

# Análisis crítico desde la perspectiva curricular para la enseñanza del inglés en las universidades colombianas\*

*Critical analysis of English teaching in Colombian universities from a curricular perspective*

Millerlandy Bautista Restrepo\*\*,  
John Hamilton Sepúlveda Alzate\*\*\*

Rec: Abril 2017

Acep: Octubre 2017

## Resumen

Este artículo es producto de un estudio cualitativo-descriptivo que busca analizar los resultados de las observaciones docentes de los períodos académicos 2012b al 2014b, realizadas por el Departamento de Comunicación y Lenguaje de Unicatólica, y tomar decisiones sobre los aspectos a mejorar en el currículo del Área de Inglés, que impacten en la comunidad universitaria y sean replicables en otras universidades colombianas. Para ello, se utilizó la técnica de observación con docentes de inglés, con el fin de identificar y describir las principales dificultades y potencialidades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se seleccionaron dos categorías de análisis determinadas intencionalmente por los investigadores: pedagogía y didáctica; cada una con sus respectivos indicadores de medición y con el objeto de levantar hallazgos. Se encontraron dificultades en el desarrollo de las clases, manejo de estrategias, uso de TIC y motivación estudiantil. De igual forma se hallaron fortalezas en la solución de dudas y acompañamiento a los estudiantes, uso de actividades según el nivel del aprendizaje, conocimiento de los temas y conducción de las clases. En conclusión, el estudio mostró la necesidad de diseñar un proyecto curricular crítico para la enseñanza del inglés y la formación de los profesores en la pedagogía y la didáctica acordes con el proyecto definido.

**Palabras claves:** Estudio cualitativo-descriptivo, área de inglés, categorías de análisis, pedagogía y didáctica, docentes de inglés.

\*Agradecemos al Departamento de Comunicación y Lenguaje, Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades, de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, por el tiempo otorgado y el apoyo financiero para poder llevar a cabo este estudio y al Dr. Johnny Lizcano por sus valiosos aportes y por motivarnos a escribir este artículo.

\*\* Magíster en Educación Superior. Docente - investigadora. Departamento de Comunicación y Lenguaje. Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades. Grupo de investigación Yehua. Correo electrónico: mbuatista02@unicatolica.edu.co

\*\*\* Magíster en Didáctica del Inglés. Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente - investigador. Departamento de Comunicación y Lenguaje. Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades. Grupo de investigación Yeshua. Correo electrónico: jhsepulveda@unicatolica.edu.co

## Abstract

This article is an outcome of a qualitative-descriptive study that seeks to analyze the results of teaching observations of the academic periods 2012b to 2014b, conducted by the Department of Communication and Language of Unicatólica, in order to make decisions to improve in the English subject curriculum, impacting the university community and other Colombian universities. For this purpose, an observation technique was used with English teachers, in order to identify and describe main difficulties and strengths to guide the teaching and learning process. Likewise, two categories of analysis were selected intentionally by the researchers: pedagogy and didactics; each one with their respective measurement indicators. As a result, main difficulties were found in the development of active and dynamic classes; classroom management strategies; the use of ICTs and classroom motivation. On the other hand, strengths were found in solving or clarifying doubts about class' topics; accompaniment in the students' training process; use of activities according to the students' English level, mastery of the topics and guidance and monitoring in the classroom. In conclusion, the study demonstrated the need to design a critical curricular proposal for the English subject, which allows generating methodological actions that favor the pedagogical and didactic preparation of teachers.

**Keywords:** Qualitative-descriptive study, English subject, categories of analysis, pedagogy and didactics, English teachers.

## Introducción

El avance permanente de la globalización se ha convertido en un factor muy importante a considerar para el desarrollo de cualquier sociedad, y es tanto su impacto, que se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia ajusten los currículos de sus programas académicos a estas exigencias globales y, en su ejecución misma, visibilicen los procesos de internacionalización. De ahí que “(...) la internacionalización del currículo es una respuesta al contexto histórico, así como a los contextos contemporáneos de las universidades y su situación local y global” (Deadorff, de Wit, Heyl, Adams, 2012, p. 245). Por lo tanto, “(...) la internacionalización del currículo (...) asegura que los beneficios académicos fluyan no solo a los estudiantes internacionales, sino también a la propia institución y a sus estudiantes domésticos” (Harry, 2003, p.18).

Cabe apuntar que estos procesos de gestión de la internacionalización contemplan en uno de sus ejes, el dominio de una lengua extranjera, particularmente el inglés, y su dominio se hace necesario para generar iniciativas de movilidad internacional con propósitos académicos e investigativos a países no hispano - hablantes. Por ende, el desarrollo de esta competencia comunicativa, en lengua extranjera inglés, debe ser analizada y estudiada desde el currículo, como una estrategia integral que impacte el desempeño académico de los estudiantes y fortalezca los procesos investigativos propios de las funciones sustantivas de la Educación Superior.

Estudios realizados por Calle, Argudo, Moscoso, Smith y Cabrera (2012), donde 92 profesores de inglés fueron monitoreados en el aula durante una clase, revelan que el bajo rendimiento de los estudiantes en los cursos de inglés se debe al uso de estrategias de enseñanza tradicionales, como son “el aprendizaje centrado en el profesor, la falta de interacción entre los estudiantes en la lengua impartida y la confusión de los profesores al tratar de emplear diferentes estrategias comunicativas” (p. 1).

De acuerdo con la revisión teórica que Calle, Argudo, Moscoso, Smith y Cabrera (2012) realizaron sobre autores como Vargas (1995), Liu (2004), y Mohamed (2006), se encontró que muchos profesores de inglés manifiestan adhesión con la enseñanza comunicativa, pero los principios de esta enseñanza son raramente aplicados en el aula. Estos autores encontraron que el método de gramática y traducción sigue siendo tendencia, particularmente en países donde el inglés es una lengua extranjera y principalmente donde existen amplios grupos de estudiantes por clase con niveles bajos de suficiencia en la lengua.

En el mismo estudio, se resalta que los profesores tienen resistencia a cualquier práctica innovadora de enseñanza debido a su baja competencia comunicativa en la lengua, al gran tamaño de grupos de estudiantes en sus clases, a las evaluaciones centralizadas, a un currículo y metodología obsoletos cen-

trados en el profesor y enfocados en la gramática y traducción, y a docentes carentes de una apropiada formación, ya que en las observaciones de clase realizadas, se notó la tendencia a usar la lengua materna como medio de instrucción y el idioma extranjero se presentó de una manera descontextualizada. Por lo tanto, estos autores sugieren analizar la variable relacionada con el conocimiento y preparación de los profesores. Para ello, proponen “elaborar estrategias basadas en tareas y mejorar la habilidad de los profesores en la enseñanza de inglés a través de talleres de capacitación” (p. 5).

Es importante destacar que estudios similares han sido realizados por: Cárdenas, González y Álvarez (2010); Díaz-Larenas y Guerra-Azócar (2012) y Tovar-Gálvez y García-Contreras (2012), los cuales han enfocado el rol del docente de inglés en aquel que tiene además del conocimiento disciplinar, la posibilidad de hacer investigación en el aula para mejorar su trabajo y enriquecerlo; pues en esencia lo que se busca es desarrollar un pensamiento crítico desde una perspectiva socio-, política y holística de la enseñanza, que ubica su trabajo en la sociedad y no solamente en el aula o la escuela.

Estos autores, además, señalan que durante el ejercicio profesional, los docentes se ven enfrentados diariamente a establecer juicios y tomar decisiones en variados ámbitos de su quehacer pedagógico, dado que es de suma importancia asociar la práctica pedagógica a la reflexión teórica permanente. Por consiguiente, si los docentes reflexionan respecto a sus creencias y prácticas pedagógicas, esto repercutirá en gran medida en cómo llevan a cabo la labor docente. De la misma forma, proponen que el docente de inglés debe considerar lo didáctico como parte de todo el proceso educativo; es decir, para estos autores –según sus estudios– no puede reducirse lo didáctico a una serie de acciones, técnicas, protocolos, estrategias o herramientas descontextualizadas de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y curriculares que soportan los procesos educativos.

Para los investigadores Cárdenas, González y Álvarez (2010); Díaz-Larenas y Guerra-Azócar (2012) y Tovar-Gálvez y García-Contreras (2012), este tipo de estudios permiten reflexionar de una manera crítica sobre el quehacer pedagógico y didáctico del docente de inglés, que en su accionar diario está condiciona-

do por macro-esferas sociales: intereses geoeconómicos y geopolíticos que conciben la enseñanza y el aprendizaje del inglés como un dispositivo de poder, que implica de alguna manera abandonar referentes sociales y culturales, y adoptar idiosincrasias externas que condicionan al ser humano al aparato capitalista, a la mercadotecnia, con el objeto de que se inserte en el mundo de la globalización y de la competitividad.

Detrás de la enseñanza de un idioma hay un referente social: la forma del lenguaje, la de la interacción que se tiene con la sociedad, en las relaciones con los otros, porque la comunicación es lenguaje. Entonces se hace necesario cambiar ese dispositivo de poder, o entender ese dispositivo eminentemente desde una posición socio-constructivista o por lo menos desde una mirada crítica-reflexiva. Esto le permite al docente reflexionar sobre su propia praxis pedagógica. En esencia, la enseñanza del inglés debe dejar de ser un elemento técnico, instrumentalista, para convertirse en un elemento crítico, que potencie la formación y el desarrollo de los individuos en sociedad. Se debe pensar en formar al profesional, no para que aprenda un idioma y se pueda contratar fácilmente en empresas multinacionales, sino que aprenda a leer otras culturas.

El resultado de esta reflexión es una experiencia significativa que realmente da un valor trascendental e importante a la enseñanza del inglés, pero no como un elemento dócil, sino como un elemento para comprender el mundo social y culturalmente. Al respecto Johnson (2009, citado en Cárdenas, González y Álvarez, 2010) precisa que:

Lo que sabemos del aprendizaje de los docentes es que cambia si se mira desde una perspectiva socio-cultural. El contenido, la estructura y los procesos de formación de los docentes entendidos como procesos socio-culturales deben ayudar a entender que “el desarrollo cognitivo no es un simple asunto de enculturación o de apropiación de los recursos y prácticas socio-culturales, sino la reconstrucción y transformación de dichos recursos y prácticas de manera que respondan a las necesidades individuales y locales (p. 52).

Por lo tanto, se cuestionan las formas tradicionales de enseñar inglés, donde se revelan distancias enormes entre la manera como enseñamos y como reconocemos las características sociales y culturales de nuestros estudiantes o nuestra vocación. Diferentes estudios han concluido que:

(...) la enseñanza de una disciplina específica se sustenta en el dominio de un conjunto de conocimientos (pedagógicos, curriculares, de los estudiantes, del contexto y del contenido que se enseña, entre otros) por lo que para enseñar una temática específica no basta el conocimiento disciplinar (Shulman, 1987, citado en Tovar-Gálvez y García-Contreras, 2012, p. 883).

Frente a lo anterior, esta propuesta busca un mejoramiento interno en el área de inglés del Departamento de Comunicación y Lenguaje de Unicatólica, desde una mirada eminentemente ambiciosa al pensar en un currículo crítico que sirva de modelo para otras IES. Es importante aclarar que este no es un ejercicio de repetición conductual, sino que más bien es uno que tiene que ver con la forma en la cual se motive al estudiante a que se comprometa con el aprendizaje, porque lo ve interesante, importante y se reconoce con el idioma. No se aprende un idioma si no nos reconocemos en él, y a consecuencia de esta falta de reconocimiento, se empieza a controvertir y frenar el proceso de formación.

Este ejercicio se convierte, entonces, en una experiencia importante y significativa para otras áreas relacionadas con la enseñanza del inglés, interesadas en autoevaluar sus procesos, particularmente la práctica docente, dado que se hace necesario que indaguen a través de la investigación académica y curricular qué se ha hecho y cuáles son las necesidades del contexto social en materia de aprendizaje. Es necesario pensar el currículo desde una mirada política y el reconocimiento sociocultural de la población.

El currículo, en el transcurso de la historia, se ha concebido dentro de los propósitos y metas para alcanzar el aprendizaje, además de considerarse una forma para determinar y evaluar los métodos educativos. En su elaboración misma, se consideran aspectos tales como las experiencias de aprendizaje, la estructura organizada de conocimientos y la pertinencia social. Sin embargo, autores como Tyler (1949) y Taba (1974) concebían el currículo basado en un diseño instruccional, por objetivos, revelando un enfoque muy conductual. En términos de Taba, el currículo era entendido como:

(...) un documento de planificación del aprendizaje, que como plan de instrucción incluye con precisión (...) un diagnóstico de necesidades, la formulación de objetivos curriculares, la selección de los contenidos, la organización de los contenidos, la selección de las actividades de aprendizaje, la

organización de las actividades de aprendizaje y la determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (Taba, 1974, p. 12).

En la actualidad, se le conoce a la definición anterior, como un currículo técnico, pues se diseña y desarrolla sin que previamente se haya reconocido o pensado el contexto sociocultural. La propuesta de Taba está muy orientada a que los estudiantes reciban y asimilen conocimientos mediante la instrucción. Esto no difiere de lo que ocurre en algunas Instituciones de Educación Superior en Colombia, pues el currículo mismo -en la enseñanza del inglés- se centra en el desarrollo de contenidos por objetivos de aprendizaje y deja de un lado el desarrollo integral del individuo. Por lo tanto, un currículo para la enseñanza del inglés requiere incluir elementos axiológicos, volitivos y personológicos necesarios para que el estudiante se desempeñe idóneamente en la sociedad y revele un comportamiento profesional y humano adecuado, es decir, un currículo crítico.

Un crítico del modelo de Tyler (1949) fue Stenhouse, el cual afirma que un modelo curricular por objetivos no es un instrumento válido para el perfeccionamiento profesional del profesor. De ahí que el profesor no utilice en mayor medida los objetivos para la selección de contenidos y experiencias, pues“(...) los esquemas curriculares basados en objetivos son poco operativos para que el profesor lleve la filosofía del curriculum hasta la práctica”(Stenhouse, 1981, p. 15). Derivado de lo anterior, el modelo de Stenhouse orienta su desarrollo a la integración dialéctica entre el profesor y el currículo, que en esencia es relevante para este estudio, ya que el profesor cumple una función muy importante para la concreción del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Señala Stenhouse (1981):

El curriculum no solo da una visión y selección de los conocimientos, no solo lleva ideas educativas potencialmente renovadoras, sino que crea un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contrastándolas con la acción y con las de sus propios colegas. Porque la innovación curricular tiene que partir del grupo de profesores de un centro, como unidad básica que discute, modela y lleva a cabo el curriculum, participando en la evaluación de los resultados. El curriculum más que la presentación selectiva del conocimiento, más

que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver problemas concretos, de ahí que el currículo sea una ayuda para descubrir lo que ocurre en la práctica (p. 18).

Por ende, el currículo concebido desde esta propuesta, es un instrumento de transformación de profesores y alumnos, que en su esencia requiere que el profesor transforme su realidad social mediante la práctica, y es allí, en el ejercicio de su profesión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde perfecciona su arte, donde se revelan los componentes didácticos y orientaciones pedagógicas establecidos en el currículo. Es por eso que en el currículo se deben considerar fundamentos filosóficos, gnoseológicos, sociológicos y psicopedagógicos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el contexto sociocultural donde se desarrolla; de ahí que la didáctica sea el basamento teórico del currículo. Por tanto, no existe un currículo sin fundamentos didácticos y no existe la didáctica sin concreción curricular.

Por otra parte, para los investigadores es fundamental considerar el contexto sociocultural, debido a que no se debe pensar en las necesidades y problemas que devienen del contexto, y tampoco es pertinente buscar dar respuesta socialmente desde el currículo. Esto lo corrobora la Dra. Rita Alvarez de Zayas (1996), quien declara que “(...) el curriculum expresa una naturaleza dinámica e interdependiente con el contenido histórico-social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia” (citado en Añorga, 1997, p. 22).

La propuesta de Zayas es integradora, pues el currículo no desliga de los componentes didácticos, tampoco del rol del profesor y del alumno, ni del modelo pedagógico institucional, en función de responder al contexto socio-cultural del cual hace parte y en correspondencia con las exigencias sociales que lo determinan.

Autores como Fry, Ketterige y Marshall (2008), quienes han desarrollado estudios sobre el diseño curricular en Lengua Inglesa, conciben el currículo más academicista, orientado a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje. Ellos señalan:

Estamos haciéndonos más explícitos a nosotros mismos y nuestros respectivos roles y responsabilidades en la enseñanza y el aprendizaje (...) cuanto más atención prestamos al diseño y al desarrollo del plan de estudios, es que podemos proporcionar transparencia para nuestros estudiantes con respecto al aprendizaje previsto. Resultados para cualquier curso o programa. Y cuanto más claro es que podemos estar alineando estrategias y procesos de evaluación con los resultados de aprendizaje previstos (p. 40).

Esta postura conceptual revela un pensamiento técnico, instrumental, basado en metas u objetivos que se deben alcanzar a corto, mediano y largo plazo, orientado a que el educando adquiera unos conocimientos y desarrolle ciertas habilidades. Sin embargo, no considera otros factores importantes: el contexto sociocultural y el individuo en formación, sus particularidades y singularidades que lo diferencian de los demás. Eato es fundamental tenerlo en cuenta desde las dinámicas cambiantes y flexibles del diseño curricular.

Por lo anterior, vale la pena repensar el currículo desde una mirada crítica, como lo hace el Dr. Mario Díaz Villa (2013), quien precisa:

En muchas instituciones de educación superior el currículo se asume como un asunto estratégico, no conceptual, para la toma de decisiones en materia de formación profesional, aprendizaje, creación de programas con sus respectivos planes de estudio. Por esto la noción de currículo es extensiva acríticamente a todo el quehacer institucional formativo, a la organización del aprendizaje, y yuxtapuesto a políticas relacionadas con estándares de evaluación del rendimiento, de reformas curriculares, innovaciones e, inclusive, a la pedagogía. etc. Es de esta manera que el currículo se ha convertido en el medio fundamental de legitimación, regulación, ordenamiento y reordenamiento de las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales (p. 24).

Esta mirada holística y contextualizada a las realidades de las IES en Colombia, como lo expresa Díaz (2013), nos permite pensar el currículo como un proceso orientado hacia la reflexión y valoración crítica constante del docente de inglés en sus modos de actuación, pues en la práctica pedagógica se revela la concreción curricular en correspondencia con el contexto sociocultural. De ahí que el currículo del área de Inglés, en su desarrollo mis-

mo, impacte en los modos de actuación de los docentes, y en su defecto, contribuya al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esencia, estos presupuestos teóricos planteados están en consonancia con los intereses de este estudio que tiene como objetivo analizar los resultados de las observación docente de los períodos académicos 2012b al 2014b realizadas por el Departamento de Comunicación y Lenguaje para tomar decisiones sobre los aspectos a mejorar en el currículo del área de inglés, que impacten en la comunidad universitaria de Unicatólica y sean replicables en otras universidades colombianas.

## **Metodología y materiales**

### **Área de estudio**

El estudio se desarrolló en el Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Institución de Educación Superior creada por la Arquidiócesis de Cali, el 19 de marzo de 1996, ubicada en el barrio Pance, la cual ofrece programas de pregrado y posgrado en la modalidad presencial<sup>4</sup>.

### **Métodos**

Se realizó un estudio cualitativo-descriptivo en el que se utilizó la técnica de observación con docentes del área de Inglés, con el fin de identificar y describir las principales dificultades y potencialidades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se seleccionaron dos categorías de análisis determinadas -intencionalmente- por los investigadores: pedagogía y didáctica, cada una con sus respectivos indicadores de medición y con el objeto de levantar hallazgos. Asimismo, se tuvo en cuenta en el análisis, los cursos de inglés de tercer nivel -de los diferentes programas académicos- por ser el último en lengua extranjera, y donde se refleja el resultado del proceso de formación mismo.

<sup>4</sup> El área de estudio se sustenta en el estatuto orgánico de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

El análisis de las categorías seleccionadas se llevó a cabo mediante la determinación de cinco indicadores por categoría, donde se tomó en cuenta la incorporación de elementos fundamentales que guían la práctica de saber de los profesores de inglés en Unicatólica: clases dinámicas y motivantes, actividades acordes con el nivel de inglés de los estudiantes, uso del texto guía y material didáctico complementario, uso de los recursos tecnológicos, monitoreo permanente como forma evaluativa, y el error como herramienta pedagógica.

Cabe apuntar que los resultados del análisis categorial permitieron, mediante la triangulación metodológica, identificar regularidades (puntos de relación), así como contradicciones que condujeron a determinar las principales dificultades y potencialidades de los docentes para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se definen cada una de las categorías seleccionadas:

**Pedagogía.** Sobre esta categoría Zuluaga (1999) sostiene que:

A pesar de la existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en el largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de Pedagogía. Entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (p. 32).

Esta definición comporta cuatro características:

1. Es una herramienta para la polémica, cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.
2. Buscar responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual.
3. Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación.

#### 4. Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas (p. 11).

Otros autores afirman que la pedagogía se asocia con

(...) la búsqueda de la transformación intelectual a través de procesos reflexivos; está también condicionada a influenciar significados que han sido transformados en diversas maneras. (...) Es imposible que lo pedagógico se reduzca a un espacio en el aula dado que es la reproducción cultural de conciencia, conocimiento, discursos y criterios (Segall, 2004, en Becerra y López, 2011, p. 592).

**Didáctica.** En esta categoría, señala Barrón (2009) se incluyen un conjunto de competencias didácticas como la “planificadora, de tratamiento, de contenido, de estructuración de los mismos y la habilidad de comunicación” (p. 78). Este mismo autor afirma que “(...) la docencia está estrechamente ligada al conjunto de competencias didácticas en cuya génesis es importante el papel del conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica” (p. 78).

#### Muestra

Para la determinación de la muestra se utilizó una técnica de muestreo no probabilística intencionada, esto en relación con los grupos de docentes típicos que han orientado y representado las clases en los tres niveles de inglés que se ofrecen en el Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Fundación Universitaria Católica lumen Gentium, de los períodos académicos 2012b al 2014b. De acuerdo con Che-Soler y Pérez-Jacinto (2008), “Las muestras no probabilísticas no dependen de la posibilidad de ser seleccionados los elementos de la población, sino del proceso de toma de decisiones del investigador en cuanto a integrar la muestra” (p. 51).

En este sentido “(...) el muestreo intencional o deliberado consiste en escoger los integrantes de la muestra de acuerdo a determinadas necesidades del investigador, se selecciona de forma intencionada los elementos de la población atendiendo a determinadas características” (p. 54).

En la Tabla 1, se presenta la composición de la muestra seleccionada por períodos académicos.

**Tabla 1.**

Composición de la muestra de los docentes observados en cada período

| Períodos | Cursos         | Población Docente |      |          |      | Muestra Observaciones Docente |     |         |     |
|----------|----------------|-------------------|------|----------|------|-------------------------------|-----|---------|-----|
|          |                | Cursos            |      | Docentes |      | Cursos                        |     | Docente |     |
|          |                | Total             | %    | Nº       | %    | Total                         | %   | Nº      | %   |
| 2012 B   | Nivel 3        | 16                | 30%  | 8        | 50%  | 2                             | 13% | 2       | 25% |
|          | Total Semestre | 53                | 100% | 16       | 100% | 10                            | 19% | 10      | 63% |
| 2013 A   | Nivel 3        | 15                | 27%  | 10       | 77%  | 2                             | 13% | 2       | 20% |
|          | Total Semestre | 55                | 100% | 13       | 100% | 8                             | 15% | 9       | 69% |
| 2013 B   | Nivel 3        | 11                | 21%  | 9        | 82%  | 1                             | 9%  | 1       | 11% |
|          | Total Semestre | 53                | 100% | 11       | 100% | 8                             | 15% | 8       | 73% |
| 2014 A   | Nivel 3        | 16                | 30%  | 10       | 91%  | 1                             | 6%  | 1       | 10% |
|          | Total Semestre | 53                | 100% | 11       | 100% | 5                             | 9%  | 5       | 45% |
| 2014 B   | Nivel 3        | 15                | 26%  | 10       | 91%  | 4                             | 27% | 4       | 40% |
|          | Total Semestre | 57                | 100% | 11       | 100% | 7                             | 12% | 7       | 64% |

**Fuente:** elaboración propia (2017).

El total del semestre en el período académico 2012B, como aparece en la Tabla 1 de la composición de la muestra, corresponde al total de los cursos ofrecidos de inglés en todos los niveles. Esto es igual en los períodos siguientes de esta tabla. Es oportuno mencionar que el análisis de la muestra seleccionada corresponde al nivel de Inglés 3.

#### Procesamiento de los datos

Se hizo un análisis descriptivo de los datos arrojados por el instrumento de observación docente de los períodos académicos 2012B al 2014B. En primer lugar, a partir de las categorías determinadas en el estudio con sus unidades de análisis se codificaron los datos por período académico. Posteriormente, se hizo el análisis de los datos comparando los resultados que se comportan dicotómicamente y en escala de Likert. En este sentido, se analizaron las categorías mediante dos subclases mutuamente excluyentes

tes: "se observa" y "no se observa". La primera, "se observa", siendo equiparable con las opciones: muy bueno y excelente; y análogamente, "no se observa", con las opciones: regular o deficiente. Finalmente, se triangularon los resultados presentados en los períodos respectivos<sup>5</sup>.

## Resultados

Los datos arrojados mediante el instrumento de observación docente, se interpretaron cualitativamente por cada período académico establecido para este estudio: 2012-B al 2014-B. A continuación se expresan los resultados correspondientes:

**Período académico 2012-B.** El análisis de los datos demostró en el período académico 2012-B, en las categorías Pedagogía y Didáctica, que el 50 % de los docentes observados desarrollaron clases activas y dinámicas, mientras que el 50 % restante no. Lo que difiere con las actividades que favorecen la participación de los estudiantes según el nivel de dominio de lengua, donde el 100 % de los docentes cumplen.

Por otra parte, el 100 % de los docentes observados no utilizan el texto el guía, lo que evidencia un hallazgo importante, pues no hay un cumplimiento entre los lineamientos curriculares establecidos por el área y la práctica docente. Además, se encuentra que un 50 % los docentes no vinculan el contexto sociocultural de los estudiantes con los temas desarrollados en clase. Para los investigadores, este es un factor importante porque el lenguaje y la comunicación son dispositivos de mediación sociocultural, es decir, el interaccionismo simbólico desde una mirada sociolingüística.

Referente al indicador del error como una oportunidad de aprendizaje, se detectó que el 50 % de los docentes no lo consideran una herramienta pedagógica. Sin embargo, el error no está planeado, pues es el resultado del proceso mismo. En otras palabras, es una experiencia didáctica que debe ser

5 El método de escalamiento Likert:

(...) consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que extienda su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 245).

identificada y sistematizada por el educador, y es a partir de esto, donde propone acciones metodológicas que permiten una intervención curricular.

En términos generales, los docentes observados cumplen con el uso de los recursos tecnológicos, la explicación de los temas con claridad, así como el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de formación y la clarificación de dudas. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Resultados de la observación docente 2012-B. Categorías de análisis: Pedagogía y Didáctica*

| Pedagogía y Didáctica - Nivel 3  | Se observa | No se observa |
|--|------------|---------------|
| Realiza clases activas y dinámicas   | 50%        | 50%           |
| Explica los temas con claridad   | 100%       | 0%            |
| Acompaña a los estudiantes en el desarrollo de la clase  | 100%       | 0%            |
| Responde con claridad la duda de los estudiantes   | 100%       | 0%            |
| Promueve la participación de los estudiantes   | 100%       | 0%            |
| Utiliza los recursos tecnológicos que tiene la universidad   | 100%       | 0%            |
| Utiliza el texto guía como una herramienta de enseñanza aprendizaje  | 0%         | 100%          |
| Propone actividades acordes con los diferentes niveles de competencias de los estudiantes  | 50%        | 50%           |
| El docente se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los estudiantes   | 50%        | 50%           |
| Establece vínculos entre los temas y la cotidianidad de los estudiantes  | 50%        | 50%           |
| Resalta los aciertos de los estudiantes  | 100%       | 0%            |
| Maneja el error como una oportunidad de aprendizaje  | 50%        | 50%           |
| Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, efectivos y exigentes que permiten a sus estudiantes alcanzar altos niveles de logro en las competencias | 50%        | 50%           |
| Aplica estrategias pedagógicas que conducen a un adecuado manejo de grupo  | 50%        | 50%           |
| Es exigente con los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes(actividades en clase, tareas, manejo del texto)  | 50%        | 50%           |

**Fuente:** elaboración propia (2017).

**Período académico 2013-A.** El análisis de los datos para este período académico reveló que en las categorías Pedagogía y Didáctica, la totalidad de los indicadores observados no sobrepasan el 50 % de cumplimiento de los docentes del área de Inglés en cuanto al desarrollo de clases activas y dinámicas, la explicación de temas con claridad, el uso de recursos tecnológicos y del texto guía, las actividades propuestas que promueven la participación de los estudiantes en clase, así como estrategias pedagógicas que conducen a un adecuado manejo de grupo y un acompañamiento permanente del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el 100 % de los docentes de Inglés observados develan fortaleza al resolver o aclarar dudas de los estudiantes sobre los temas desarrollados en la clase, estos demuestran poco compromiso con su labor pedagógica, lo que se traduce en clases rutinarias, mecanicistas, cuyo enfoque pedagógico se centra solo en el docente como el actor principal del proceso, y desconoce la esencia de los patrones de interacción socio-lingüísticos, estratégicos y discursivos entre estudiante-estudiante, docente-estudiante, docente-grupo-contexto sociocultural, necesarios para la enseñanza de cualquier lengua extranjera. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3.**  
Resultados de la observación docente 2013-A.  
Categorías de análisis: pedagogía y didáctica

| Pedagogía y Didáctica - Nivel 3                            | Se observa | No se observa |
|--|------------|---------------|
| Realiza clases activas y dinámicas                         | 50%        | 50%           |
| Explica los temas con claridad                             | 50%        | 50%           |
| Acompaña a los estudiantes en el desarrollo de la clase    | 50%        | 50%           |
| Responde con claridad la duda de los estudiantes           | 100%       | 0%            |
| Promueve la participación de los estudiantes               | 50%        | 50%           |
| Utiliza los recursos tecnológicos que tiene la universidad | 50%        | 50%           |

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| Utiliza el texto guía como una herramienta de enseñanza aprendizaje  | 50% | 50% |
| Propone actividades acordes con los diferentes niveles de competencias de los estudiantes  | 50% | 50% |
| El docente se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los estudiantes   | 50% | 50% |
| Establece vínculos entre los temas y la cotidianidad de los estudiantes  | 50% | 50% |
| Resalta los aciertos de los estudiantes  | 50% | 50% |
| Maneja el error como una oportunidad de aprendizaje  | 50% | 50% |
| Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, efectivos y exigentes que permiten a sus estudiantes alcanzar altos niveles de logro en las competencias | 50% | 50% |
| Aplica estrategias pedagógicas que conducen a un adecuado manejo de grupo  | 50% | 50% |
| Es exigente con los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes(actividades en clase, tareas, manejo del texto)  | 50% | 50% |

**Fuente:** elaboración propia (2017).

**Período académico 2013-B.** En el análisis de los datos obtenidos para este período académico se puede apreciar -en las categorías Pedagogía y Didáctica- que los docentes de Inglés observados cumplen en más del 80 % en cuanto a la realización de clases activas y dinámicas, además explican los temas con claridad y acompañan a los estudiantes en el desarrollo de la clase. Esto refleja, en esencia, docentes de Inglés dispuestos al cambio, que centran su metodología en el aprendizaje del estudiante, buscando potenciar su autonomía y participación permanente.

Con respecto a los indicadores observados, donde los docentes responden con claridad a las dudas de los estudiantes, se evidenció que los maestros utilizan los recursos tecnológicos que tiene la universidad, y emplean el texto guía como una herramienta de enseñanza-aprendizaje, predominan las categorías superiores entre un 80 % y 90 %. Lo que demuestra docentes responsables y comprometidos en términos de cumplimiento con los lineamientos curriculares establecidos por área de Inglés.

Sin embargo, en los resultados encontrados, no se aprecia cumplimiento al aplicar estrategias pedagógicas que conducen a un adecuado manejo de grupo, además no consideran el error como una oportunidad de aprendizaje, y no se evidencia el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, efectivos y exigentes que permiten a sus estudiantes alcanzar altos niveles de logro en las competencias. Lo que se contradice con los resultados que favorecen el desempeño del docente, y es un hallazgo que merece de un análisis más profundo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera inglés, implica la integración de objetivos, contenidos, métodos, medios educativos, formas de organización de la clase y la evaluación en función del desarrollo de niveles de desempeño comunicativo de los estudiantes en menor o mayor medida, donde se expresa la competencia.

Por lo tanto, si el docente de inglés no contempla para el desarrollo de sus clases los lineamientos curriculares establecidos por el área, donde están claramente definidos los componentes didácticos, y los cuales no pueden trabajarse de manera aislada en las estrategias pedagógicas o didácticas utilizadas, no se logrará el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Estos resultados se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4.**  
Resultados de la observación docente 2013-B.  
Categorías de análisis: pedagogía y didáctica

| Pedagogía y Didáctica - Nivel 3   | Se observa | No se observa |
|---|------------|---------------|
| Realiza clases activas y dinámicas  | 100%       | 0%            |
| Explica los temas con claridad  | 100%       | 0%            |
| Acompaña a los estudiantes en el desarrollo de la clase                                   | 100%       | 0%            |
| Responde con claridad la duda de los estudiantes  | 100%       | 0%            |
| Promueve la participación de los estudiantes  | 100%       | 0%            |
| Utiliza los recursos tecnológicos que tiene la universidad                                | 100%       | 0%            |
| Utiliza el texto guía como una herramienta de enseñanza aprendizaje                       | 100%       | 0%            |
| Propone actividades acordes con los diferentes niveles de competencias de los estudiantes | 100%       | 0%            |

|  |      |      |
|--|------|------|
| El docente se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los estudiantes   | 100% | 0%   |
| Establece vínculos entre los temas y la cotidianidad de los estudiantes  | 100% | 0%   |
| Resalta los aciertos de los estudiantes  | 100% | 0%   |
| Maneja el error como una oportunidad de aprendizaje  | 0%   | 100% |
| Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, efectivos y exigentes que permiten a sus estudiantes alcanzar altos niveles de logro en las competencias | 0%   | 100% |
| Aplica estrategias pedagógicas que conducen a un adecuado manejo de grupo  | 0%   | 100% |
| Es exigente con los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes(actividades en clase, tareas, manejo del texto)  | 0%   | 100% |

**Fuente:** elaboración propia (2017).

**Período académico 2014-A.** En el análisis de los datos del período académico 2014-A, en la categoría Pedagogía, se encontró que en los indicadores observados referente al dominio del tema, la guía y monitoreo durante el desarrollo de la clase, así como el uso de actividades apropiadas y acordes con el nivel de inglés de los estudiantes, el cumplimiento de los docentes está por encima del 80 %, lo que demuestra un salto cualitativo en términos pedagógicos. Sin embargo, en cuanto a la motivación en la clase y considerar el error como una herramienta pedagógica, estos indicadores están severamente afectados, pues el cumplimiento de los docentes no supera el 20 %.

Por tanto, estos indicadores deben ser tratados desde el currículo, mediante acciones pedagógicas y metodológicas que favorezcan un ambiente propicio en la clase, donde el docente innove, motive permanentemente y, sobre todo, considere el error como una oportunidad de mejora que es fundamental en el aprendizaje de una lengua.

En relación con la categoría Didáctica, se encontró mayor afectación en el uso de los recursos tecnológicos y las dinámicas en la clase. Estos indicadores no superan el 20 % del cumplimiento de los docentes. En esencia es un hallazgo importante, pues la tecnología –en la actualidad- es mediadora para el aprendizaje de un idioma, lo que conduce a su utilización permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje, guiado por el docente, lo que favorece

las dinámicas de clase. El no usarlo refleja la desactualización curricular y didáctica, no ajustado a los cambios globales, y que incide en la preparación de los estudiantes para enfrentarse a nuevos desafíos sociales, pues las nuevas tecnologías permiten el intercambio lingüístico con otras culturas.

Es oportuno destacar que en los indicadores relacionados con el uso del texto guía y la comprensión de los estudiantes sobre los temas trabajados, predominó el cumplimiento de los docentes con un porcentaje superior al 80 %.

No obstante, esto demuestra una tendencia hacia la enseñanza del inglés desde lo nocional y no desde lo funcional, es decir, prevalece lo lingüístico, dejando de lado lo estratégico, discursivo y sociolingüístico, los cuales representan elementos necesarios para la producción e interacción oral. Cabe reiterar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en la actualidad debe trabajarse desde lo funcional-comunicativo, ajustado al contexto socio-cultural donde se desarrolla. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

**Tabla 5.**  
Resultados de la observación docente 2014-A.  
Categorías de análisis: pedagogía y didáctica

| Categorías   | E    | M | B    | R    | D |
|--|------|---|------|------|---|
| El docente guía y monitorea a los estudiantes durante el desarrollo de la clase  | -    | - | 100% | -    | - |
| El docente motiva a los estudiantes  | -    | - | -    | 100% | - |
| El docente demuestra dominio del tema enseñado y lo transmite de manera clara y comprensible   | 100% | - | -    | -    | - |
| Pedagogía  |      |   |      |      |   |
| Las actividades propuestas por el docente son apropiadas y acordes al nivel en el que se encuentran los estudiantes                                      | -    | - | 100% | -    | - |
| El docente utiliza el error como una herramienta pedagógica  | -    | - | -    | 100% | - |
| El docente es exigente con los estudiantes en cuanto al cumplimiento de deberes (actividades de clase, tareas, talleres) y la utilización del texto guía | -    | - | -    | 100% | - |

|   |  |      |      |   |      |
|---|--|------|------|---|------|
| La clase es dinámica  | -  | -    | -    | - | 100% |
| El docente utiliza el texto guía como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje       | -  | -    | 100% | - | -    |
| Didáctica   | El docente utiliza recursos tecnológicos | -    | -    | - | 100% |
| El docente utiliza material didáctico referente al texto guía para enriquecer la clase    | -  | -    | 100% | - | -    |
| Se evidencia por parte de los estudiantes comprensión de los temas y conceptos trabajados | -  | 100% | -    | - | -    |

E= Excelente; M= Muy bueno; B= Bueno; R= Regular; D= Deficiente

Fuente: elaboración propia (2017).

**Período académico 2014-B.** El análisis de los datos demostró en el período académico 2014-B, en la categoría Pedagogía, el predominio de las categorías superiores en cuanto a las actividades propuestas por los docentes de Inglés acordes al nivel en el que se encuentran los estudiantes, además de la guía y el monitoreo en el desarrollo de la clase, lo que evidencia un cumplimiento por encima del 80 %. No obstante, están severamente afectados los indicadores respecto a la motivación en la clase y considerar el error como una herramienta pedagógica, ya que el cumplimiento de los docentes no supera el 20 %. Vale la pena decir que en la enseñanza de un idioma extranjero, la motivación es un indicador muy importante para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, pues permite crear ambientes más propicios en la clase donde se promueve patrones de interacción comunicativa, los estudiantes se sienten más seguros de participar y producir el idioma. No motivar permanentemente en una clase de inglés o en el peor de los casos, no considerarla importante, es sinónimo de fracaso en el proceso de formación.

En la categoría Didáctica, se resaltan los indicadores relacionados con el uso del texto guía como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de material didáctico para enriquecer la clase y la comprensión de los estudiantes sobre los temas trabajados, alcanzó un cumplimiento del 80 % por parte de los docentes evaluados. Para el caso del uso de los recursos tecnológicos en la categoría Didáctica, aunque se encontró mayor afectación, estos indicadores no superaron el 20 % del cumplimiento en los docentes.

El uso de la tecnología favorece las dinámicas de clase y permite explorar nuevos entornos de aprendizaje que

fortalecen el repertorio lingüístico de cualquier hablante no nativo, es decir, los niveles de formalización lingüística fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. No usar la tecnología en una clase de inglés es demostrar el rechazo al cambio, a la innovación y, por supuesto, demuestra que el docente no sigue los lineamientos curriculares del área, pues estos se ajustan a las nuevas realidades socio-culturales, y la tecnología hace parte de ellas. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 6.**

*Resultados de la observación docente 2014-B. Categorías de análisis: Pedagogía y Didáctica*

|           | Categorías   | E   | M    | B   | R   | D |
|-----------|--|-----|------|-----|-----|---|
| Pedagogía | El docente guía y monitorea a los estudiantes durante el desarrollo de la clase  | 25% | 50%  | 25% | -   | - |
|           | El docente motiva a los estudiantes  | 50% | 25%  | 25% | -   | - |
|           | El docente demuestra dominio del tema enseñado y lo transmite de manera clara y comprensible   | 75% | 25%  | -   | -   | - |
|           | Las actividades propuestas por el docente son apropiadas y acordes al nivel en el que se encuentran los estudiantes                                      | -   | 100% | -   | -   | - |
|           | El docente utiliza el error como una herramienta pedagógica  | -   | 50%  | 50% | -   | - |
|           | El docente es exigente con los estudiantes en cuanto al cumplimiento de deberes (actividades de clase, tareas, talleres) y la utilización del texto guía | 25% | 25%  | 25% | 25% | - |
| Didáctica | La clase es dinámica   | -   | 75%  | 25% | -   | - |
|           | El docente utiliza el texto guía como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje  | 25% | 50%  | 25% | -   | - |
|           | El docente utiliza recursos tecnológicos   | -   | 75%  | -   | 25% | - |
|           | El docente utiliza material didáctico referente al texto guía para enriquecer la clase   | 25% | 25%  | 50% | -   | - |
|           | Se evidencia por parte de los estudiantes comprensión de los temas y conceptos trabajados  | -   | 75%  | 25% | -   | - |

E= Excelente; M= Muy bueno; B= Bueno; R= Regular; D= Deficiente

Fuente: elaboración propia (2017).

## Proceso de triangulación metodológica

Para determinar los principales problemas y las potencialidades del desempeño de los docentes del área de Inglés, se hizo necesario hacer el proceso de triangulación metodológica de los resultados de las observaciones docentes de los períodos académicos 2012-B al 2014-B, identificando puntos de relación y contradicciones entre las unidades de análisis establecidas para este estudio por periodo académico, para llegar a una generalización con objetividad.

### Principales problemas identificados

Se encontraron los siguientes puntos de relación en los períodos académicos analizados, 2012-B al 2014-B:

- Se evidencian dificultades para el desarrollo de clases activas y dinámicas.
- Pobre uso del texto guía.
- Insuficiente aplicación de estrategias pedagógicas conducentes a un adecuado manejo de grupo.
- Poco uso de los recursos tecnológicos disponibles.
- Poco conocimiento para considerar el error como una herramienta pedagógica.

Se evidencian dificultades para motivar la clase.

### Potencialidades

Se encontraron los siguientes puntos de relación en los períodos académicos analizados, 2012-B al 2014-B:

- Se aprecia cumplimiento al resolver o aclarar dudas de los estudiantes sobre los temas desarrollados en la clase.
- Los docentes reflejan compromiso en el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de formación.
- El uso de actividades apropiadas y acordes con el nivel de inglés de los estudiantes fue valorado en las categorías superiores.
- Se evidencia dominio del tema, además de la guía y monitoreo durante el desarrollo de la clase.
- Se revela la comprensión de los estudiantes sobre los temas trabajados.

## Contradicciones

Se encontraron las siguientes contradicciones en los períodos académicos analizados, 2012-B al 2014-B:

- En los períodos 2012-B y 2013-A se encontraron mayores dificultades en el uso del texto guía, pero fortalezas en el uso de los recursos tecnológicos disponibles.
- En los períodos 2014-A y 2014-B se encontraron mayores dificultades en el uso de los recursos tecnológicos disponibles, pero fortalezas en el uso del texto guía.
- En el período 2013-B, no se evidencia el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos; lo que difiere –en el mismo período académico– del cumplimiento de los docentes en más del 80% en cuanto a la realización de clases activas y dinámicas.

## Conclusiones

El estudio demostró la necesidad de diseñar una propuesta curricular crítica para el área de Inglés del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, que permita generar acciones metodológicas las cuales favorezcan la preparación pedagógica y didáctica de los docentes. En esencia se busca tributar a la transformación de los docentes de inglés, al ser más críticos en su desempeño e innovadores en sus modos de actuación, de acuerdo al contexto sociocultural donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en especial, conscientes del compromiso y la responsabilidad del encargo social que se le ha atribuido como formadores.

La iniciativa de revisar la *praxis* docente permite analizar y estudiar el currículo del área de inglés con datos más precisos, para identificar fortalezas y debilidades que conlleven a repensarlo críticamente desde el contexto socio-cultural donde se desarrolla, con el fin de buscar acciones de mejora que trasciendan a la comunidad y sea un modelo a seguir en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y en otras instituciones de educación superior con intereses similares en este tipo de estudios.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, R. (1996). *Diseño curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cátedra Unesco en Ciencias de la Educación.
- Añorga, J. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular*. ISPEJV. La Habana.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM. 31, 125, 78.
- Becerra, G. y López, S. (2011). La generación del conocimiento pedagógico desde la perspectiva bolivariana y socialista. *Educere*. 15, 52, 589-599.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A. y Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Revista semestral de DIUC: Maskana*. 3, 2, 23-35.
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades. *Folios. Segunda época*. 31, 49-68.
- Che-Soler J. y Pérez-Jacinto O. (2008). *Nociones de estadística aplicadas a la investigación pedagógica*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.
- Deadorff, K., de Wit, H., Heyl, J. y Adams, T. (2012). The context for internationalization of the curriculum within higher education. En: *The SAGE handbook of international Higher Education*. Association of International Education Administrators. Estados Unidos.
- Díaz Villa, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Revista Contextos*. 2, 8, 21-33.
- Díaz-Larenas, C. y Guerra-Azócar, A. (2012). El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo. *Revista Folios*. 1, 35, 17-32.
- Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. (2008). *A Handbook for teaching and learning in Higher Education*. 3 Ed. Taylor & Francis e-Library. Reino Unido.

- Harry, K. (2003). *Higher education through open and distance learning*. Taylor & Francis e-Library. Reino Unido.
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill. México.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Troquel. Buenos Aires.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículum*. Troquel. Buenos Aires.
- Tovar-Gálvez, J. y García-Contreras, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa, São Paulo*. 38, 4, 881-895.
- Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Editorial Santafé. Bogotá.