominio gramatical, textual, ilocutivo, y sociolingüístico de dicho idioma.*
- *Competente en la aplicación de estrategias metodológicas que le permitan ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos.*
- *Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social, mediante su propia experiencia o a través de estudios de posgrado en universidades colombianas o extranjeras, y en diferentes disciplinas.*
- *Respetuoso de las normas de convivencia y de interacción de tal forma que redunde en la calidad de su relación con la sociedad.*
- *Comprometido con la realidad regional y nacional.*

### **2.3 COMPETENCIA COMUNICATIVA Y AUTONOMÍA: ¿MODA O NECESIDAD?**

El desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de lenguas extranjeras. Y si de potenciar habilidades y competencias se trata, hay que tener presentes algunos conceptos y aportaciones muy en boga en los momentos actuales. Hablar de comunicación oral en Inglés como Lengua Extranjera y pensar en el empleo de "estrategias" y en términos de "autonomía", se están convirtiendo, más que en palabras de moda, en componentes inseparables en el empeño por enriquecer la práctica docente. Nuestro propósito se dirige a reflexionar sobre cómo propiciar en los estudiantes el desarrollo de un aprendizaje más autónomo en las clases de inglés.

Al aprender una lengua (sea cual fuere) se espera que el usuario adquiera cierta competencia lingüística y competencia comunicativa. Se entiende por ésta última, como bien presenta Pérez Angulo (2007), *“la capacidad basada en un conjunto de conocimientos (dominios, experiencias, destrezas, habilidades, hábitos, etcétera) que habilitan a los integrantes de un grupo social para producir y comprender eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo, por diferentes medios y códigos, y en diversos contextos de la vida social”*<sup>25</sup>. Este tipo de competencia implica la competencia lingüística, es decir *“saber escuchar,*

---

<sup>25</sup> PÉREZ ANGULO, Martha Ilce. *Comunicación en el Aula*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia- CEDEUIS. Bucaramanga. P., 53

*hablar, leer y escribir en una lengua. Esto exige el dominio del código gramatical y los códigos paralingüísticos necesarios, según el caso y también el dominio de los mecanismos de emisión y recepción lingüística*<sup>26</sup>. Preparar, entonces, al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo. Justamente, las exigencias de un proceso docente, como lo constituye la enseñanza de una lengua extranjera, demanda la necesidad de la inclusión de elementos que contribuyan a que el aprendiz emplee estrategias de comunicación para solventar las dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, al tiempo que desarrolle sus habilidades no sólo para el uso de estas alternativas, sino también para fomentar su auto-aprendizaje.

La comunicación se convierte en el estudiante, más que en una motivación, en una necesidad. Múltiples son las situaciones que a diario envuelven a los aprendices en contextos extradocentes, en las que a menudo adolecen de algún vocablo o expresión lingüística indispensable para un intercambio satisfactorio en lengua extranjera. ¿Qué hacer, entonces, ante ese desequilibrio inevitable entre lo que enseñamos en las clases y los recursos que precisan nuestros alumnos para interactuar de forma eficaz? El uso de estrategias de comunicación es una de las

---

<sup>26</sup> Ibid. P., 54

herramientas más útiles para cubrir el vacío entre las necesidades comunicativas y los limitados recursos de que dispone para lograrlo.

La preocupación por las estrategias de comunicación (EC) es el resultado del interés que, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, han suscitado los modelos de enseñanza centrados en el alumno, dada la necesidad, cada vez más creciente, de que éstos desarrollen su competencia comunicativa en la lengua extranjera. De ahí se desprende la relación que se establece entre el desarrollo de las estrategias y la autonomía, entendiendo las primeras como método eficaz para el logro del éxito de la segunda; al tiempo que constituyen movimientos pedagógicos que se armonizan dialécticamente: el logro de la autonomía pasa por el empleo de EC, y el desarrollo de EC conduce a la autonomía en el acto comunicativo.

Sin embargo, el sólo empleo de estos recursos para el logro de la autonomía resulta insuficiente si no implica necesariamente tres conceptos inseparables en esta perspectiva didáctica: la responsabilidad, la motivación y la reflexión. Que el aprendiz asuma la responsabilidad de su propio proceso, y que llegue a considerar que éste tiene carácter de dirección deviene en un elemento primordial a tenerse en cuenta en el tratamiento de EC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es decir, el alumno debe ser capaz de tomar decisiones necesarias para llevar a cabo el aprendizaje autónomo en contextos

disímiles y en situaciones comunicativas que exijan de él la puesta en práctica de alternativas para suplir los problemas que puedan surgir durante la interacción.

La enseñanza-aprendizaje de EC puede contribuir a que los aprendices alcancen seguridad y auto-confianza en sus intentos de comunicar con los recursos que éstas les aportan, lo que incide en su motivación para aprender y usar la lengua meta (the target language). Porque lo ideal no es sólo enseñar la lengua, sino también promover el uso de estrategias de aprendizaje por medio de las cuales los estudiantes logren un mayor grado de autonomía, aspecto importante dentro de cualquier proceso de aprendizaje y el que falta desarrollar aún más en los estudiantes universitarios. Si bien es cierto que en los primeros niveles el estudiante necesita más acompañamiento para desarrollar las habilidades lingüísticas, no se puede olvidar que quien debe ser en sí el protagonista de su propio aprendizaje es el aprendiz mismo. Éste debe tomar parte activa en él y no simplemente limitarse a recibir y procesar pasivamente un conocimiento mayoritariamente cognitivo.

De acuerdo con las necesidades de la sociedad, los jóvenes universitarios deben aprender no sólo contenidos, sino también el aprendizaje mismo. Se requieren personas autónomas con la capacidad de aprender a aprender, de prepararse y responder a las diversas obligaciones de la vida.



En el caso de los estudiantes (de primer nivel o semestre) que toman Inglés pre-intermedio se puede evidenciar una debilidad en cuanto a este aspecto. Surge la necesidad de mirar qué factores influyen en el proceso de aprendizaje y de enseñanza del inglés, la necesidad de promover estrategias comunicativas y por ende, más **autonomía**. De igual manera, habría que dar una mirada a mecanismos de evaluación y posibles replanteamientos a tener en cuenta para apuntarle no sólo al aprendizaje cognitivo, sino también al desarrollo de personas autónomas y capaces de liderar sus vidas. La identificación de dichos factores se hará a partir de la observación, otros por sospecha o intuición y otros teniendo en cuenta referencias de estudiosos expertos en el área.

### **ALGUNAS POSIBLES CAUSAS.**

La falta de una utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual en el desarrollo del **aprendizaje** es un hecho fácilmente constatable; no se enseña a estudiar. A menudo nos encontramos con chicos que fracasan en sus aprendizajes aún estudiando con esfuerzo y voluntad. Creemos que es fundamental poder crear una actitud adecuada en los alumnos para emprender el estudio y, en este sentido, adquiere suma importancia trabajar con ellos estrategias de **aprendizaje** que hagan posible la apropiación del saber cuando se precise. Esto implica secuenciar procedimientos, técnicas y habilidades para la adquisición, almacenamiento y utilización personal de los conocimientos.

Muchas veces la ausencia de un método de estudio produce aprendizajes memorísticos, y los alumnos no llegan a comprender realmente lo que están estudiando. El manejo de una técnica apropiada conduce al logro de aprendizajes significativos que permiten relacionar, reflexionar, jerarquizar, seleccionar y participar activamente en el proceso de estudio logrando una cierta organización, orden y metodología para abordar los contenidos que la escuela y la sociedad ofrecen.

Por lo anterior, es necesario utilizar métodos de estudio, estrategias de aprendizaje, y un trabajo individual constante. La realidad nos muestra en muchas ocasiones que nuestros estudiantes se limitan a la sesión de clase y los días en que toman la materia o asignatura. Más práctica y refuerzo por parte del estudiante fuera del aula de clase es necesario para desarrollar las habilidades lingüísticas que se espera un licenciado en inglés adquiera como bases para su posterior desempeño.

Teniendo en cuenta lo que expertos dicen podríamos mencionar otros factores como: “desmotivación, mala instrucción, problemas emocionales pasajeros, ambientes sociales inadecuados, deficiencias sensoriales, valoración exclusivamente cuantitativa mediante notas que dan los docentes periódicamente respecto del aprendizaje y logros del estudiante, el no involucrar activamente a los

estudiantes, especialmente a quienes poseen más dificultades en su proceso de aprendizaje, entre otros”<sup>27</sup>

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras parte de la concepción marxista de la actividad, y considera la comunicación como la expresión de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa. Asume que ésta desempeña un papel rector en tanto que la comunicación constituye el objetivo, el contenido y el medio en la enseñanza de lenguas. Luego considerar la comunicación como actividad significa enseñarla como proceso y resultado que sintetiza los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer del hombre.

De la concepción de la comunicación se deriva una profunda implicación metodológica acerca no sólo de los objetos y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también acerca de la concepción metodológica, los métodos y procedimientos de este proceso.

Los alumnos no podrían aprender a comunicarse al margen de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa. De estos fundamentos se derivan principios y reglas tales como: aprender a comunicarse mediante la realización del mismo proceso de comunicación; aprender a hablar hablando o a leer leyendo; desarrollar el pensamiento crítico, etc.

---

<sup>27</sup> ARIAS, Juan de Dios. *Problemas de Aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá D.C., 2003. P., 20- 23, 72, 110

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende en la presente monografía analizar todos estos posibles factores y proponer alternativas para desarrollar estrategias comunicativas y a su vez que favorezcan un aprendizaje autónomo y también reflexionar sobre cómo estamos evaluando, cómo podemos mejorar nuestra labor mediadora los docentes dedicados a esta área.

### **3. HACIA LO QUE ES EL APRENDIZAJE**

A lo largo de la vida aprendemos muchas cosas: aprendemos a caminar, hablar, leer, escribir, montar bicicleta, conducir, amar, etc. Pero si nos cuestionamos sobre qué es aprendizaje, veremos que no es tan fácil; es algo complejo. Presentaré brevemente en este apartado algunas concepciones sobre aprendizaje de acuerdo a la evolución histórica, las diversas teorías sobre cómo se aprende, el cómo se concibe y se vive hoy en día lo que es e implica “aprendizaje”. Y terminaré con una reflexión sobre la labor que tenemos los docentes, los retos que tenemos como orientadores de procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación.

Veamos desde dos ángulos concepciones sobre qué es aprender. Por un lado, una perspectiva receptiva y reproductiva cuando se ve el aprendizaje como “adquisición de conocimientos transmitidos, en un ámbito académico, por un profesor y que son demostrados a través de los exámenes o pruebas. Es ésta una visión pasiva que implica procesos de recepción y memorización o réplica del conocimiento proporcionado, que viene desde las civilizaciones sumeria y griega y que se mantiene aún en nuestros días.

“Los maestros clasificaban las palabras de su idioma en grupos de vocablos y de expresiones relacionadas entre sí por el sentido; después las hacían aprender de memoria a los alumnos, copiarlas y recopiarlas, hasta que los estudiantes fuesen capaces de reproducirlas con facilidad [...] La función del aprendizaje era meramente reproductiva, se trataba de que los aprendices fueran el eco de un producto cultural sumamente relevante y costoso”<sup>28</sup>

Pero desde el siglo XX se tiene una visión un poco más amplia; el conocimiento se relativiza, se cuestiona, se manipula, se descubre y propone que se construya nuevos saberes. “Dado que nadie puede ofrecernos ya un conocimiento verdadero, socialmente relevante, que debamos repetir ciegamente como aprendices, tendremos que aprender a construir nuestras propias verdades relativas que nos permitan tornar parte activa en la vida social y cultural”<sup>29</sup>.

Es ésta una visión más dinámica y compleja sobre aprender. En la actualidad, siglo XXI, es justamente esta visión constructivista una demanda social. Sin embargo, es como se contempla o pretende que sea porque en realidad aún falta camino por recorrer para llegar allí. Prevalece en el ámbito de la educación, prácticas que conllevan a aprendizajes repetitivos y poco significativos.

Si pasamos ahora a hablar sobre cómo se aprende hay que recurrir a un discurso un poco más teórico y científico. Existe todo tipo de teorías y modelos para

---

<sup>28</sup> En PEREZ ANGULO, Martha ILCE. (Compiladora). *Principios de Aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia. CEDEUIS, 2007. p., 29

<sup>29</sup> POZO MUNICIO. *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1999. P., 36

explicar las diferencias en la forma de aprender. Pero, de todas esas teorías y modelos ¿cuál es la mejor? La palabra "aprendizaje" es un término muy amplio que abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso. Cada uno de los modelos y teorías existentes enfoca el aprendizaje desde un ángulo distinto y si se contempla la totalidad del proceso de aprendizaje, se puede percibir que esas teorías y modelos aparentemente contradictorios entre sí no lo son tanto e incluso que se complementan.

Como profesores y dependiendo en qué parte del proceso de aprendizaje centremos nuestra atención, unas veces nos interesará utilizar un modelo y otras veces otro. Una posible manera de entender las distintas teorías es el siguiente modelo en tres pasos:

El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos seleccionamos una parte. Cuando analizamos cómo seleccionamos la información, podemos distinguir entre alumnos visuales, auditivos y kinestésicos. La información que seleccionamos la tenemos que organizar y relacionar. El modelo de los hemisferios cerebrales nos da información sobre las distintas maneras que tenemos de organizar la información que recibimos. Una vez organizada esa información la utilizamos de una manera o de otra.

Unas teorías definen aprendizaje por procesos de asociación (teorías conductuales como la de Pavlov, Guthrie, Skinner) y otras que lo definen por procesos de reestructuración (teorías cognitivas como la de Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné, Vigostky). De estas últimas podríamos decir que se complementan entre sí. Piaget propone el equilibrio entre esquema de conocimiento que se asimila y su respectiva acomodación.

Bruner dice que podemos aprender reordenando o transformando datos, pero dándoles una comprensión; igual que Vigostky, le da importancia al lenguaje en la facilitación del aprendizaje, a la interacción social. Vigostky habla, además, del nivel de desarrollo y la tarea de la enseñanza para trabajar con la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Gagné por su lado, hace aportes en cuanto a las condiciones en que se debe dar el aprendizaje (información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, actitudes...). Y Ausubel con su propuesta de relacionar los conocimientos previos con los nuevos, de darle significatividad al conocimiento nuevo y tener disposición (como en Gagné) o actitud para aprender.

El otro ángulo del que quiero hacer mención es el concebir aprendizaje como toda experiencia resultante de esfuerzo personal y de la interacción nos deja algo para la vida; cuando a lo que sabíamos por una u otra razón, de una u otra fuente, le



agregamos lo que algo o alguien nos muestra, guía o envuelve de tal manera que hacemos un proceso de integración de saberes que utilizamos o aplicamos mediante la práctica. Cuando se aprende por ejemplo a tejer, conducir, jugar un determinado deporte, normas de convivencia, dominar un electrodoméstico, etc. Es éste un aprendizaje práctico, significativo, para la vida. Pues aprender no es un proceso que se dé sólo en la escuela, no es acumulación de conocimientos o de una serie de contenidos (ya sean verbales, conductuales, procedimentales) meramente académicos. También aprendemos en la cotidianidad y con refuerzo de la escuela valores, conductas, estrategias.

Podríamos decir que el aprender está de una manera u otra ligado a procesos de enseñanza. Alguien nos enseña para que aprendamos o enseñamos para que otros aprendan. Por eso la importancia de la interacción. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández<sup>30</sup> exponen en un cuadro diez ideas sobre lo qué es e implica aprender desde un punto de vista constructivista. A continuación lo citamos:

---

<sup>30</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw- Hill, 2ª edición.

**CUADRO 1.** *Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante, y en ese sentido es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del grado de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería aprender.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Con respecto a lo anterior, se puede decir que el aprendizaje es un proceso complejo y a la vez enriquecedor porque nunca dejamos de aprender. Esto implica cambios de conducta y de actitudes en las diversas experiencias del ser

humano. Todo depende de los factores internos y externos del aprendiz y del aprendizaje.

Como decía unas líneas arriba, infortunadamente en la actualidad aún vivenciamos en el ámbito educacional experiencias que implican procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales en cuanto todavía hay docentes que se limitan a preparar un discurso, pararse al frente de un grupo de estudiantes a “recitar” o transmitir dicha información y los estudiantes, por su parte, se limitan a tomar nota de lo expuesto oral y visualmente. Aquella información debe ser estudiada o mejor aprendida de memoria para aprobar una evaluación, un examen.

Esta es todavía, tristemente, la realidad en muchas instituciones educativas de varias sociedades. Y aunque algunos sí se den a la tarea de proponer y desarrollar procesos dinámicos en la construcción y reconstrucción de conocimiento, se hace urgente reaccionar y tener verdadera voluntad de asumir cambios y retos en el formar y el aprender, pues al fin y al cabo todos somos aprendices y maestros, educandos y educadores, docentes y discentes. Como se dice en Pérez Angulo (2007): “En cualquier caso parece necesario que además de adquirir y reproducir conocimientos disciplinares en nuestras materias, además de ser investigadores, los profesores universitarios concibamos que aprender y

enseñar son también procesos complejos que forman parte de nuestra labor profesional y que debemos dedicarnos también a ellos”<sup>31</sup>.

Sólo cambiando la forma en que concebimos nuestra actividad docente y la actividad discente de los alumnos, lograremos de ellos una mejor comprensión y aprendizaje tanto de contenidos de nuestras disciplinas, como el aprender para la vida. Sólo así podremos ayudar a nuestros alumnos a aprender los procedimientos técnicos y estratégicos con los que deben enfrentarse a la información, a la adquisición de conocimiento y a las diversas situaciones de la vida.

### ***3.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE***

Cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

---

<sup>31</sup> En PEREZ ANGULO, Martha ILCE. (Compiladora). *Principios de Aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia. CEDEUIS, 2007. p., 33

En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no explican por qué con frecuencia nos encontramos con alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras por ejemplo en el aprendizaje de la lengua extranjera a un estudiante A se le facilita redactar, mientras que al estudiante B le resulta mucho más fácil los ejercicios de gramática, o el estudiante C tiene habilidad para la comprensión oral (listening comprehension). Esas diferencias si podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

Por lo anterior es que los docentes nos vemos llamados al hecho de ofrecer variadas posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo. Se trata de aprovechar esa variedad en nuestras aulas para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje algo más dinámico y activo. Que observemos a diario en

el aula puede ayudarnos a identificar comportamientos, actitudes, intereses, habilidades y la forma en que están aprendiendo nuestros alumnos. Nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente como nosotros mismos.

### ***3.2 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?***

Partiendo de la idea que el aprender es una propiedad inherente y adaptativa al ser humano tenemos que reconocer que éste es inacabado. No se puede pretender que con lo que se aprende en la escuela (entendiendo ésta como cualquier institución de enseñanza) se obtendrá ya el conocimiento necesario para desenvolverse en la vida. Lo que se puede hacer es contribuir con esta tarea.

Hay personas que aprenden autodidácticamente, pero en la interacción el aprendizaje puede ser más enriquecedor. Para algunos aprender significa memorización de datos y de informaciones de la disciplina en estudio. Es esta una concepción pasiva en cuanto se ve el aprendizaje como una copia o reproducción de información. Como maestros debemos aprender sobre el aprendizaje, crear una cultura de aprendizaje de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión. Creo pertinente hacer alusión aquí a la teoría de Howard Gardner en cuanto a las inteligencias múltiples. Una de las teorías más apasionantes y mejor fundadas en los últimos años que define la inteligencia como

el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Gardner define 8 grandes tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal).

Todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. Aunque parte de la base común de que no todos aprendemos de la misma manera, Gardner rechaza el concepto de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra. Pero si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución como el ser humano mismo, podemos decir que no hay contraposición real entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

En un aula podemos tener estudiantes sobre todo visuales, otros auditivos y otros kinestésicos. Veamos en el siguiente cuadro (cuadro 2) que encuentro bastante interesante cómo el estilo de aprendizaje puede influir en el comportamiento de los estudiantes.

**Cuadro 2. Estilos de Aprendizaje**

	<b>VISUAL</b>	<b>AUDITIVO</b>	<b>KINESTESICO</b>
<b>Conducta</b>	<p>Organizado, ordenado, observador y tranquilo.</p> <p>Preocupado por su aspecto</p> <p>Voz aguda, barbilla levantada</p> <p>Se le ven las emociones en la cara</p>	<p>Habla solo, se distrae fácilmente</p> <p>Mueve los labios al leer</p> <p>Facilidad de palabra,</p> <p>No le preocupa especialmente su aspecto.</p> <p>Monopoliza la conversación.</p> <p>Le gusta la música</p> <p>Modula el tono y timbre de voz</p> <p>Expresa sus emociones verbalmente.</p>	<p>Responde a las muestras físicas de cariño</p> <p>Le gusta tocar todo</p> <p>Se mueve y gesticula mucho</p> <p>Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga, porque no para.</p> <p>Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo.</p> <p>Expresa sus emociones con movimientos.</p>
<b>Aprendizaje</b>	<p>Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a donde va. Le cuesta recordar lo que oye</p>	<p>Aprende lo que oye, a base de repetirse a si mismo paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo paso se pierde. No tiene una visión global.</p>	<p>Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.</p>
<b>Lectura</b>	<p>Le gustan las</p>	<p>Le gustan los</p>	<p>Le gustan las historias</p>



## Hacia lo que es el aprendizaje

	descripciones, a veces se queda con la mirada pérdida, imaginándose la escena.	diálogos y las obras de teatro, evita las descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones	de acción, se mueve al leer.  No es un gran lector.
<b>Ortografía</b>	No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. "Dice" las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si "le dan buena espina".
<b>Memoria</b>	Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no las caras.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causó, pero no los detalles.
<b>Imaginación</b>	Piensa en imágenes. Visualiza de manera detallada	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles.	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
<b>Almacena la información</b>	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques enteros (por lo que se pierde si le preguntas por un elemento aislado o si le cambias el orden de las preguntas.	Mediante la "memoria muscular".
<b>Durante los periodos de inactividad</b>	Mira algo fijamente, dibuja, lee.	Canturrea para si mismo o habla con alguien.	Se mueve

<b>Comunicación</b>	Se impacienta si tiene que escuchar mucho rato seguido. Utiliza palabras como "ver, aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetitivas descripciones. Utiliza palabras como "sonar, ruido..".	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre en seguida. Utiliza palabras como "tomar, impresión...".
<b>Se distrae</b>	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son básicamente auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma

Tomado de: <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

Después de hacer una constante observación en mis mediaciones como docente de lengua extranjera he podido identificar que hay alumnos activos que se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas ofrecidas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.

Por otro lado, he detectado a personas que son más calladas, que prefieren pasar -por decirlo así - “desapercibidos”, pero que ellos también logran procesos de

aprendizaje. Ellos quizá prefieren ser más observadores y reflexivos sobre lo que se hace para luego dar lo mejor de sí.

También podría hacer mención del estudiante que es más metódico, los que siempre quieren ver un modelo o patrón a seguir específicamente. Por ejemplo al que le preocupa la regla gramatical y ejemplos a seguir. Preguntan sobre el por qué de una regla u otra. Quieren encontrar lógica a cada una de las cosas que se haga o se diga.

Están los que les encanta trabajar en grupo, tener que hacer mesa redonda, levantarse del puesto para realizar actividades lúdicas o que cambian el ritmo (en ocasiones rígido) de una sesión de clase. Este tipo de estudiante les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburre e impacienta las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas y la competencia como juego son un desafío.

### ***3.3. ¿CÓMO APRENDEN INGLÉS?***

Demos, ahora, una vista al panorama del aprendizaje de inglés. En general, cómo se da este proceso. El aprender una lengua extranjera implica el desarrollo de las

cuatro habilidades lingüísticas mencionadas en el capítulo 2. Describiremos cada una de ellas someramente.

### **3.3.1 Comprensión Oral**

Para desarrollar esta habilidad los estudiantes pueden aprender escuchando textos en video, cassettes, CD's, noticias o a otras personas. Dicho escuchar implica procesos de asociación, inferencia, interpretación, deducción, elaboración, extrapolación. Los materiales que utiliza el mediador deben ser lo más auténticos posible, si se quiere promover competencia comunicativa. Grabaciones o documentos escritos ya no con diálogos para ser aprendidos de memoria por el estudiante (como era hace varias décadas), sino con conversaciones o interacciones más reales. Es importante ayudar al aprendiz a través, por ejemplo, de la estrategia de la pregunta didáctica a que identifique, relacione, infiera y opine, ya que se ha evidenciado una generación de cierta ansiedad frente al desarrollo de esta habilidad.

### **3.3.2 Comprensión Escrita**

A través de la lectura de textos de diversa índole y en diversas fuentes los estudiantes aprenden no sólo vocabulario, sino también a dar sentido a una información. El problema para algunos es cuando van haciendo una traducción mental de lo que van leyendo al código de la lengua materna. Esto puede dificultar

la comprensión del texto, pues se da significado a palabras o frases más que sentido a las proposiciones que forman parte del todo. Además de una inevitable interferencia cultural, dependiendo del contexto de lo que se quiere expresar en el texto, de preconcepciones y oportunidades que cada quien haya tenido para conocer sobre el mundo y para estar en contacto con la lengua.

### **3.3.3. Producción Oral**

Hablar – igual que las anteriores habilidades - se aprende hablando, practicando constantemente. Estrategias que he visto los estudiantes utilizan son: el aprender vocabulario, frases, escuchar diálogos y luego practicar con mini dramatizaciones o monólogos en los que se aplique tanto estructuras gramaticales, como vocabulario pertinente y la pronunciación adecuada para darse a entender. Algunos lo hacen cantando, pero esto exige que se haga conscientemente y no por el sólo hecho de repetir una melodía. Esta habilidad, que es nuestro punto de interés, se puede promover a través de muchas estrategias como las presentadas en el capítulo 4 (ver numeral 4.3) o con algunas de las que se presentan en el cuadro 3, tales como la lluvia de ideas, diálogos, debate, juego de roles, pregunta didáctica, lectura comentada, entre otras.

### **3.3.4 Producción Escrita**

Inicialmente los estudiantes se entrenan en esta habilidad escribiendo cortos párrafos de acuerdo a las situaciones de comunicación dadas. Se utiliza tipos de texto descriptivos tales como cartas, anécdotas, postales, avisos, etc.

## ***3.4 DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE***

Aprender significa para Aebli (2001) “(re)construir una estructura”. Se trata de un proceso de construcción, como ya lo han dicho otros autores. El rendimiento de un aprendizaje exitoso consiste en generar conexiones adecuadas y en reforzar dichas relaciones o asociaciones. Es posible desencadenar aprendizajes cuando como educadores damos una verdadera oportunidad para desarrollar potenciales bajo una orientación adecuada pero no exagerada, pues puede ser uno de los factores que generan dependencia y por ende la no autonomía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Una de las características que un maestro debe poseer – como dice Aebli (2001) es la de ser un experto en el campo que orienta, la de ser capaz de desarrollar, a partir de la observación, el hecho de identificar en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno y cuál es el paso siguiente que puede y debe ser dado. Dependiendo de la relación entre los alumnos y los profesores se puede

fortalecer o desfavorecer factores como la motivación, la confianza, el reconocimiento del otro y desde allí aprendizajes más significativos y autónomos. Por eso la importancia de tener en cuenta que estamos a cargo de un grupo de personas no sólo para enseñar contenidos; se hace necesario trascender esta tarea; buscar estrategias que faciliten mediante ese “encuentro” presencial procesos de formación en variados aspectos de la vida: para saber, pero saber hacer, para ser, saber actuar en contexto. En nuestra opinión es más importante y puede resultar más eficaz, el hecho que como docentes nos cuestionemos diariamente más que sobre la enseñanza en sí misma sobre nuestra diaria labor, cómo lograr que nuestros estudiantes aprendan.

### ***3.5 ¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR?***

Las anteriores ideas nos llevan a cuestionarnos sobre el por qué los alumnos no aprenden lo que se les enseña. Es frustrante cuando se supone un alumno ha recibido la orientación en un área del conocimiento y un tiempo después (usualmente no muy largo) dicen no haber visto o aprendido determinado tópico, tema o conocimiento. Creo que esta situación se da por la manera misma cómo se han llevado los procesos más enfocados en la enseñanza en sí misma que en el aprendizaje.

Por un lado, habría que analizar cómo es que los docentes llevan a cabo su labor: Si nos limitamos solamente a exponer un tema, que los alumnos tomen apuntes y luego reciten la información ya sea por escrito o en forma oral, lo que estamos promoviendo es un aprendizaje memorístico, pasivo y poco o no significativo. Es cierto que en varios casos se requiere de un aprendizaje memorístico o repetitivo para lograr competencia en algo, pero justamente se trata de trascender este paso y darle una utilidad al conocimiento. Se trata, pues, de crear la necesidad del conocimiento, el por qué se necesita, para qué le va a servir en la vida ya sea profesional o personal del aprendiz.

Entonces, desde el inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje es supremamente importante generar motivación, necesidad y una utilidad pertinente al conocimiento en construcción. En la universidad, infortunadamente hay quienes cuestionan que por qué tienen que darse a la tarea de motivar si se supone el alumno ya debe tener dicho interés por lo que está haciendo o aprendiendo. Esta actitud de entrada lo que provoca en gran medida es decepción, confusión, y hasta indiferencia por parte del estudiantado. Estos factores a su vez impiden que se le dé una significatividad a lo que se hace o se dice. De ahí aprendizajes a corto plazo y no significativos.

También tenemos el tipo de profesor o profesora que con el afán de hacer, lograr y hasta cambiar maneras de pensar no da espacio al aprendiz para que actúe, para que interactúe, proponga y solucione. No se promueve la autonomía impidiendo



así que haya verdaderos procesos de aprendizaje. Se trata – según unas categorías que presenta Pozo (1999) – del maestro “*modelo*”, quien ilustra modos de comportamiento, actitudes o destrezas. Es importante acompañar al aprendiz no sólo en un saber decir, sino también en un saber hacer. Esto requiere algo más que buenas explicaciones.

Hay también según Pozo el tipo de maestro “*proveedor*” el que da toda la información, instrucciones, respuestas y premios o castigos. El maestro “*entrenador*” quien también provee información, pero da a conocer con exactitud lo que espera del aprendiz. El maestro “*tutor*” que deja que los aprendices asuman parte de la responsabilidad de su aprendizaje para lograr las metas propuestas. Pienso que no es malo decir a los estudiantes lo que tienen que hacer y cómo, tampoco lo es el supervisar y regular su trabajo, pero sí es útil dejar que sean los aprendices quienes organicen su propia práctica. El maestro “*asesor*” o director de investigación que deja que sean los aprendices los que fijen sus propios objetivos concretos y diseñen su propio aprendizaje. Considero que llegar a esta etapa es bastante difícil para un aprendiz al que poca oportunidad se le ha dado para desarrollar autonomía.

Por otro lado, hay que aceptar que así como evolucionan tan rápidamente las sociedades hoy en día de acuerdo a necesidades en los diversos ámbitos, así también lo es la sociedad del aprendizaje. Cada día nos vemos de una manera u otra obligados a aprender más cosas nuevas para desenvolvernos mejor. “*Parece*

*que cada vez aprendemos menos porque cada vez se nos exige aprender más cosas y más complejas. En nuestra cultura del aprendizaje, la distancia entre lo que deberíamos aprender y lo que finalmente conseguimos aprender es cada vez mayor*<sup>32</sup>.

A esto se suma el incremento cuantitativo del sistema educativo; cada vez más se ven aulas de 40 o más estudiantes. Entonces, el número de oportunidades y atención a cada estudiante no es igual, lo que desfavorece la calidad de los aprendizajes porque no se puede destinar mucho tiempo para la práctica. El ritmo acelerado con el que ahora el ser humano se enfrenta para aprender más cosas no permite que se consoliden verdaderamente los aprendizajes.

Para ilustrar la anterior idea encuentro bastante pertinente la situación que presenta Pozo y que cito a continuación: *“Queremos aprender inglés, pero apenas le dedicamos dos horas a la semana, de modo que no tenemos vocabulario suficiente ni asimilamos bien las estructuras gramaticales, así que en la lección siguiente, que presupone que dominamos todo eso de carrerilla, nos perdemos nuevamente*<sup>33</sup>. Es como una carrera contra el tiempo; los docentes se ven forzados en muchas ocasiones a cubrir rápidamente los programas y los pobres estudiantes se ven atiborrados de temas.

---

<sup>32</sup> POZO MUNICIO. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1999. P., 37

<sup>33</sup> Ibid. P., 40

Ahora bien, no podemos limitar el hecho de si hay aprendizajes o no, pensando sólo en la adquisición de contenidos. Toda situación de aprendizaje a través de la instrucción – dice Pozo – puede analizarse a partir de tres componentes básicos que se han propuesto después de sintetizar la posición de varios autores tales como Gagné, 1985; Reigeluth, 1983; Rescorla, 1980, entre otros.

**a. LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE:** que son también los conocidos *contenidos*. Es lo que cambia como consecuencia del aprendizaje. Pero no se trata solamente de contenidos académicos. Utilizando la taxonomía de Gagné se puede decir que los resultados se deben dar según el tipo de aprendizaje promovido: En el *Aprendizaje de sucesos y conductas*, los resultados se dan en nuestras interacciones con los objetos y las personas que nos rodean; en el *aprendizaje social* se dan no sólo a partir de interacciones, sino como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales con la tendencia a comportarnos de una u otra manera dependiendo del contexto en el que nos encontremos; en el *aprendizaje verbal y conceptual* los resultados se pueden evidenciar en cuanto a la adquisición de datos y hechos, la comprensión de conceptos y la reestructuración de los conocimientos previos. Este tipo de aprendizaje se da en gran medida en la educación formal, pero no se aprende correctamente porque no se enseña adecuadamente. También se debe tener en cuenta que en el *aprendizaje de procedimientos*, los resultados deben relacionarse

con la adquisición y mejora de nuestras habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas que requiere a su vez el aprendizaje de técnicas y estrategias tanto de planificación como de control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje.

**b. LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE:** es importante reconocer no sólo los resultados; la actividad mental de la persona que está aprendiendo, mediante qué mecanismos cognitivos se construye el conocimiento. Y para ello qué condiciones se vivencian o propician por parte de los mediadores.

**c. LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE:** que hace referencia al cómo se pone en marcha los procesos de aprendizaje. Es aquí donde considero hay que reflexionar aún más para adoptar estrategias que afronten los problemas de aprendizaje, para suplir la necesidad de “aprender a aprender” y por qué no también enseñar dichas estrategias. *“Las estrategias de aprendizaje deben ser uno de los contenidos fundamentales de la educación básica en las sociedades presente y futuras”<sup>34</sup>.*

El hecho de que nuestros estudiantes aprendan depende también de cómo promovemos y controlamos ciertos aspectos que en terminología de Pozo (1999) se denominan “procesos auxiliares” y son los siguientes:

---

<sup>34</sup> Ibid. P., 41

Es fundamental, y quizás sea el primer paso antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la **motivación**. Cuáles son los motivos que mueven a los estudiantes a esforzarse por aprender algo. En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en inglés, saber claramente qué los motiva a elegir esta carrera, por qué quieren aprender inglés, para qué.

Si no hay motivación para aprender entonces el aprendizaje no tiene lugar. Pero es una motivación que concierne no sólo al estudiante. El maestro debe llevar a cabo su labor con actitud positiva, con entusiasmo y satisfacción a pesar de las dificultades personales o laborales. Es nuestra tarea despertar en los alumnos interés y los motivos por los cuales deben aprender. Por eso, la importancia sobre el tener claro cuáles son los propósitos que perseguimos con la enseñanza.

Encuentro para esto que acabo de comentar, un cuestionamiento y reflexión planteada por Hans Aebli (2001) que ilustra esta necesidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. *“Después de años de aprendizaje del francés o del inglés, ¿comprará y leerá el alumno un periódico francés o un libro en inglés? ¿Se pondrá en contacto, de una u otra manera, con el área cultural respectiva? Si nada sucede, hay algo que no funciona en la clase del idioma correspondiente. Los pocos conocimientos y habilidades adquiridos se olvidarán pronto. Sólo donde se ha despertado el interés, permanecerán con vida en el desarrollo autónomo*

*posterior de las actividades relacionadas con ello*<sup>35</sup>. Para generar motivación es necesario tener claros los objetivos y luego pensar en los medios o maneras de.

Dada la capacidad limitada de nuestra memoria de trabajo es necesario seleccionar y destacar la información a la que debe atender el aprendiz, tratar de mantener la **atención**. Este es el paso a seguir una vez motivado el aprendiz. Hay que ayudar a nuestros estudiantes a que mantengan su atención en lo relevante, a atender a estímulos o elementos que se asocian, pues es más fácil recordar aquello a lo que realmente se ha atendido. Lo que puede desviar la atención es definitivamente la rutina, la monotonía didáctica. De aquí la importancia de cambiar nuestras rutinas en las sesiones de clase o en nuestras mediaciones, se hace necesario diversificar y dosificar las tareas de aprendizaje, hacer que las tareas sean siempre distintas e impredecibles y no muy largas o complejas para atraer y mantener la atención de los aprendices aún en aprendizajes complejos, graduar los nuevos aprendizajes y dar autonomía para que los aprendices establezcan su propio ritmo de aprendizaje.

Si nuestros estudiantes aprenden una conducta nueva, pero no son capaces de recuperarla en el momento adecuado, dicho aprendizaje ha sido poco eficaz porque no se da lugar a la **recuperación y transferencia** de las representaciones

---

<sup>35</sup> AEBLI, Hans. Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. NARCEA, S.A., Madrid. 2001. P., 114.

en la memoria. Cuando no se usan los aprendizajes éstos tienden a olvidarse más fácilmente. Por esto, la importancia de transferir el conocimiento aprendido a nuevas situaciones o contextos; darle una utilidad pertinente y por ende significatividad.

Y un factor transversal a los anteriores es el de la **conciencia y el control** de los propios mecanismos de aprendizaje. Se trata de ayudar a nuestros estudiantes a ser concientes de sí mismos para que regulen su propia actividad y para reflexionar sobre sus propias producciones.

Estos aspectos o “procesos auxiliares” que forman parte de los procesos de aprendizaje pueden ser gestionados y controlados por los docentes, propiciando las condiciones y estrategias más adecuadas para las diversas situaciones de aprendizaje, aunque también es posible que funcionen en el aprendiz de forma mecánica, implícita y sin la necesidad de un control externo.

Un último aspecto que debemos considerar tiene que ver con la evaluación o verificación de los aprendizajes producidos. Es cierto que todo proceso de enseñanza o instrucción requiere el evaluar hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos. Sin embargo, se debe dar la oportunidad al estudiante de evaluarse a sí mismo y a sus compañeros, pero de tal manera que implique un

control continuo acerca de los cambios que se producen a lo largo de sus procesos de aprendizaje y no sólo al final del proceso; es decir, el mero resultado.

Para cerrar este capítulo reitero que es necesario y resultaría bastante útil y significativo para nuestros aprendices promover aprendizajes donde haya interacción y cooperación, lo que favorece la construcción de conocimiento, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje. Esto condiciona, obviamente, la tarea que debemos desempeñar los docentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por todo esto la importancia de proponer el diseño de estrategias que promuevan aprendizajes autónomos, objetivo de esta monografía.



## **4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

### ***4.1 METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE***

De acuerdo con lo que hemos presentado hasta el momento podemos afirmar que definitivamente los sistemas educativos de hoy en día se deben concentrar más que en la enseñanza en sí misma en promover el “aprender a aprender”. Ya no se trata del sólo transmitir un conocimiento. Como docentes debemos apuntarle a un objetivo y es ayudar a nuestros alumnos a adquirir estrategias y capacidades que le permitan transformar, reelaborar y reconstruir los conocimientos que reciben.

Pero uno de los problemas que hemos detectado es el de la falta de autonomía por parte de los estudiantes universitarios siendo más evidente esta situación en los primeros niveles. Queremos en este capítulo presentar algunos términos clave que tienen que ver con estrategias de enseñanza y aprendizaje y, a partir de la reflexión, presentar algunas estrategias que pensamos pueden alcanzar aprendizajes más autónomos en la adquisición de competencia comunicativa.

Tomando acepciones de algunos estudiosos como Flavell, 1971 hablaremos de *metacognición*, término que hace referencia al conocimiento sobre los procesos cognitivos (normalmente sobre la propia actividad cognitiva) y la regulación de dichos procesos para alcanzar una meta determinada. Esto exige algunas fases como el planear, controlar y evaluar. En este sentido, el concepto de estrategia está estrechamente relacionado con el aspecto “regulador” de la metacognición.

Cuando se habla de estrategias algunos autores como Pozo (1996) y Monereo (1994) señalan dos tipos de procedimientos: “aquellos que consisten en una secuencia automatizada de acciones (denominadas también técnicas, destrezas, habilidades o hábitos) y aquellos que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada. Sólo a estas últimas se les denomina *estrategias*, lo que supone, en este caso, la existencia de una actividad consciente e intencional por parte del sujeto sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta”<sup>36</sup>.

La falta de una utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual en el desarrollo del aprendizaje es un hecho fácilmente constatable en casi todos los niveles escolares; no se enseña a estudiar. Uno de los aspectos que más se le achaca al período de educación básica y media es que los alumnos lo terminan sin

---

<sup>36</sup> POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles. *El aprendizaje Estratégico*. Enseñar a aprender desde el currículo. Aula XXI Santillana. España, 1999. P.,112

saber trabajar con autonomía e independencia, sin haber aprendido estrategias que los ayuden a realizar un **aprendizaje autónomo**. Las investigaciones más recientes parecen indicar que las habilidades de estudio que poseen los estudiantes han sido adquiridas azarosa y progresivamente a través del proceso de ensayo y error.

A menudo nos encontramos con chicos que fracasan en sus aprendizajes aún estudiando con esfuerzo y voluntad. Creemos que es fundamental poder crear una actitud adecuada en los alumnos para emprender el estudio y, en este sentido, adquiere suma importancia trabajar con ellos estrategias de aprendizaje que hagan posible la apropiación del saber cuando se precise. Esto implica secuenciar procedimientos, técnicas y habilidades para la adquisición, almacenamiento y utilización personal de los conocimientos.

Muchas veces la ausencia de un método de estudio produce aprendizajes memorísticos, y los alumnos no llegan a comprender realmente lo que están estudiando. El manejo de una técnica apropiada conduce al logro de aprendizajes significativos que permiten relacionar, reflexionar, jerarquizar, seleccionar y participar activamente en el proceso de estudio logrando una cierta organización, orden y metodología para abordar los contenidos que la escuela y la sociedad ofrecen.

El docente que enseña a estudiar, está potenciando una adquisición más profunda y duradera de los conocimientos. Esta tarea supone guiar al alumno para que pueda emplear estratégicamente técnicas y procedimientos de estudio, adaptándolos a cada situación de aprendizaje, que garanticen que el hecho de aprender no se detenga o dependa exclusivamente del momento escolar sino que le permitan adaptarse a situaciones cambiantes de la vida. Se trata de tener en cuenta tanto estrategias de enseñanza así como de aprendizaje. Veamos, las respectivas definiciones a partir de los autores Frida Díaz Barriga Y Gerardo Hernández Rojas.

**“Estrategias de enseñanza:** Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos.

**Estrategias de aprendizaje:** Procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información”<sup>37</sup> .

Las estrategias se diferencian de una técnica en tanto las primeras tienen carácter intencional, controlado y reflexivo, mientras una técnica se lleva a cabo mecánica y rutinariamente. No quiere decir ello que el uso de técnicas en la educación no sea eficaz. Al contrario, muchas tareas complejas requieren el uso de habilidades y acciones automatizadas. Pero lo que sí queremos resaltar es que – como se dice en la compilación de Corredor Montagut et al (2007) - una estrategia requiere

---

<sup>37</sup> DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2ª edición. México: Mc Graw Hill. P.,6

una planificación previa, control y reflexión de su aplicación. El uso de estrategias exige evaluación, una valoración general sobre el proceso (logros alcanzados, debilidades, recursos...). Este constante evaluar exige que las estrategias sean innovadas y adaptadas a cada contexto y situación de aprendizaje.

## ***4.2 CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE***

Basándonos en la compilación de Corredor et al<sup>38</sup> expondremos aquí las estrategias de enseñanza y luego, las de aprendizaje que las autoras toman de varias clasificaciones de autores como AEBLI, 1995; MONEREO y otros, 1994; DÍAZ y HERNÁNDEZ, 2002; AGELOT, 2001 y LOPEZ NOGUERO, 2005.

### **4.2.1 Estrategias de Enseñanza**

Éstas se clasifican principalmente en ***Organizativas*** y ***Cognitivas***. Las primeras son importantes ayudan a activar la participación del grupo en el proceso de aprendizaje y favorecen la organización del ambiente de aula. Se les conoce también como *estrategias participativas*, ya que justamente buscan que los aprendices se motiven y se impliquen en su aprendizaje. Su uso, como ya lo

---

<sup>38</sup> CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia; PÉREZ ANGULO, Martha Ilce; ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia- CEDEUIS. Bucaramanga. 2007. Pp. 48- 61.

hemos mencionado, exige claridad de objetivos, planificación, selección, preparación de materiales, realización ordenada y regulada de la actividad, la evaluación y el ajuste permanente según se vaya avanzando.

Las segundas, por su lado, se utilizan con el objetivo de ayudar a los aprendices a pensar, a desarrollar competencias cognitivas y metacognitivas. Según Díaz y HERNÁNDEZ (2002), Monereo y otros (1994) este tipo de estrategias sirven para activar y generar conocimiento previo, orientar y guiar la atención y el aprendizaje, organizar contenidos y procesos, identificar errores, comprender contenidos y procesos, enlazar conocimientos previos y los nuevos contenidos, y verificar logros. Algunas de las estrategias cognitivas básicas son la pregunta didáctica, los debates, la lluvia de ideas, la resolución de problemas, los proyectos, la toma de decisiones, el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, entre otras que veremos en el siguiente cuadro que presenta los dos principales tipos de estrategias que hemos mencionado según el fin general que persiguen y en el que, además, se incluyen algunas según la etapa del proceso en que se usen. Cada una de ellas muestra resumidamente su finalidad y las respectivas modalidades.

Cuadro 3: Estrategias de enseñanza y aprendizaje

CRITERIO CLASIFICACIÓN	TIPO	FINALIDAD	MODALIDADES
Según el fin general que se persigue	Organizativas	Interacción	Preguntas, trabajo en grupo, debate, panel, la secuencia, foro, lluvia de ideas por tarjetas, la pecera.
		Comunicación	Narración, bola de nieve, simposio, diálogos simultáneos, debate.
		Socialización	Trabajo en grupo, debate, lluvia de ideas, la reja, foro, trabajo por relevos.
		Cooperación	Proyectos, lectura comentada, rompecabezas, aprendizaje cooperativo.
		Intercambio de experiencias	Grupos de discusión, foro, proyectos, quintetos en rotación, Philips 6/6
		Trabajo independiente	Lecturas, composiciones, problemas
Según el fin general que se persigue	Cognitivas	Activación y generación de conocimiento previo.	Preguntas, lluvia de ideas, discusión guiada, lluvia de ideas con tarjetas, objetivos.
		Mantenimiento y guía de la atención	Preguntas, ilustraciones, objetivos, pistas tipográficas.
		Organización de contenidos y procesos	Esquemas, resúmenes, clasificaciones, mapas conceptuales organización de cursos de acción, redes semánticas, uve heurística.
		Identificación de errores	Lectura comentada, problemas guiados, ensayos, ejercicios, proyectos dirigidos.
		Comprensión de contenidos y procesos	Mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales, analogías, debates, ensayos, proyectos.
		Verificación de logros	Preguntas, debates, estudio de casos, problemas, proyectos.
Según la etapa del proceso en	Motivación	Para lograr la implicación y participación activa del	Correlación de contenidos con lo real, uso de elogios y censuras,

que se usen		estudiante en el proceso	utilización de material didáctico, organización del ambiente, conocimiento de los objetivos y propósitos de la tarea, personalidad del docente, experiencias donde se aplique lo aprendido.
<b>CRITERIO CLASIFICACIÓN</b>	<b>TIPO</b>	<b>FINALIDAD</b>	<b>MODALIDADES</b>
Según la etapa del proceso en que se usen	Elaboración	Favorecen el procesamiento de los estímulos que provienen de fuentes externas e internas y con los cuales se trabaja para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias	De comunicación directa: exposición dogmática, exposición dialogada, lectura en todas las modalidades, demostración. De aprendizaje individual: fichas, guías de estudio, módulos de autoinstrucción. De aprendizaje en grupo: discusión, debate, círculo de estudio, panel, mesa redonda, foro, estudio de casos, lectura comentada lluvia de ideas, juego de roles, proyectos. De formación para la investigación: laboratorio, proyecto, problemas, trabajo de campo, búsqueda bibliográfica, informe científico, monografía, construcción de modelos, simulación de procesos, pasantías, uve heurística.
	Fijación	Para la apropiación de conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores.	Ejercicios y tareas, trabajo práctico, interrogatorio, resumen, mapas conceptuales, esquemas redes semánticas, mapas mentales, uve heurística, guías didácticas, cuadros sinópticos, estudio de casos, debate, foro, estudio dirigido, problemas.
	Integración	Para la integración de conceptos y experiencias a las estructuras	Pregunta didáctica, debate, estudio dirigido, torneos orales o escritos, mapas conceptuales, mapas



		conceptuales y experiencias previas de los estudiantes	mentales, redes semánticas, esquemas, resúmenes, tareas dirigidas.
	Transferencia y evaluación	Para la valoración y aplicación de lo aprendido en situaciones y problemas diferentes a los que se dieron en el momento del aprendizaje.	Estudio de casos, proyectos, trabajo de campo, problemas, toma de decisiones, investigación, diseños, simulaciones, juego de roles.

**Fuente:** Tomado de <sup>1</sup> CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia; PÉREZ ANGULO, Martha Ilce; ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia- CEDEUIS. Bucaramanga. 2007. Pp. 48- 61.

## 4.2.2 Estrategias de Aprendizaje

Encontramos que *“las estrategias de aprendizaje son las que utilizan los aprendices, de forma conciente y flexible, para aprender significativamente, construir conceptos, recordar, resolver problemas y tomar decisiones”*<sup>39</sup>. Éstas han sido clasificadas en tres grupos: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Presentaremos una síntesis de ellas teniendo como base la compilación de Corredor et al (2007).

### 4.2.2.1 Estrategias Cognitivas

Permiten conectar la información con las experiencias y conocimientos previos del aprendiz. Dentro de este tipo de estrategias algunos autores han incluido tres

<sup>39</sup> Ibid. P., 54

modalidades. Las de *repetición* que son necesarias en ocasiones para memorizar información que debe ser recuperada para apoyar procesos complejos. Como técnicas para ello se puede utilizar la repetición de información, el subrayar, copiar, destacar. Las de *elaboración* que ayudan al estudiante a integrar la nueva información con su estructura conceptual previa. Algunas técnicas son el uso de rimas, el parafraseo, la palabra clave, el resumen y la analogía. Y las de *organización* que ayudan, como su nombre lo indica, a organizar la nueva información y las concepciones previas de forma coherente y significativa. Algunas técnicas utilizadas para lograr esto son los mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, la Uve de Gowin.

#### **4.2.2.2 Estrategias Metacognitivas**

Éstas facilitan la reflexión y regulación del propio proceso cognitivo. Por eso, implican procesos de planificación, monitoreo permanente y la evaluación de las propias cogniciones. Algunas técnicas de este tipo son: la lectura y la escritura, resumen, apuntes no literales, análisis, reflexión, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, formulación de preguntas, entre otras.

#### **4.2.2.3 Estrategias de Manejo de Recursos**

Están en relación directa con el afecto, la motivación y las actitudes, ya que se les identifica como estrategias de apoyo para proveer buenas condiciones ambientales para el desarrollo de las tareas. Dentro de este tipo de estrategias están el mantener la atención, el conocer propósitos o fines del proceso, el manejar y controlar tiempo, ansiedad, miedos y fracasos.

Enseñar y aprender a utilizar las estrategias no es tarea fácil y requiere, por parte del docente, preparación y atención a todo el proceso y, por parte del alumno, participación activa y disposición para aprender. Pero no sólo para aprender contenidos disciplinarios, sino también para aprender a aprender, aprender a conocer y utilizar estrategias que le ayuden a comprender el conocimiento del mundo y a darle una aplicación pertinente en el medio que se desenvuelva. Es éste uno de los requerimientos de la sociedad, como ya lo habíamos mencionado en el capítulo 1 de la presente monografía, la formación de personas competentes. La competencia se puede observar en las diversas acciones, en un saber ser, saber hacer, saber intervenir, saber responder a las exigencias de su entorno. No es un proceso que se da rápidamente y verticalmente. No se puede pretender que alguien sea competente en algo de la noche a la mañana o que existan fórmulas exactas a seguir para saber qué hacer, cómo hacer. Es un proceso que requiere tener actitud

para trabajar por conseguir metas, para progresar, para aprender de su propia experiencia y de aquellas en interacción, para superar faltas o errores, para actuar con motivación, interés y ética, para saberse comunicar consigo mismo y con los demás.

### **4.3 APRENDER A APRENDER**

Se habla tanto ahora sobre el “aprender a aprender” que queremos reflexionar un poco sobre este tema que va ligado con autonomía. Hay una reflexión de la cual partiremos y es la que encontramos en Hans Aebli (2001). *“Aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo.”*<sup>40</sup>

En el ámbito de la educación o de la instrucción no podemos esperar que todo sea dado y hecho por el profesor. De acuerdo a las necesidades de la sociedad, como mencionábamos en el capítulo anterior, el ser humano debe aprender cada vez más cosas y con muchas de ellas él tiene que familiarizarse y automatizarlas. Esto requiere **autonomía**. Veamos ahora cinco factores que según Aebli deben ser exigencia del aprendizaje autónomo para los aprendices en distintas situaciones y

---

<sup>40</sup> AEBLI, Hans. Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. NARCEA, S.A., Madrid. 2001. P., 151

son: 1) Establecer contacto, por sí mismos, con cosas e ideas; 2) Comprender por sí mismos fenómenos y textos; 3) Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos; 4) Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente; y 5) Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Estos factores necesitan de todas maneras ser guiados por un maestro. El problema radica para el caso de los estudiantes de primer nivel en la universidad, por ejemplo, en que el nivel de exigencia aumenta. Se debe leer textos y artículos especializados en un área y llegar a altos niveles de comprensión, lo que es difícil para muchos ya que no vienen con hábitos de estudio lo suficientemente eficaces y disciplinados. Una de las maneras con las cuales consideramos se puede iniciar procesos que lleven a un aprendizaje autónomo, por lo menos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es el trabajar con guías didácticas y el asignar deberes para la casa o tareas. Esto puede dar paso a procesos de comprensión y al ejercitarse para adquirir competencia y destreza. Sin embargo, no queremos con esta propuesta aislar la importancia del interactuar o trabajar en grupos, pues es nuestro interés –como ya lo hemos mencionado para finalizar el capítulo 3 - que ello se promueva, ya que también se prepara a una persona al aprendizaje autónomo en la medida en que se la capacita y motiva a tomar parte y trabajar en un grupo.

#### ***4.4 LOS TRES PILARES DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO***

Según Hans Aebli se pueden reconocer tres componentes que desempeñan un papel en todo proceso de aprendizaje autónomo: un componente de saber, uno de saber hacer y uno de querer. Veamos en qué consisten.

Todo maestro y todo aprendiz tiene que conocer su propio proceso de aprendizaje y de trabajo, con sus puntos fuertes y débiles, y debe tener una idea clara sobre cómo deberían darse estos procesos. Luego, se espera que el saber se aplique, se lleve a la práctica pertinentemente. Esto permite que la persona compruebe por sí misma logros de aprendizaje. Se hace necesario conducir a nuestros estudiantes no sólo a que dirijan por sí mismos su aprendizaje, sino también a que juzguen por sí mismos sobre sus resultados. Es lo que se denomina “autocontrol” del aprendizaje autónomo. Y el tercer pilar tiene que ver con el convencimiento y el querer. El alumno debe estar convencido de la utilidad de los procedimientos y aplicarlos sin que nadie se lo pida, como por ejemplo con las tareas para casa.

#### ***4.5 HACIA UNA DIDÁCTICA DEL APRENDER A APRENDER***

Enseñar a aprender demanda que como docentes nos impliquemos verdaderamente en el proceso. Desde el inicio, tenemos la tarea – como ya lo hemos mencionado en este libro – de generar motivación o motivos por el cual se

aprende algo, dar espacio para la práctica y para la reflexión sobre el propio procedimiento identificando fortalezas y debilidades y cómo se puede mejorar. Se trata de un proceso progresivo que requiere tiempo, hábitos y por supuesto, estrategias.

Aunque en el aprendizaje de lenguas extranjeras se requiere, sobre todo en los primeros niveles, bastante compañía o guía del maestro esto no impide que se pueda promover desde el inicio del proceso autonomía para aprender. Ya que en esos primeros niveles es tan importante adquirir las bases lingüísticas necesarias para utilizar la lengua en estudio competentemente. En el caso de inglés en la UIS para los aspirantes a Licenciados en Inglés que cursen primer nivel creo que además de las explicaciones, ejemplos y ejercicios que presente el texto guía (Cutting Edge. Pre-intermediate; en el momento) resulta útil el trabajar con guías didácticas para aplicar los conocimientos en las cuatro habilidades lingüísticas y el asignar siempre deberes para la casa o las llamadas tareas, con las que el aprendiz puede comprobar y reforzar su aprendizaje.

No pretendemos decir, sin embargo, que sólo a través de las tareas escolares se pueda lograr la construcción de conocimiento. Ellas contribuyen con el reforzamiento, revisión y aplicación del mismo. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera es necesario y debe ser un hábito la práctica constante mediante el desarrollo de ejercicios con los que el estudiante se pueda entrenar y

mejorar en las cuatro habilidades lingüísticas. Dado que la acción educativa no se limita al contexto de aula, se hace necesario desarrollar en los alumnos un pensamiento estratégico, ofrecerles espacios de actividad y participación que requieran el análisis de problemas, diseño de soluciones y evaluación de dichas actividades. Esto –reiteramos- se puede trabajar mediante la elaboración y desarrollo de guías didácticas y los deberes para casa.

Lo que planteamos, obviamente, no es la única estrategia con la que se podría lograr aprendizajes más autónomos. Hay una diversidad de ellas como ya se han expuesto anteriormente. (Ver cuadro 3) y lo importante no es sólo conocerlas, sino también que los docentes las utilicemos de manera intencional y ajustadas a diversas condiciones para realizar mediaciones más significativas. Los aprendices deben entender cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir, planificar su actuación utilizando las estrategias que considere adecuadas en cada situación de aprendizaje y evaluar sus resultados.

#### ***4.6 QUÉ ESTRATEGIAS ENSEÑAR, CUÁNDO Y CÓMO***

Hablaremos de estos tres aspectos basándonos en el texto de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (1999). Con respecto a qué estrategias enseñar, podemos deducir que ello depende del currículo de cada institución para luego mirar qué contenidos



procedimentales se pueden trabajar. Pozo y Postigo (1993;1997) han clasificado los procedimientos de acuerdo a cinco propósitos: adquirir información, interpretarla, analizarla y realizar inferencias, comprenderla y explicarla o comunicarla. Según estas finalidades se orientará un curso y se utilizarán las estrategias más adecuadas. Veamos, por ejemplo, cómo se puede trabajar en inglés como lengua extranjera si lo que queremos es promover la competencia comunicativa que incluye el desarrollo de aspectos como utilización de vocabulario pertinente, estructuras gramaticales, comprensión del *input* (lo que se recibe del interlocutor), una buena pronunciación para que el *output* (lo que produce el emisor) sea comprensible, actitudes, entre otros.

En los últimos años algunos autores han criticado las limitaciones de enfoques tradicionales para la enseñanza de la conversación, en los que la imitación repetitiva, ejercicios y diálogos de memoria son el principal foco en las actividades de clase. Dichas actividades no permiten iniciar ni desarrollar encuentros conversacionales; cómo utilizar el lenguaje adecuado; o cómo negociar e interactuar conversacionalmente. En su lugar, se pueden utilizar actividades que promuevan la interacción tales como juegos, recolección de información, reportajes, resolución de problemas, etc. Con el desarrollo de actividades como éstas, se comparten valores, creencias y sentimientos. Se le da, por tanto, trascendencia a contenidos disciplinares, lo que apunta, entonces, a una formación integral.

Presentaremos aquí seis estrategias encontradas en el libro de Metodología en la Enseñanza del Inglés para hablantes de otras lenguas<sup>41</sup>. Estas estrategias se presentan con algunas actividades que ilustran cada una de ellas, pero aquí sólo incluiremos un ejemplo y es para la primera estrategia.

### **1. ESTRATEGIA TIPO “RESTRUCTURING”**

Este tipo de actividades usualmente requiere que los estudiantes se levanten de sus puestos e interactúen en grupos. La participación del docente es mínima y con frecuencia la comunicación se da por gestos, dibujos o cortos enunciados. Como ejemplo incluimos la propuesta (traducida) del libro anteriormente mencionado.

#### **ACTIVIDAD: “Introductions”**

Cada estudiante recibe una tarjeta de papel de color (de aprox. 12x18) y algunos marcadores y harán lo siguiente:

- Un dibujo de ellos mismos que muestre cómo se sienten en ese día (día de la sesión de clase), algo que tenga, lo que le guste hacer, algo que necesite o quiera, etc.
- Debajo del dibujo, el estudiante debe escribir tres palabras que terminen en *-ing* que digan al grupo de compañeros tres cosas que hace muy bien.
- Sobre el dibujo se escribirá el primer nombre.

---

<sup>41</sup> LONG, Michael H., RICHARDS, Jack C. *Methodology in TESOL*. A book of readings. Heinle & Heinle Publishers. U.S.A. 1987. Pp., 202-207.

Para esta actividad el docente deja cinco o seis minutos, luego los estudiantes se colocan la tarjeta con un alfiler o cinta adhesiva en la camisa y deben comenzar a pasearse por el aula por unos pocos minutos y conocer algo sobre cada uno de los participantes sólo con sus ojos. Después de haber hecho esto, se les pide que paren en el lugar que se encuentran y que piensen sobre lo siguiente:

- ¿Vieron algo similar a su dibujo?
- ¿Vieron algo diferente de su dibujo?
- ¿Qué vieron que les interesó?
- ¿A quién les gustaría hablar?
- ¿Hubo algo que no entendieron?

Enseguida, se les pide que se paseen de nuevo por el aula de clase, esta vez haciendo preguntas o haciendo comentarios o señalando similitudes y diferencias. Luego, cada estudiante puede escoger un compañero(a) con el que se sentará y podrán hablar un poco más sobre cada uno.

Actividades de este estilo pueden activar una atmósfera de más confianza y más significatividad para hablar el idioma que están aprendiendo los participantes.

## **2. ESTRATEGIA TIPO “ONE-CENTERED”**

Este tipo de estrategia pretende que cada estudiante reciba atención y aceptación por parte del grupo entero. Así mismo, se busca aumentar la probabilidad de las contribuciones de las discusiones que se verán en la siguiente estrategia. Las

actividades “one-centered” siempre colocan a un estudiante en el centro de atención por un corto período de tiempo. El contenido puede ser ya sea personal o no personal y, dependiendo de la auto confianza del estudiante, puede llevar a cabo una verbalización mínima o máxima en frente del grupo o desde su puesto. Para ello, se puede proponer actividades como asignar a algunos participantes el nombre de algún personaje famoso en el mundo, un animal u objeto reconocido para que ellos adivinen quiénes son a través de preguntas que hacen al grupo. También se puede simular entrevistas en frente del grupo imaginando que son personas famosas o reconocidas en el mundo. Esto permite llamar la atención y puede, de cierta manera, ayudar a los más tímidos para hablar y utilizar la lengua en estudio.

### **3. ESTRATEGIA TIPO “UNIFIED GROUP”**

Para desarrollar la cooperación entre los miembros del grupo y enfatizar el valor de cada miembro del grupo para el grupo. Y para proveer oportunidades para el éxito del grupo. Actividades de este tipo requieren la participación de cada miembro del grupo. La contribución de cada persona es esencial para completar la actividad o tarea asignada. Y el profesor se envuelve muy mínimamente en la actividad. Como ejemplo, se puede utilizar actividades, como completar historias, ordenarlas o crear las suyas a partir de imágenes o alguna situación presentada. Aquí también se estaría aplicando los propósitos de los contenidos procedimentales de los que hacen mención Pozo y Postigo (1993;1997).

#### **4. ESTRATEGIA TIPO “DYADS”**

Este tipo de estrategia ayuda a los estudiantes a acostumbrarse a manejar abiertamente sus sentimientos, sensaciones y emociones. También, a ofrecer la oportunidad para la interacción con otro compañero de clase y por ende, desarrollar una comunicación interpersonal sincera en la segunda lengua (o en nuestro caso, en la lengua extranjera). En otras palabras, es lo que conocemos con el nombre de “parejas” o “dúos”. Se puede trabajar de esta manera para dar instrucciones y ejecutarlas, para comparar resultados de alguna producción o comprensión (ya sea oral o escrita), para crear, en fin para compartir y aplicar conocimientos e implícitamente poner en evidencia valores, sentimientos, creencias, habilidades y debilidades.

#### **5. ESTRATEGIA TIPO “SMALL GROUP”**

Esta permite desarrollar en cada individuo un gran sentido de compromiso con el grupo; a desarrollar confianza y cooperación entre los miembros del grupo; así como el incremento de técnicas para facilitar una buena interacción.

Actividades trabajadas de esta forma requieren paciencia y buena escucha de los compañeros. Se necesita prestar atención, respetar turnos y una que otra interrupción. El docente es usualmente facilitador y participante.

## **6. ESTRATEGIA TIPO “LARGE GROUP”**

Los objetivos para los grupos grandes son los mismos que para los pequeños. La única diferencia es la inclusión de más personas en quienes el estudiante ha aprendido a confiar.

Decíamos al inicio de este apartado en cuanto a qué estrategias enseñar y utilizar que ello depende de los contenidos procedimentales que se quieran trabajar. Ahora bien, para responder a la segunda pregunta (¿cuándo?), encontramos en Pozo y Monereo (1999) que se pueden llevar a cabo una vez se halla establecido los objetivos y las tareas ya sean de baja o alta complejidad que requieran la participación de múltiples procedimientos tales como observar, comparar, memorizar, o inferir, interpretar, transferir, etc. Y con respecto al *cómo*, se hace mención de cinco pautas que resumen propuestas de varios autores. Se debe enseñar o dar a conocer la utilidad de la estrategia; dar espacio para la práctica con el propósito de llegar a un grado mínimo de dominio de la misma; promover la consciencia metacognitiva, es decir, al análisis de cuándo y por qué son apropiadas las decisiones y actuaciones adoptadas. También, controlar las actividades de los alumnos, implicarlos cada vez más y animarlos a explorar nuevas vías de aprendizaje y solución de problemas. Y, por último, evaluar el proceso realizado, la metodología aplicada.

## ***4.7 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN***

Dado que la evaluación es un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, en este apartado damos espacio para discutir un poco lo que se ha entendido por evaluación y lo que ésta en realidad debe ser y para qué; sus características y principios.

### **4.7.1 Concepto de Evaluación**

La evaluación es un tema complejo y acción frente a la cual se puede reaccionar de diferentes maneras. En el ámbito educativo, se le puede considerar como la emisión de un juicio; se asocia a control y medición; que evaluar es sólo medir mediante una prueba escrita que se aplica con cierta frecuencia dentro de un período de estudio dado. La mayor parte de las carencias apuntadas en nuestro sistema de evaluación proceden de la confusión en torno al concepto de evaluación, sus elementos y sus funciones. Existe la propensión a concebir la evaluación como mera *calificación* y, por tanto, como algo separado y sustancialmente diferente de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta confusión resulta perjudicial ya que se trata de evaluar no sólo contenidos, sino *procesos*.

En la universidad, por ejemplo, creer que evaluar es aplicar exámenes (generalmente sólo escritos) tres o cuatro veces en un semestre académico es tener una percepción superficial y limitada de evaluación. Veamos la definición que se presenta en la compilación de Arbeláez, 2007:

“La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar para emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos y ayudar a los aprendices en su función constructiva”<sup>42</sup>

En la anterior definición hay un elemento muy importante y es el hecho de que la evaluación debe ayudar a los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento y no de destrucción o para infundir miedos como aún se vivencia en muchos espacios educativos. Por el contrario, ella debe ser una herramienta que facilite el aprendizaje y que conduzca a la mejora de los resultados educativos obtenidos. No siempre exclusivamente lo disciplinar o lo cognoscitivo debe formar parte de un instrumento de evaluación ni debiera determinar todo el valor de lo examinado. Es necesario dar espacio durante el proceso de Enseñanza Aprendizaje al desarrollo de competencias actitudinales y sociales; a la vinculación conocimiento-realidad. Como dice Pérez Abril (1996) al decir “*La forma en que es vivido el examen por el alumno responde a formas de incorporación y estructuración*

---

<sup>42</sup> ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. *La Evaluación del Aprendizaje*. Módulo para la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Industrial de Santander. CEDEUIS. Bucaramanaga. 2007. P., 40



*de la autoridad en el aparato psíquico del educando, elementos que están estrechamente vinculados con su historia personal –familiar y cultural- social”<sup>43</sup>*

En el proceso de formación basada en competencias los estudiantes deben tener diferentes opciones para demostrar sus capacidades. Y dado que la competencia es una capacidad de desempeño debemos estar preparados para observar, reconocer, y obtener información sobre la calidad de este desempeño.

#### **4.7.2 Principios de la Evaluación**

En el trabajo de Arbeláez (2007. P., 41) con respecto a evaluación se expone 13 principios que, a mi modo de ver, resumen muy bien lo que en sí debe ser la evaluación.

1. Obedecer a un proceso reflexivo y crítico.
2. Proporcionar información para conocer, comprender y transformar todo el proceso educativo.
3. Formar parte de todo el proceso educativo.
4. Cumplir con los objetivos para los cuales se está empleando.
5. Usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas.
6. Usar democráticamente el poder de ella emanado.

---

<sup>43</sup> PEREZ ABRIL, Mauricio. BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. *Evaluación Escolar ¿Resultados o procesos?* Investigación, reflexión y análisis crítico. Mesa Redonda Magisterio. 1996. P., 92

7. Conocer las limitaciones de los instrumentos.
8. Debe ser el punto de partida para la realimentación y mejoramiento del proceso educativo.
9. Dinamizar el aprendizaje.
10. Dinamizar la enseñanza.
11. Debe propiciar el reconocimiento de si mismo y del otro.
12. Evaluarse
13. Utilizar diferentes instrumentos

Como podemos ver la evaluación como instrumento de aprendizaje juega un papel importante dentro de este proceso y debe ser acorde a los fines o propósitos de la enseñanza, pero dándosele una trascendencia a lo meramente disciplinar como ya lo habíamos mencionado en el anterior capítulo.

#### **4.7.3 Características de la Evaluación**

La evaluación debe caracterizarse por varios aspectos tales como los siguientes. Ella debe dar espacio u oportunidad para que los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (maestros y aprendices) interactúen activamente, para que el aprendiz también se evalúe y pueda reconocer su progreso. La evaluación

se debe usar – como mencionamos en el apartado anterior- de acuerdo a los fines esperados, lo que implica que sea justa, equitativa y pertinente.

En el contexto de la Licenciatura en Inglés, los futuros profesionales en este campo deben desde el inicio de su proceso asentar las bases tanto lingüísticas como comunicativas necesarias para ser un profesional competente. A lo largo del proceso dentro de un curso o nivel de aprendizaje del inglés una de las habilidades a desarrollar es la habilidad lingüística denominada “speaking”. Para ello se promueve el interactuar entre los participantes para que expresen sentimientos, opiniones, intenciones, experiencias, interpretaciones, etc. Aquí se da espacio a que sean los aprendices los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje; se trabajan procesos sociales, se pone en evidencia valores, actitudes, reacciones, respeto por el otro. Se trata, pues, de explotar y desarrollar estrategias de comunicación como lo mencionábamos en el capítulo 2. Y de esta manera, tratamos de lograr aprendizajes significativos y una formación integral.

El orientador va evaluando durante todo el proceso; va identificando a través de la observación en las prácticas de clase e intervención de los aprendices tanto habilidades como dificultades (evaluación formativa); trata de animar a los más tímidos o inseguros a que comuniquen sus ideas; esto es crear un ambiente de sentimiento de competencia.

Los estudiantes de primeros niveles viven, naturalmente, al inicio de su proceso un choque al tener que además de estudiar la lengua como tal, utilizarla para comunicarse tanto por escrito como oralmente. Para evaluar la producción oral se trabaja obviamente con pruebas orales. Ahora, ¿cuándo y cómo se utilizan dichas pruebas en este contexto? ¿Cómo mediante las pruebas orales medir resultados de una manera justa en el aprendizaje de la lengua inglesa? Hablar sobre esto permite presentar un panorama sobre cómo funciona el proceso de evaluación en inglés además de dar espacio a la reflexión y por qué no a la propuesta de nuevos caminos para el mejoramiento de procesos evaluativos de la producción oral en inglés (“speaking” o “production”).

Afortunadamente, en la Licenciatura en Inglés las pruebas orales en ningún momento se utilizan (como lo era en la educación básica primaria y secundaria predominantemente hace algunos 50 años) para “tomar la lección”. A través del uso de la lengua, los estudiantes comunican ideas en cuanto a su vida personal, social y cultural (por ejemplo cuando hablan sobre su rutina, gustos, preferencias, planes futuros, costumbres, celebraciones, etc.). También se vive un espacio de interacción entre los estudiantes cuando trabajan en grupo para analizar, discutir, resolver o proponer una situación comunicativa dada. Obviamente la base para lograr esto debe ser el haber trabajado un contenido lingüístico “*No se puede,*

*pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla”<sup>44</sup>*

El problema radica en cómo saber separar la subjetividad de la objetividad en el momento de evaluar y calificar “speaking” o “production” porque como dice Santos Guerra (1996) el poder que tiene el evaluador es tan grande que se puede caer en arbitrariedades y hasta injusticia. En este sentido, resulta difícil cuando al asignar un valor numérico a una tarea realizada o examen presentado (en este caso en la prueba oral) se esté etiquetando sobre todo a la persona de acuerdo a ciertos aspectos aislados como la asistencia o comportamiento en el curso, a esfuerzo realizado, adquisición de ciertos conocimientos y la apropiada utilización de ellos, al desarrollo de ciertas habilidades, etc. Y no como un resultado integrador que forma parte de un proceso que se ha llevado a cabo antes del momento de la calificación.

Pero recordemos que evaluar no se trata sólo de asignar una letra o valor numérico. Entonces, la evaluación se puede utilizar de una manera diagnóstica que, como dicen Sanmartí y Alimenti (2004), *“tiene por objetivo obtener información sobre las concepciones previas, los procedimientos intuitivos que el estudiante tenderá a utilizar para aprender y comunicarse, los hábitos de trabajo y*

---

<sup>44</sup> SANTOS GUERRA, Miguel Angel. *Evaluación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1996. P.,23

*las actitudes del estudiante al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo ello con la finalidad de adecuar dichos procesos a las necesidades de los estudiantes*<sup>45</sup>. Este tipo de evaluación puede ser verdaderamente una buena base para que los docentes conozcamos de entrada niveles de desarrollo, habilidades, dificultades, ideas previas y a partir de ello, planear la enseñanza y ajustar estrategias a utilizar en nuestras mediaciones.

La evaluación se puede utilizar, también, de una manera formativa, es decir, como un instrumento para ir detectando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto aciertos como debilidades de los estudiantes y ayudarlos a redireccionar sus acciones o estrategias para aprender. De ahí la importancia de la metacognición. Acerca de la función de la evaluación debemos apuntar, por consiguiente, que ella debe caracterizarse por servir a los profesores para evaluar la eficacia de la planeación, revisar la eficiencia de los métodos y controlar la calidad de sus acciones docentes. A los estudiantes, para conocer hasta qué punto alcanzan las metas educativas establecidas. A la institución, para de acuerdo a necesidades vistas, se propongan y se lleven a cabo innovaciones curriculares y posibles cambios de paradigmas didácticos. Y a la sociedad en general, para certificar o acreditar el saber y la competencia del aprendiz para desenvolverse en ella.

---

<sup>45</sup> En: ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. *La Evaluación del Aprendizaje*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS-CEDEUIS. Bucaramanga. 2007. P., 64

## BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Una didáctica basada en la psicología. 2ª edición. Madrid: Narcea.

AEBLI, Hans. Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. NARCEA, S.A., Madrid. 2001.

AGUIRRE, María Floralba. *La evaluación escolar*. Caldas: Fondo Resurgir. 1995.

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. *La Evaluación del Aprendizaje*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la Docencia en la UIS - CEDEUIS. Bucaramanga. 2007.

ARBELÁEZ, Ruby. *El proceso de la Investigación*. Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia-CEDEUIS. Bucaramanga. 2005.

ARIAS, Juan de Dios. *Problemas de Aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá D.C., 2003.

BENSON, P. (2001). *Teaching and researching in Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.

BLOOM, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la Educación: La clasificación de las metas educacionales*. Traducido por Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo, 1981.

BOGOYA MALDONADO, Daniel (Editor). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2003.

BOGOYA MALDONADO, Daniel y Otros. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999.

BURÓN, Javier. *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Sexta Edición. Bilbao: Mensajero. 1999.

CHOMSKY, Noam. *El conocimiento del lenguaje*. Grandes obras del pensamiento. Barcelona: Altaza. 1995.

DELORS, Jacques. *Los cuatro pilares de la educación*. En: La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO, 1996.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw- Hill, 2ª edición.

ESTÉVEZ NÉNNINGER, Ety Haydée. *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. Barcelona: Paidós. 2002

FICHTE et al. *La idea de la Universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

GARDNER, Howard. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1999.

GIMENO, S. J. *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. 3ª ed. Madrid: Morata. 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós. 1994.

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

KEITH JHONSON, Robert. *The Second Language Currículo*. Cambridge University Press. 1999.

KEMMIS, S. *El currículo más allá de la reproducción*. 3ª ed. Madrid: Morata, 1998. Ley General de Educación. Ley 30 de 1992. Momo Ediciones, Bogotá D.C – Colombia.

LONG, Michael H., RICHARDS, Jack C. *Methodology in TESOL*. A book of readings. Heinle & Heinle Publishers. U.S.A. 1987.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando. *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea. 2005

MALAGÓN P., Luis A. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá, D.C., Colombia: Alma Mater.



MONEREO y Otros. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó. 1994.

MONERO FONT, Carles y POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *La Universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Sítesis. 2003.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. UNESCO. Bogotá, 2000.

ONTORIA, A. y Otros. *Aprendizaje centrado en el alumno*. Metodología para una Escuela abierta. Madrid: Narcea. 2005.

PARENT JACQUEMAN, Juan María. La Universidad ayer y hoy. En: <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2037/UAEM175/Parent.html>.

PEREZ ANGULO, Martha ILCE. (Compiladora). *Principios de Aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia.- CEDEUIS, 2007.

PÉREZ ANGULO, Martha Ilce. *Comunicación en el Aula*. Univesidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia- CEDEUIS. Bucaramanga.

PORRAS DÍAZ, Hernán. Propuesta: *Prioridad ¡La Academia! Convocatoria a rector 2006*. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga mayo de 2006.

POZO MUNICIO. *Aprendices y Maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1999.

POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles. *El aprendizaje Estratégico*. Enseñar a aprender desde el currículo. Aula XXI Santillana. España, 1999.

Propuesta Curricular de la Licenciatura en Inglés. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Idiomas. Bucaramanga. 2001

SAINT-ONE, Michel. *Yo explico pero ellos...¿aprenden?* Segunda edición. Bilbao: Mensajero. 1997.

SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publishing Company. 1983

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana. 2003.

TENBRINK, Ferry D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea. 2005.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe. 2004.

Universidad Industrial de Santander. Proyecto Institucional. Bucaramanga: UIS, 2000.

YUS RAMOS, Rafael. *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I*. Bilbao: Editorial Descclée Brouwer, 2001.

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

ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 2003.