

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA*

Jorge Enrique Hernández Camacho**

Universidad de Cartagena. Cartagena, Bolívar, Colombia

Resumen

Desde la década de los 90, en Colombia se ha venido analizando la calidad de los programas de pregrado en lenguas modernas. Con base en esta tradición en este artículo se reportan los resultados de la investigación titulada “La Enseñanza del Inglés en programas de pregrado de la Universidad de Cartagena”, la cual en un primer momento detectó falencias en procesos académicos y en directrices unificadas que orientasen la enseñanza y que dificultaban el logro del nivel B2, definido por el Marco Común Europeo. En virtud de lo anterior, se planteó el interrogante: ¿cómo diseñar procesos para la enseñanza del inglés en el pregrado de la Universidad de Cartagena, que posibilitasen a los estudiantes el desarrollo de competencia comunicativa para un nivel B2? El método utilizado fue la investigación acción-participativa orientada a la reflexión e interpretación

* Artículo recibido el 19 de mayo de 2009 y aceptada su publicación el 27 de noviembre de 2009.

** Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje del Desarrollo Autónomo, UNAD y Magister en Educación, SUE-Caribe. Profesor Asociado, Departamento de Inglés, Universidad de Cartagena, Bolívar. E-mail: jorgeh_68@yahoo.es

de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en cada nivel, para analizar sus finalidades en relación con los estándares para el nivel B2. Como resultado de este trabajo, se propició la construcción colectiva de una propuesta curricular para la Enseñanza del Inglés en la Universidad de Cartagena, a partir de los conocimientos, saberes, experiencias de docentes, directivos, y de reconocer que es necesario consolidar en la comunidad académica el mejoramiento de la calidad en los procesos pedagógicos y curriculares de la Institución.

Palabras claves: Enseñanza, competencia comunicativa, currículo.

Abstract

In Colombia, there has been an interest in the study of the academic quality of the undergraduate programs since the 1990s. Based on this antecedent, this article reports the results of a study entitled “English teaching in an undergraduate program at Cartagena University”. At first, the study identified some gaps in the academic processes and a lack of unified directions to guide the teaching processes so that the students could achieve the level B2 defined by the Council of Europe Framework. The following research question was stated based on the previous gaps, ¿How can we design English teaching processes in the undergraduate programs at Cartagena University so that the students can achieve the communicative competence standards for level B2?

A participatory and action research type was used to reflect and interpret the pedagogical practices used at each level in order to analyze its purposes and accomplishments in relation to the level B2 standards. As a result of the study, a curriculum proposal for English teaching at Cartagena University was designed, based on the teachers' and staff's knowledge, backgrounds and experience. It was also recognized the necessity of improving and consolidating the quality of the pedagogical and curriculum processes in the institution.

Key words: Teaching, communicative competence, curriculum.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de esta investigación es la determinación de la pertinencia del *Programa curricular de inglés* de la Universidad de Cartagena, en relación con el desarrollo de las *competencias comunicativas* definidas en el *Plan nacional de bilingüismo*, lo cual es de la mayor importancia, si se tiene en cuenta que la ciencia habla Inglés, y que por lo tanto se está al frente de una necesidad estructural de acceso al conocimiento, convirtiéndose el aprendizaje del Inglés en un valor agregado.

Puede afirmarse que la enseñanza de la segunda lengua en los niveles educativos fue más una presión externa que una política de Estado canalizada por el MEN -1950 a 1982- ya que fueron organismos internacionales -Banco Mundial, BID- que condicionaron sus préstamos lo que hizo que el Estado tomara medidas pero no con el rigor que se necesitaba. Quizás los dos factores decisivos para dar un viraje a la enseñanza del inglés son los nuevos procesos de adquisición del conocimiento y las relaciones de mercado que imponen como mediador interlocutivo al idioma inglés; esto produjo un cambio en los procesos y concepciones sobre las *competencias comunicativas* que debía adquirir un egresado -bachiller y profesional-. Este cambio quedó contenido en la *Ley General de Educación*, que ordena la introducción de una lengua extranjera en el *ciclo de primaria* y en los lineamientos curriculares para idiomas extranjeros; se plantea la necesidad de que un “elevado porcentaje de colombianos domine por lo menos una lengua extranjera” (Ley 115 de 1994) y añade que para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos en permanente actualidad para lo cual es importante el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua más empleada en las tecnologías: el inglés.

Con este andamiaje de procesos económico-científicos que se resumen en la *sociedad del conocimiento* y los ajustes de la normatividad colombiana para la competitividad, hoy puede decirse que en los niveles educativos se ha reflexionado, era muy común

encontrar programas que hicieran hincapié en el vocabulario, la pronunciación y la gramática, elementos alejados de la praxis, de las teorías del aprendizaje de las lenguas y de las herramientas que la tecnología ofrece para desarrollar y planear procesos pedagógicos eficientes y efectivos.

Con un panorama jurídico-educativo, con lineamientos curriculares, más las nuevas tecnologías y marcos de referencia internacional que categorizan los niveles de enseñanza, puede pensarse en el desarrollo de las competencias personales de los estudiantes y de teorías que fundamentan el nacimiento de la noción de competencia comunicativa, como el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas que va acorde con las políticas internacionales de nuestro país y la meta de ser más competitivo en la aldea global.

MARCO TEÓRICO

El enfoque comunicativo sienta sus bases en una serie de corrientes y teorías lingüísticas desde principios del siglo XX, entre las que se destacan; las lingüísticas, las sociolingüísticas, las del campo de la pedagogía y las de la psicología del aprendizaje. Entre las teorías lingüísticas que han aportado elementos a la construcción del concepto competencia comunicativa se destacan tres grandes corrientes: La corriente funcionalista, la pragmática y el análisis de discurso:

Corriente Funcionalista. Martinet (años 50's), establecía como función principal del lenguaje, la comunicación y como acciones secundarias las de expresión y de estética. Roman Jakobson, añade otros elementos a la función del lenguaje; para él intervienen en la comunicación 6 factores: Un emisor que envía un mensaje a un receptor, un contexto o referente cognoscitivo por el receptor, un código común al emisor y receptor, un contacto o canal físico y psicológico que permite establecer y mantener el intercambio.

Corriente Pragmática. El filósofo Austin (1962) afirmaba que el lenguaje se puede definir por lo que permite hacer “decir” que equivale siempre a “hacer”. Austin creó el concepto de “Speech

Act” (Acto de habla), que se dividió a su vez en dos categorías: Acto de locución (manifiesta la intención del que produce el mensaje) y Acto de perlocución (designa el efecto provocado por el mensaje).

Análisis del Discurso. Representa un conjunto de investigaciones, dispersas en diferentes campos de las ciencias humanas; estas investigaciones se rehúsan a reducir el lenguaje a lo arbitrario de sus unidades y reglas y se enfocan a aprehenderlo a partir de sus relaciones sociales, psicológicas e históricas. Por otro lado define cuatro tipos de discurso: el enunciativo, el narrativo, el descriptivo y el argumentativo. Saber reconocer los indicios propios de cada uno de ellos, permite realizar una lectura mucho más rápida y eficaz.

El encuadre de la comunicación (el momento y el lugar), participantes (el emisor, destinatario y todos los que estén presentes), fines (finalidades, metas del mensaje), actividades (tema y función del mensaje), tonalidad del mensaje (serio, irónico, agresivo, neutro), instrumentos de comunicación (código, vestimenta, etc.), normas (modos y mecanismos del lenguaje), género, tipos de discurso (cuento, carta, relato formal, canto).

Expresar es construir o reconstruir un sentido según códigos y rituales impuestos por la lengua y la cultura en la cual se habla. Para M. Canale y M. Swain (1990) los elementos que integran la competencia comunicativa son los siguientes: competencia gramatical, competencia sociolingüística que a su vez incluye la competencia sociocultural y competencia discursiva, el dominio de diferentes tipos de discursos y la competencia estratégica, (el conjunto de estrategias verbales y no verbales). Para S. Moirand, la competencia comunicativa está conformada por la competencia lingüística, la competencia discursiva (se refiere al conocimiento y apropiación de diferentes tipos de discurso), la competencia referencial que da cuenta del conocimiento de los campos de experiencia y de referencia, y por último el componente sociocultural, o sea, el conocimiento de reglas sociales y de las normas de interacción.

En esta investigación se concibe la competencia comunicativa desde la capacidad, la habilidad, adecuación, la idoneidad y la aptitud, inteligencia y disposición para la comunicación. En nuestra

concepción de competencias comunicativas precisamos que al referirnos a capacidades, aptitudes o habilidades, no se pretende darle a estos términos un sentido genetista, ni de programación previa del ser humano hacia ciertos fines. Pero sí de una disposición favorable en el proceso de construcción de competencias en interacción y afectación mutua con el entorno. En ese entorno está la riqueza del colectivo, que llevó a Paulo Freire a expresar que nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo, nos educamos en comunidad. Así se podrán ofrecer paradigmas que den cuenta de las relaciones y de las diferencias que existen entre todas las variantes de comunicación; desde las más elementales que se observen en el reino animal, a las más complejas que lleguen a desarrollar los seres racionales.

“Las actitudes comunicativas conseguidas por otras especies que acontecieron al hombre aportaron el capital evolutivo cuya herencia hizo posible la comunicación humana” (Martín Serrano, 1982, 24). Este autor llega a afirmar que la capacidad de comunicar es una conquista de la naturaleza y no de la cultura.; sin embargo, la evolución de la especie humana ha sido guiada por dos nuevos factores de cambio: la sociedad y la cultura. Carlos Lomas, como profesor de educación secundaria en España, a partir de su experiencia docente se ha referido las competencias comunicativas y a la enseñanza de la lengua. Así establece un nexo entre las competencias comunicativas y el concepto chomskiano de competencia lingüística que explica así su concepción de la competencia comunicativa: “la competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Lomas, Carlos, 1998, 38). En esta concepción se privilegia la condición de hablante como miembro de una comunidad cultural, como exponente de funciones sociales, forma parte de las competencias comunicativas no solo el dominio de la lengua materna sino, en lo posible, el dominio de una o más lenguas que permitan un mejor acercamiento a otras culturas.

Como se ha dicho anteriormente y para sintetizar, podemos decir que la competencia comunicativa es un proceso dinámico en el cual dos o más personas comparten el mismo sistema simbólico y es en efecto un proceso interpersonal. Ese compartir se puede realizar en

términos de escritura, habla o sistemas simbólicos en un contexto específico. No obstante la comunicación puede tomar lugar en una variedad infinita de situaciones pero entendiendo el contexto como experiencia previa. Es de suma importancia precisar la diferencia entre competencia y desempeño, ya que competencia es “define as a presumed underlying ability, and performance as the overt manifestation of ability” (Sevignon, Page 9, citada por Chomsky – Aspects of theory of syntax 1965). Es decir, competencia es lo que uno sabe, y desempeño es lo que uno hace.

Como se ha dicho antes el desempeño del lenguaje juega un papel en todas partes. Estas funciones sociales juntas constituyen una de las 3 funciones básicas del lenguaje definidas por Halliday:

“Language serves to make links between itself and the features of the situation” (Halliday 1970: 143) “El lenguaje sirve para la expresión del contexto o la función ideacional” y “el lenguaje sirve para hacer conexiones entre el mismo y los rasgos de la situación”.

Debemos entonces de enfatizar la importancia que tiene el lenguaje comunicativo en la enseñanza de los idiomas. Se dice que el objetivo del lenguaje comunicativo utilizado en el salón de clases se basa en la cultura donde la enseñanza tiene lugar, una vez que este aspecto se saca del contexto, no se obtiene ningún éxito en el proceso de aprendizaje del lenguaje, es decir, contexto, relaciones interpersonales y texto se deben juntar para alcanzar el propósito de la comunicación. La habilidad para aprender una lengua cambia de adulto a adulto y de niño a niño debido a muchos aspectos que se involucran en tal adquisición como por ej: Vocabulario, articulación, pensamiento crítico, lectura, habilidades inferenciales, escritura, motivación etc. Esta investigación se enmarca en el desarrollo de la competencia comunicativa que tiene sus fundamentos en el enfoque comunicativo porque en sus diferentes manifestaciones demuestra que sus metas se orientan hacia: a) La adquisición de la competencia comunicativa de una segunda lengua, b.) El desarrollo de diversos procedimientos para la enseñanza de las 4 habilidades comunicativas.

Estos aportes teóricos constituyen el fundamento de la estructura del currículo el cual se refiere a la organización o relaciones que se establecen entre los diversos objetivos, contenidos y actividades que han sido seleccionadas y diseñadas para conseguir las metas educacionales referidas al proceso de enseñanza del inglés. Estas relaciones pueden ser analizadas en términos de simultaneidad (horizontales o de sincronía) o de continuidad (verticales o de diacronía).

Alcance: la organización horizontal, de alcance o de amplitud, se refiere a las relaciones de simultaneidad que se establecen entre los objetivos, el contenido y las actividades en un momento determinado del currículo, en una asignatura o en la totalidad del programa de estudio. El alcance o amplitud del currículo establece con qué y cuántos objetivos y contenido trabajarán simultáneamente en un momento del programa y con qué nivel de profundidad o complejidad se hará la determinación de alcance o amplitud del currículo; se basa, por un lado en la capacidad y manera de aprender del estudiante y por otro en las relaciones lógicas que existen entre los diversos objetivos, contenidos o actividades. Esto significa que el currículo se organiza en su alcance a partir de principios psicológicos y lógicos que establecen cuánto contenido deben y pueden aprender los estudiantes en una misma fase o período de tiempo, para tener una comprensión o dominio completo del asunto bajo estudio. Al establecer el alcance, el dilema fundamental para el elaborador del currículo estriba en tener que decidir entre amplitud (cantidad de lo aprendido) y profundidad (calidad de lo aprendido).

Secuencia: la organización vertical o de secuencia del currículo, se refiere al orden en que se suceden los objetivos, contenidos y actividades. Este orden se expresa en una secuencia de niveles que pueden ser arbitrarios, lógicos o psicológicos. Cuando la secuencia es arbitraria no hay criterio lógico o psicológico que justifique que determinado contenido o curso, se haya colocado antes o después del otro. Cuando la secuencia es lógica, los contenidos se van presentando en orden cronológico o de complejidad conceptual que corresponde a la naturaleza de las diversas disciplinas. Así pues en la historia el orden puede ser cronológico; en ciencias el orden

puede ser de elementos más simple de la materia a los más complejos (de la parte al todo); en las profesiones el orden puede ser de los fundamentos (teoría) a la práctica (del todo a las partes). Cuando la secuencia es psicológica, el criterio organizador es la manera como el estudiante aprende o se desarrolla, es decir, qué puede asimilar primero, qué luego etc., la secuencia psicológica es acumulativa y progresiva. Las psicologías cognoscitivas y humanistas de autores como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Erik Erickson y Lev Vygotsky aportan importantes teorías del desarrollo humano que sirven de base a la organización psicológica del currículo. La organización vertical o secuencia del currículo establece la dirección y ritmo en que se alcanzarán los objetivos y se llevará a cabo el estudio del contenido. La organización secuencial o vertical establece qué, cuánto, y a que ritmo el estudiante aprenderá el contenido. La secuencia lógica o psicológica permite que el proceso de enseñanza aprendizaje sea acumulativo. Teóricos como, Ausubel (1976), Bruner (1988), y Piaget (1980) y, mucho antes John Dewey (1910), han desarrollado propuestas curriculares para reconciliar la secuencia lógica y la psicológica.

En lo referente al trabajo realizado, es importante resaltar que el currículo diseñado esta orientado y organizado en una secuencia lógica.

MÉTODOS

Paradigma de investigación

Para implementar esta metodología de este paradigma nos inscribimos en el enfoque crítico-social. Por cuanto que permite asumir la realidad desde la perspectiva de la transformación y del cambio, es decir, el estudiante de la Universidad de Cartagena, sea más pro-activo, respeta su identidad y la de los demás, valora su cultura y la foránea. Los docentes interactúan para apropiarse de manera crítica el conocimiento, asume la praxis como una unidad dialéctica de acción reflexión. Este enfoque pretende una crítica, una organización de los grupos y de la sociedad para mejorar una situación dada: sirve para dialogar con los estudiantes, profesores,

directivas; da respuesta a las necesidades del mundo globalizado: hoy vivimos la era de la interdependencia mutua y de la unificación creciente del mundo.

Enfoque de investigación

Esta investigación asume el enfoque de Investigación Cualitativa porque apunta a describir y a caracterizar cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel de pregrado de la Universidad de Cartagena, para que con base en ello se retomen aquellas prácticas que han dado buenos resultados académicos, desechar aquellas que no han sido significativas frente a los procesos de aprendizajes de los estudiantes y replantear aquellas que consideramos válidas para el aprendizaje, pero que requieren algunas modificaciones. Con base en ello, se convoca a los miembros del equipo del departamento de inglés de la facultad de ciencias humanas al diseño de una propuesta curricular unificada que responda a los estándares internacionales y a la política nacional de bilingüismo.

Tipo de investigación

Para lograr los objetivos de esta investigación se utilizó la IAP (Investigación Acción Participativa). Las razones por las cuales acudimos a este tipo de investigación son las siguientes:

- A través de ella se involucran a todos los actores, se analiza conjuntamente la problemática, se hace un diagnóstico, se orientan las soluciones, la toma de decisiones se hace en forma conjunta, creando así una comunidad autocrítica que tiene como propósito mejorar el entorno social. El uso de esta metodología presenta unos los siguientes pasos:
- Presenta como objetivo la transformación estructural y mejora de las vidas de quienes estarán implicados. Tiende a fortalecer la forma de conciencia en los beneficiarios, sobre sus propias habilidades y recursos, igualmente el apoyo para movilizarse y organizarse.

- Se destaca la producción del conocimiento y las acciones útiles para el grupo, también lleva a que la gente vinculada se empodere y capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento.

Su propósito es descriptivo-exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico). Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido. La explicación de “lo que sucede” implica elaborar un “guión” sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guión es una narración y no una teoría, por ello es que los elementos del contexto “iluminan” a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad. La investigación-acción participativa tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (Normalmente se asocia exclusivamente Investigación-acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una investigación acción de corte cuantitativo-explicativo.). El proceso de investigación-acción participativa constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

RESULTADOS

Para la aplicación de los instrumentos de recolección, se partió de un marco de dos categorías -eje del trabajo- tratando de precisar qué sucedía con el programa de enseñanza del inglés y de qué manera se podían transformar dichas prácticas; estas categorías pueden resumirse en el cuadro (p. 70).

Procesos curriculares en la enseñanza del inglés

Esta categoría se refiere al direccionamiento y administración de dichos procesos para el desarrollo de la competencia comunicativa en esta lengua en el nivel de pregrado.

| Categorías nucleares | Categorías axiales | Indicadores |
|--|---|--|
| Procesos curriculares en la enseñanza del inglés | Normativa nacional | Proyecto "Visión Colombia 2004-2019" |
| | | Programa nacional de bilingüismo |
| | | Estándares en Competencias comunicativas |
| | Lineamientos institucionales | Programa curricular del Departamento de inglés |
| | Planeación curricular | Diseño curricular |
| | Trabajo docente | Comisiones |
| | Disponibilidad de medios | Textos |
| Laboratorios de idiomas | | |
| Prácticas pedagógicas del docente | Procesos de enseñanza del inglés | Finalidades, fundamentos, conceptualizaciones |
| | | Contenidos de la enseñanza |
| | | Secuenciación de contenidos |
| | Metodologías en la Enseñanza del Inglés | Rol de docentes y estudiantes |
| | | Estrategias didácticas |
| | | Uso de medios de enseñanza |
| | | Evaluación |

Prácticas pedagógicas del docente

Hace referencia a la cotidianidad de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés; a la construcción de espacios de relación docente-estudiante-objeto de estudio y al desarrollo de la competencia comunicativa.

Las *prácticas pedagógicas* corresponden a aquellos *métodos de enseñanza* o conjunto de momentos y técnicas lógicamente ordenados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos (TINBERGEN, 1980). Han sido designadas también como método didáctico (del griego *didaktiké, didasko*, 'enseñar'), es decir, "conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje" (RAMBERT, M., 1982).

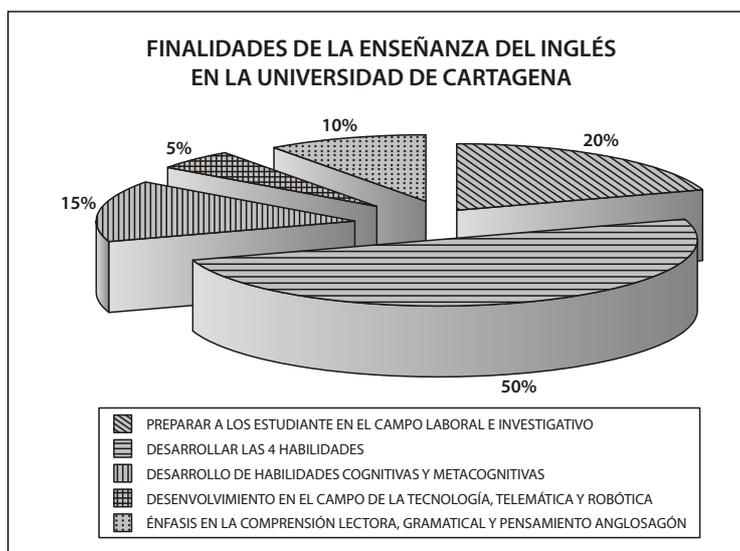
En estas acepciones está presente la idea de *prácticas pedagógicas* como aquellos procedimientos y técnicas de los que se vale el

profesor para generar aprendizaje entre sus alumnos. Estas tareas de aprendizaje que el profesor determina, son desarrolladas por ellos y constituyen el nexo entre los contenidos y las habilidades que se desea desarrollar, en este caso, cognitivas.

Las *prácticas pedagógicas* incluyen los *recursos de aprendizaje* o *medios facilitadores de la enseñanza*. En el presente estudio se distinguen las actividades que requieren la participación protagónica del estudiante de aquellas en las cuales éste las desarrolla como complemento de las del profesor (enseñanza).

Los hallazgos a partir de la aplicación de los instrumentos

La enseñanza del inglés está bajo la responsabilidad del Departamento de esta lengua; esta unidad académica se compone de un grupo de docentes con formación y experiencia en el campo, dotado de recursos didácticos en óptimas condiciones. No obstante, se detectaron falencias en el desarrollo de las *competencias comunicativas* en los estudiantes, por ejemplo, en la producción fonética específica del inglés, en la construcción de estructuras gramaticales, en el logro de fluidez verbal y escrita y en el enriquecimiento del vocabulario.



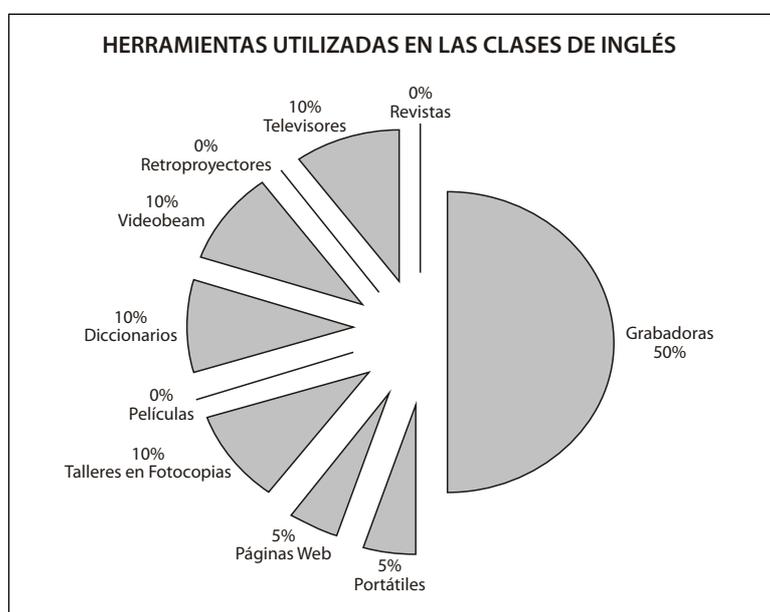
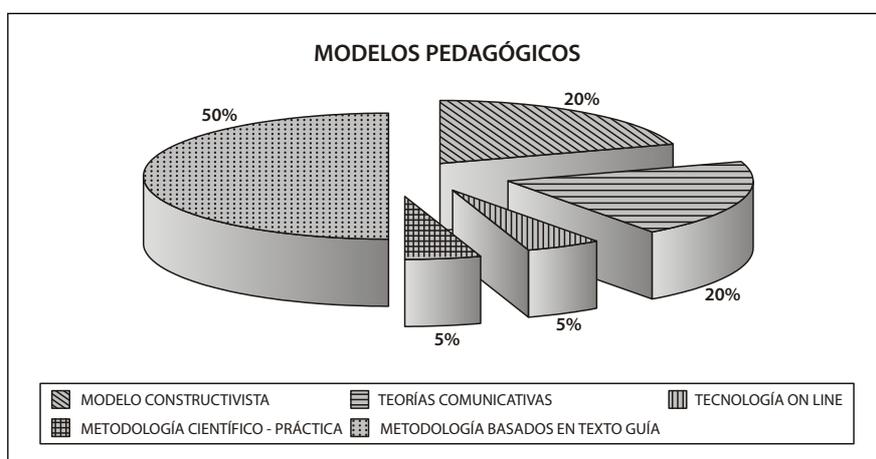
De igual manera, en la administración de los procesos académicos se observaron falencias de directrices que unifiquen y orienten los procesos de enseñanza -finalidades, tendencias, metodologías, estrategias de evaluación, uso de recursos y competencias- que deben desarrollarse en cada nivel; por esta razón, se limitan las posibilidades de un proceso continuo que garantice los logros planteados para el nivel B2 del estándar internacional-. En el siguiente diagrama, se muestran las finalidades de los programas de inglés.

El cuerpo docente maneja finalidades fraccionadas frente a sus prácticas de enseñanza lo cual dificulta los procesos de desarrollo de competencias por cuanto la carencia de integralidad no conduce a procesos de formación integral autónoma; al interpretar, a la luz de la competencia comunicativa, los docentes (50%) tienen en cuenta y ponen en práctica las competencias del lenguaje (gramatical, textual, elocutiva y sociolingüística) desarrollando las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura). En cuanto al lenguaje, la *competencia estratégica* debe desarrollarse como un componente integrador que conjuga las interrelaciones conocimiento del mundo-lenguaje-mecanismos psicosociológicos sobre el uso de aquel; en contraste con una minoría (25%) que no enfatiza el mecanismo para lograr los propósitos de la *competencia comunicativa* y un segmento inferior de docentes (10%) tiene en cuenta solamente la *competencia gramatical* e incluye el acercamiento de otras culturas, su énfasis está en la capacidad de producir enunciados completos -forma y significado-, de acuerdo con la situación de la comunicación.

Plantear la categoría *práctica pedagógica docente*, obliga a pensar en su materialización en el modelo pedagógico a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ello dará cuenta de lo que se hace en la realidad académica en los escenarios educativos. Nuestro hallazgo está representado en la siguiente gráfica “Modelos Pedagógicos”.

Es difícil lograr un propósito educativo en una institución que carece de principios pedagógicos -definidos y aceptados por los docentes-; ello es de vital importancia para la continuidad y celeridad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a los estudiantes no les tocaría acoplarse cada vez que haya cambio de docente sino,

por el contrario, el proceso fluiría normalmente y con directrices y objetivos claros. Ello hace que los procesos sigan un curso normal, programado y con cierta rigurosidad. Todo modelo pedagógico tiene sus herramientas de trabajo, su didáctica y su evaluación definidos y no una “colcha de retazos”.



Fuente: Encuesta docentes y directivos. Universidad de Cartagena. Departamento de inglés. Encuesta. 2008

Los docentes, con mayor frecuencia, trabajan con grabaciones de fragmentos realizadas por hablantes nativos (50%), utilizan diccionarios (10%) como apoyo para el enriquecimiento del vocabulario mientras que otros se valen de material reproducido o de fotocopias (10%). De acuerdo con la *competencia comunicativa*, es importante utilizar diferentes herramientas como un medio para llegar a un fin: el *acto comunicativo*; el desarrollo de las cuatro habilidades debe conjugarse con las herramientas necesarias: laboratorios, talleres orales y escritos, conferencias online, interacciones en clase, etc. La sugerencia que hace este modelo (*enfoque comunicativo*) es enseñar de tal manera que los estudiantes usen las herramientas de acuerdo con el propósito o función para llegar al fin que es la comunicación. Estas estrategias son requisitos necesarios o réplicas de operaciones comunicativas para vivirlas y representarlas con los materiales y herramientas que estén a su alcance.

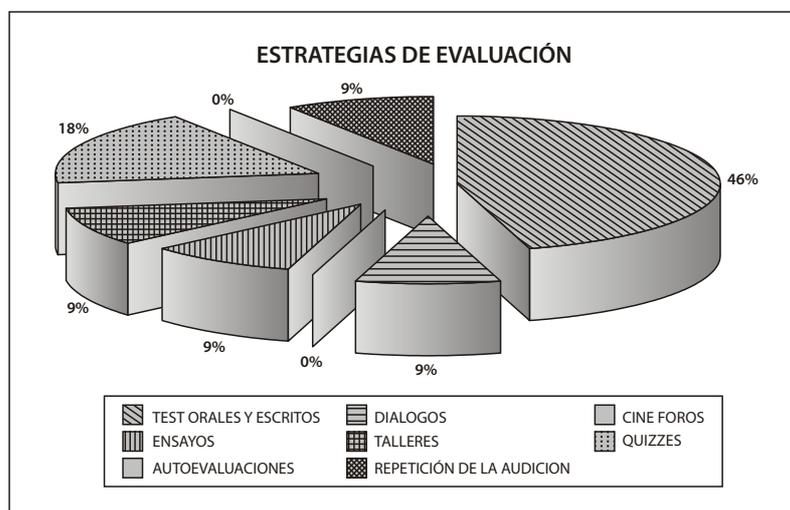
Las estrategias de evaluación

Las *estrategias de evaluación* son una variedad y no presentan unificación. Siempre que se programa un curso de enseñanza de cualquier rama del saber hay que unificar criterios en torno a la evaluación y éstos deben ser claros y diáfanos y de dominio común por parte de los actores educativos a fin de generar pertinencia en cuanto a la verificación de los procesos de enseñanza por parte de los profesores y de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Varios docentes insisten en la necesidad de presentar mini proyectos, haciendo uso de una motivación constante, argumentando a través de composiciones escritas y ejercicios de comprensión lectora (27%). También insisten en la necesidad de control de calidad en los diálogos, en los exámenes escritos y en la fonética (46%).

Los docentes del *Nivel 1* consideran que las habilidades y destrezas a desarrollar son:

- Las básicas de la comunicación -escucha, habla, lectura y escritura- y las estrategias para desarrollarlas son la comprensión de textos básicos a través de diálogos y pequeños párrafos.



Fuente: Encuesta docentes y directivos, Universidad de Cartagena, Departamento de Inglés, 2008.

- Las reglas gramaticales para la construcción de oraciones -orales y escritas- y como estrategia, ejercicios en clase -orales como escritos-, consulta de vocabulario y evaluación diagnóstica.
- La habilidad de escucha es lo importante y, como estrategia, el uso de diálogos, exposiciones, sustentaciones y socializaciones.
- Las cuatro habilidades de un idioma, usando como estrategia, escuchar a nativos de habla inglesa, valerse de dictados y composiciones y de artículos afines a su disciplina
- El uso de la gramática, el vocabulario y las cuatro habilidades, recurriendo al uso de canciones, talleres individuales y grupales, haciendo uso de lecturas cortas. Sólo la escucha y que la clase sea en inglés, consideran pertinente el desarrollo de la capacidad auditiva y articularia, el deletreo, el dominio del pensamiento anglosajón y la gramática.

Para el *Nivel 2*, los docentes creen que las habilidades y destrezas mediante las estrategias utilizadas son las siguientes:

- Seguir instrucciones dadas por el profesor, que el estudiante exprese ideas sencillas y que utilice el vocabulario de las lec-

ciones -conversaciones, dramatizaciones de diálogos, uso de modismos y giros dialectales-.

- Basta la lectura utilizando diarios, comentarios, documentos, cuentos, historietas.
- Aprender a aprender en este nivel y, como estrategia, la autorregulación de lo cognitivo, desarrollando la habilidad de la comunicación mediante el uso de elementos adquiridos en clase, profundizando en la interacción personal y la producción oral y escrita.
- Afianzar el *Nivel 2* mediante el refuerzo de todas las estrategias del primer nivel.

Para el *Nivel 3*, los docentes se proponen desarrollar competencias comunicativas, utilizar el análisis intertextual, la comprensión de lecturas específicas, mediante el *TPR (Total physical response)*. Proponen valorar los elementos culturales de los países anglófonos y expresar sus opiniones al respecto y la escucha mediante canciones, conversaciones, lecturas y documentales. Sienten la necesidad de valerse de la intercomunicación mediante la socialización de habilidades comunicativas, expresivas, orales y escritas, utilizando como estrategia, conversaciones debates y exposiciones. Sugieren desarrollar la capacidad de inferir y proponer, planteando temas de discusión en inglés. Utilizar la metodología del tercer nivel de *World view*.

En el *Nivel 4*, afirman la necesidad de expresar en forma clara, argumentada, características propias de su entorno, cotidianidad y temas de interés, mediante artículos de opinión. Conformar clubes de conversación para activar la comprensión mediante lecturas de documentos, teniendo en cuenta la auto motivación de los estudiantes; hay que cultivar la capacidad de escucharse a sí mismos, hablando inglés y grabando sus voces, para que ellos mismos descubran sus aciertos y falencias en sus niveles de competencia en el manejo del idioma.

En el *Nivel 5*, los docentes proponen el desarrollo de habilidades y destrezas, mediante la preparación de exposiciones y preguntas de

fogeo, aprovechando la necesidad de hacerse entender y participar activamente en conversaciones con sus compañeros y profesores. Proponen, además, estrategias que permitan expresarse en público, mediante exposiciones afines a su carrera, preparar discursos, plantear situaciones y tener en cuenta los contextos especializados en los que se desenvuelven. Afirman que los estudiantes deben ver películas sin subtítulos en inglés y con acentos diferentes para luego desarrollar mesas redondas, lecturas técnicas y un adecuado entrenamiento para el TOEFEL, QPT o el MICHIGAN TEST.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los espacios de reflexión docente generados en el desarrollo de técnicas de investigación -observación participante, grupos focales y entrevistas-, permitieron una mirada exhaustiva a las prácticas pedagógicas desde los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, en relación con los estándares de competencias comunicativas en inglés y los lineamientos institucionales, al tiempo que convocó a la discusión y diálogo en torno de las experiencias significativas de enseñanza, en relación con los logros de aprendizaje alcanzados, las falencias y debilidades que se presentan en el currículo propuesto por la Universidad de Cartagena.

La investigación permitió determinar que los desarrollos curriculares en la enseñanza del inglés, si bien están apostando al desarrollo de las competencias -definidas en el Nivel B₂ del estándar internacional-, en lo que respecta a la pragmática y a la oral, falta que se desarrollen contenidos y estrategias metodológicas que posibiliten que el estudiante logre dominio y fluidez en fonética, amplitud de vocabulario, cohesión en competencia textual con propósitos específicos de la disciplina en la que se están formando. La dinámica investigativa propició la construcción colectiva de una propuesta curricular para la enseñanza del inglés en el pregrado de la Universidad de Cartagena a partir de los conocimientos, saberes y experiencias de directivos y docentes y del reconocimiento de la necesidad de consolidación de la comunidad académica orientada a la permanente evaluación, reestructuración y actualización del diseño curricular. Se espera aportar al logro de mejores resultados

académicos en los estudiantes y, por ende, al mejoramiento de la calidad en los procesos directivos, académicos, pedagógicos y curriculares en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cartagena.

Desde las directivas del Departamento de Idiomas, resulta prioritario generar espacios para la socialización, reflexión pedagógica y apropiación crítica de la misma. Deben tenerse en cuenta los estándares internacionales en forma objetiva y clara, según el marco común europeo para lenguas extranjeras, y, de esta forma, institucionalizar el currículo que responda a las exigencias globales del idioma inglés en la ciencia y la investigación.

Se hace necesario definir, en el colectivo, las estrategias de formación docente hacia la implementación inmediata o gradual de la propuesta. Se trata de motivar al personal docente a asumir el compromiso como propio y, en consecuencia, a trabajar por su enriquecimiento permanente.

Es pertinente reconocer que toda propuesta de enseñanza debe ir acompañada de una propuesta de aprendizaje. En consecuencia, este trabajo se constituye en una invitación a docentes y estudiantes a construir espacios que garanticen aprovechar al máximo las potencialidades del trabajo, frente a necesidades profesionales de acceder a la sociedad del conocimiento. He aquí un reto para las directivas del Departamento y de la Facultad de ciencias humanas.

Bibliografía

- Altbach, Pedro. et. al. (1989). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mandadori.
- Álvarez, José María. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Barcelona: Alamex.
- Arnaz, Juan Alberto. (1981). *La planeación curricular*. (5ª ed.) México: Trillas.
- Ausbel, David Paul. (1988). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winstong
- Bastidas, Jesús Alirio. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas* (1era ed.). Tunja: Publicaciones Jaba.
- Brooks, Nelson. (1984). *Language and language learning*. New York: Harcourt.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dacanay, Federick R. (1993). *Techniques and procedures in second language teaching*. Quezon City: Phoenix publishing house.
- Davis, Ralph. Et al. (1983). *Diseño de sistema de aprendizaje*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, Frida et al. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Eisner, Earl Walter. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fals Borda, O. (2001). «Participatory (action) research in social theory: origins and challenges». En: Reason, P. y H. Bradbury (eds.) (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage.
- Figuroa Molina, Roberto. (2002). *Las estructuras del currículo: una alternativa para el desarrollo humano integral*. Barranquilla: Revista Studia, Universidad del Atlántico.
- Figuroa Molina, Roberto. (2006). *Construcción del currículo*. Barranquilla: Documento inédito preparado para el curso *Teorías del diseño y evaluación del currículo*, Maestría SUE-Caribe, 34 p.
- Gimeno, Sergio J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Goyes, Mario I. (1996). *Elementos teóricos de un currículum universitario para la modernidad*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Howatt, Albert. (1984). *History of English language teaching*. Oxford, New York: New York University Press.
- Landesman, Martin. Comp. (1998). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Larsen-Freeman, Diane. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, New York: New York University Press.
- Rambert, Marie. (1982). *Quicksilver*. London: St. Martins Press.
- Rivers, Wilga. (1988). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press, first edition.
- Sir Barrios, Abraham. (2002). *Programas de lenguas modernas: apuntes para la construcción hermenéutica de una hipótesis de diseño curricular. Ensayos de historia, educación y cultura*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Tinbergen, Niko. (1980). *Manual de etología. Las cuatro preguntas de la etología*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Titone, Renso. (1968). *Teaching foreign languages: an historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.