



Modelo curricular para la enseñanza del inglés en contextos universitarios¹

Curriculum model for teaching english in university contexts

pp. 99-117

MILLERLANDY BAUTISTA-RESTREPO²
JOHN HAMILTON SEPÚLVEDA-ALZATE³

REC: 8/05/2020
ACEP: 4/12/2020

Resumen

En este trabajo se propone un modelo curricular en el área de inglés que contribuya al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes de Unicatólica - Cali, Colombia. El estudio es cualitativo, en el que se asumió la investigación-acción y como métodos teóricos la modelación y el sistémico estructural-funcional. Instrumentos de recolección de datos: Grupos focales y planeación didáctica. Se evidenció en el desempeño de los estudiantes dificultades en la pronunciación, recurrencia permanente a la lengua materna para traducir, dificultades para la composición escrita y la expresión oral, falta de concentración, temor al error y poca participación en las actividades de clase. Como resultado de la planeación didáctica, los docentes-participantes propusieron desde una perspectiva socio-crítica, una

reforma del diseño curricular actual del área de inglés.

Palabras clave: modelo curricular, perspectiva socio-crítica, enfoque cualitativo, docentes de inglés, desempeño académico.

Abstract

To propose a curriculum model in the English area that contributes to the academic performance improving of students Unicatólica in Cali, Colombia. Qualitative study in which action research was assumed, and the modeling and the systemic structural-functional were used as theoretical methods. Focus groups and didactic planning. Difficulties in pronunciation, permanent recurrence to

1. Artículo resultado de investigación.

2. Magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Docente-investigadora, Unicatólica Cali. Correo electrónico: milabar58@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2652-9087>

3. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona", La Habana - Cuba. Magíster en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas, Manizales - Colombia. Correo electrónico: jhonhamilton5@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3902-6545>

the mother tongue to translate, difficulties to write compositions and speaking properly, lack of concentration, fear of error and little participation in class activities were found. As a result of didactic planning, the teacher-participants proposed from a socio-critical perspective, a reform of the current curriculum design of the English area. It was demonstrated not only an improvement in the academic performance of the students in linguistic, discursive, sociocultural and behavioral types, but also the emancipation of English teachers from the ritualized and instrumentalist practices that had become natural in their teaching.

Keywords: curriculum model, socio-critical perspective, qualitative approach, English teachers, academic performance.

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo principal proponer un modelo curricular en el área de inglés que contribuya al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes de Ucatólica, donde se asumieron métodos como la investigación-acción, la modelación y el sistémico estructural-funcional. Así mismo, se utilizaron como técnicas para recopilar datos los grupos focales y la planeación didáctica.

En la actualidad, la educación superior en Latinoamérica, permeada por desafíos derivados de la globalización como la internacionalización⁴ y el multilingüismo⁵, requiere de

esfuerzos mancomunados de las instituciones educativas que respondan a estas exigencias y prácticas globales. Fortalecer el multilingüismo en las universidades latinoamericanas se constituye en un abanico de posibilidades para comprender el mundo, sus realidades sociales y establecer relaciones con otras culturas. Como resultado de ello, habrá profesionales más competitivos para la sociedad.

Cronquist y Fiszbein (2017) encontraron que, en el caso de Argentina y Uruguay, “el inglés no es obligatorio en las universidades. Cada institución educativa es autónoma en establecer políticas de bilingüismo y seleccionar el idioma más conveniente para los programas académicos” (p. 20). No obstante, en Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Costa Rica, México y Panamá “el inglés es una prioridad, esto se evidencia en sus políticas educativas donde se establece la obligatoriedad del inglés en todos los niveles educativos” (p. 20).

Los egresados en Chile, Colombia, Ecuador y Perú deben demostrar un nivel B1, mientras que en Costa Rica y Uruguay es B2. En el caso de Costa Rica se utiliza el examen TOEIC-Bridge, en Uruguay con Cambridge English, y, por último, en México, TOEFL para graduarse (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 21).

En relación con estrategias gubernamentales para el bilingüismo, en Chile se propone “capacitación inicial y continua de los profesores de inglés; inglés para propósitos específicos; apoyo de una red de voluntarios de inglés; recursos y laboratorios de enseñanza, así como cursos de inglés gratuitos” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 28). En Colombia, el Colombia Bilingüe, para lograr un dominio de inglés B1 (Ministerio de Educación de Colombia, 2018) y, lo más reciente, el currículo sugerido para la educación básica y media, “que incluye

4 La internacionalización de la educación superior es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional, en un mundo cada vez más globalizado (Ministerio de Educación de Colombia, 2009).

5 El término multilingüismo puede referirse a la situación de un hablante individual que es capaz de utilizar dos o más lenguas extranjeras (Marco Común Europeo, 2002).

un panorama amplio de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, fundamentos curriculares, y metodologías de enseñanza y evaluación” (Ministerio de Educación de Colombia, 2016, p. 27). Argentina y Brasil son los únicos dos países que no tienen un currículo o programa nacional de estudios para el aprendizaje del idioma inglés; en vez de ello, “ambos países brindan una base nacional para que las provincias o los estados desarrollen su propio currículo” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 28).

En 2019, la compañía Education First, sobre el índice de dominio de inglés (*EF English Proficiency Index (EF EPI)*) encontró, a partir de datos de exámenes a 2,3 millones de participantes de 100 países, para la prueba *EF (EF SET⁶)* que los puntajes en el *EF EPI 2021* tenían una fuerte correlación con los puntajes de los exámenes internacionales *TOEFL iBT 2017*, así como en la prueba académica *IELTS 2017* (EF EPI, 2021). El *EF English Proficiency Index* ubica los países y territorios evaluados en cinco bandas de competencia (Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo). “Estas bandas de competencia facilitan la identificación de países con niveles de habilidades similares y para establecer comparaciones entre las regiones” (EF EPI, 2021).

El estudio arrojó los siguientes resultados en cuanto a los países evaluados: Los países con niveles muy altos son los europeos: Países Bajos, Suecia, Noruega, Dinamarca, Finlandia, Austria, Luxemburgo, Alemania, Polonia, Portugal, Bélgica y Croacia. En Latinoamérica, el Medio Oriente, África y Asia obtienen un nivel bajo o muy bajo. En los niveles alto y medio países como Argentina (alto), Costa

Rica (medio), Uruguay (medio), Chile (medio), República Dominicana (medio) Paraguay (medio) y Guatemala (medio), son la excepción. En Asia, los niveles alto y medio son para Singapur (muy alto), Filipinas (alto), Malasia (alto), China (medio), India (medio) y Corea del Sur (medio). En África, Kenia y Nigeria lograron un nivel medio.

Es evidente que las estrategias, los programas y los proyectos implementados para la enseñanza del inglés en la mayoría de Latinoamérica no son efectivos. Genera sorpresa Argentina, que a pesar de no tener un currículo institucional definido tenga un dominio de inglés alto. Si se compara con Colombia, que tiene un currículo sugerido el resultado final es desalentador: un nivel de inglés bajo. Es contradictorio a pesar de los procesos de enseñanza-aprendizaje con instituciones. En el ranking mundial emitido por Education First, Colombia ocupó el puesto 17, y, de 100 países evaluados a nivel global, Colombia ocupó el puesto 68 (EF EPI, 2021). Según Education First, “los sistemas educativos de bajo rendimiento y los altos niveles de desigualdad económica han dificultado los esfuerzos por mejorar el dominio del inglés en Latinoamérica”. Otros factores que inciden en este fenómeno son “las escuelas sobrepobladas, salarios bajos de los maestros y su inadecuada capacitación” (EF English Proficiency Index, 2021, pp. 5, 32).

Lin (2008) enfatiza que las reformas al currículo de inglés se han visto permeadas por políticas gubernamentales y los deseos mercantilistas de producir capital humano competente para desempeñarse laboralmente, sumado a “grupos grandes (de 40 estudiantes); estudiantes con poca suficiencia en inglés y poco apoyo familiar y comunitario para aprenderlo; profesores sin la capacitación para enseñar y evaluar funciones comunicativas”

6 La EF SET es una prueba de inglés, adaptable y en línea, para las habilidades de lectura y escucha. Es una prueba estandarizada y calificada objetivamente, diseñada para clasificar las habilidades lingüísticas de los examinados en uno de los seis niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR). (EF EPI, 2019)

(p. 18). Concluye que es necesario un cambio crítico y sociocultural en el currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras, esto “con el fin de crear un aula de clase con un discurso multicultural donde los deseos de profesores y estudiantes puedan ser llevados a la conciencia crítica (...) y al entendimiento intercultural” (p. 20).

En esencia, un currículo socio-crítico para la enseñanza del inglés posibilita la comprensión de discursos más plurales en el aula, donde se develan prácticas reflexivas y críticas que favorecen los procesos de aprendizaje y se reconoce el carácter democrático de la renovación curricular (España, 2009; Rangel, 2015). Por lo tanto, un currículo se convierte en un constructo social que está en constante evolución, ajustado a un contexto histórico y cultural determinado y generador de un pensamiento más aterrizado sobre las necesidades actuales. Es por eso que se hace necesario superar esquemas educativos tradicionales, rutinarios, enfocados a “la transmisión instrumental de conocimientos y competencias lingüísticas” (Lee et al., 2006, p. 20), y que se le brinde la oportunidad al estudiante de aplicar “sus conocimientos en contextos multiculturales reales, pero, sobre todo, basados en un análisis crítico, así como en la autorreflexión” (Lee et al., 2006, p. 20).

Para el caso colombiano, Mora (2015) demuestra que la enseñanza del inglés en la educación superior se ha visto afectada por las clases tradicionales de los docentes quienes imparten “sus cátedras de la misma manera durante años” (p. 4), sumado a que esta enseñanza se ha basado principalmente en priorizar elementos lingüísticos que responden “a la necesidad de desarrollar un currículo lleno de contenidos gramaticales, como lo contemplan las políticas educativas, descontextualizando

la lengua de su entorno cultural” (Rodríguez y Ramírez, 2019, p. 83). Así, pues, se margina en cierta medida “el uso del idioma extranjero en contextos reales” (p. 83).

En efecto, se debe superar el instrumentalismo curricular, así como las prácticas de enseñanza mecanicistas que responden solo a parámetros y estándares de calidad. De lo que se trata es de que los profesores de inglés, como sujetos políticos, se desprendan de las metodologías tradicionales donde imperan los resultados en función de objetivos de aprendizaje orientados a demostrar saberes lingüístico-discursivos y, en cambio, fomenten un pensamiento crítico-reflexivo en sus estudiantes, que forje en ellos una independencia cognoscitiva, confianza, autonomía, responsabilidad, (Patiño y Castellanos, 2018; Macareno y Gutiérrez, 2019).

Un currículo para la enseñanza del inglés en estudiantes universitarios debe orientarse hacia la construcción social, donde los discursos, las prácticas y los saberes de los sujetos del hecho educativo emergen de sus experiencias, sus ideologías, sus culturas, sus valores, sus voces, sus sentires y sus formas de concebir el mundo, “el sentido y el significado que posee la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes se construye a través de la reflexión” (Marín et al., 2019, p. 171).

Con el contexto anterior, metodológicamente se desarrolló una inmersión en lo local; en el interés de contribuir a un mejor desempeño de los estudiantes de Unicatólica en el idioma inglés, se tuvieron en cuenta el desempeño docente, las notas finales de los cursos de inglés 3, los resultados de las pruebas de Estado Saber Pro y una matriz de análisis de los microcurrículos, con la cual se perfiló un problema; por tanto, el interés es el desarrollo de un

modelo curricular en el área de inglés y su implementación.

Marco teórico

El concepto de currículum se ha configurado por los cambios y los contextos en los que transcurre la sociedad, el currículum como campo de estudio se ha ido movilizándolo por líneas de pensamiento orientadas a intereses técnicos, prácticos y emancipadores (Habermas, 1982), intereses determinados por las condiciones histórico-culturales en las que se han desarrollado los procesos de aprendizaje.

En Kemmis (1988) la perspectiva técnica del currículum está condicionada por “la vasta estructura de la provisión educativa del estado” (p. 79), mientras que la perspectiva práctica, “anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores” (p. 79). Por último, la perspectiva crítica analiza y toma posición sobre las relaciones que emergen entre la educación y la sociedad, así como las relaciones entre la escuela y el Estado; es decir, en “cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, cómo la escolarización y el currículum actuales activan determinados valores educativos específicos (...) y cómo el Estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea” (p. 79).

Grundy (1998) y Posner (2005) afirman en relación con los objetivos de aprendizaje y más cuando prevalece el interés técnico en el currículum para la enseñanza del inglés, que se devela un fuerte control institucional donde el producto final se ajusta a objetivos preestablecidos (sujeto competente en términos lingüísticos y discursivos), y no a los del estudiante. Sin embargo, este control puede verse amenazado e, incluso, debilitado si el currículum se basa en el desarrollo de experiencias de

aprendizaje reales más que en la determinación de planes o propósitos (Posner, 2005) o, en su defecto, si los alumnos ejercen “un poder reactivo mostrándose no dispuestos o incapaces para participar en el ambiente de aprendizaje. Pero, de nuevo, esto los convierte en reactivos, no en actores, en la situación de aprendizaje” (p. 53).

En concordancia con lo anterior, Gimeno (2010) señala:

Con un currículum con contenidos y metodologías tan tradicionales el alumnado muy difícilmente alcanza a ver las posibilidades que tiene para apostar por otro conocimiento, de ejercer sus poderes cívicos y (...) construir otro mundo más democrático, justo y solidario. En este ambiente de confusión desinteresada, la educación acaba reduciéndose a entrenamiento. (p. 96)

En el currículum todos los participantes deben ser considerados sujetos (Grundy, 1998). Debe estar en constante movimiento y evolución, ser flexible al cambio, donde interactúan profesores, alumnos y agencias sociales (Gimeno, 1991), pero se debe considerar que su construcción está condicionada por un momento histórico-social determinado, además del “contexto en el que se configuran y (...) se expresan prácticas educativas” (p. 17).

Comprender el campo curricular, en consideración de Díaz (2003), implica que en su desarrollo se producen tensiones como “la de su racionalidad originaria (eficiente, conductual, gerencial) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, único e irrepetible de un acto educativo que reclama ser interpretado” (p. 3), porque “el campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural” (De Alba, 1991, p. 65). De hecho, en su desarrollo práctico se evidencian las necesidades y

particularidades de cada comunidad, región y nación. En consecuencia, los contenidos culturales que conforman el currículo parten de las necesidades del contexto y de las negociaciones que emergen de los actores sociales del hecho educativo (De Alba, 1991; Grundy, 1998; Posner, 2005). Así, pues, el “reconocer que los currículos incluyen valores culturales permite prever los conflictos potenciales que acompañarán el intento de un cambio de currículo” (Posner, 2005, p. 222).

El currículo es una oportunidad para crear espacios multiculturales donde se respete la diversidad de criterios y la diversidad de género. Por lo tanto, “la educación y el currículo no actúan solo como transmisores de una cultura producida en otro lugar, por otros agentes, sino que son partes integrales y activas de un proceso de producción y creación de sentidos, de significados, de sujetos” (Moreira y da Silva, 1994, p. 27).

Por otra parte, Giroux (1997), desde una perspectiva crítica, señala que:

La fundamentación para un nuevo tipo de currículum ha de ser tan profundamente histórica como crítica. El nuevo tipo de currículum debe ser profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica. Las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación. (p. 60)

Para Magendzo (1998), “el currículum en una sociedad autoritaria es el resultado de la imposición de los intereses del grupo que sustenta el poder. Por el contrario, en un contexto democrático, el currículum se alcanza después de un proceso de negociación” (p. 69). Los sujetos políticos o democráticos en el hecho educativo deben estar en la capacidad no

solo de “reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse” con nuevos saberes, discursos y prácticas como producto de las realidades sociales y experiencias individuales (Magendzo, 1998, p. 80), sino también de demostrar una conciencia social que respete la libertad del otro y su identidad cultural. Es allí donde los valores individuales y sociales priman en las relaciones intersubjetivas. En esencia, esto demuestra que el verdadero sentido de la educación es formar mejores seres humanos.

En el diseño de un currículo socio-crítico se hace necesario incorporar temas sociales problematizadores; es decir, promover la participación activa de los alumnos, de una manera democrática, donde el inglés se convierte en una herramienta potente de acercamiento e interacción multicultural, activa y reflexiva. En esencia, para Moreira (2007), debe tener un impacto positivo “en el proceso de construcción de la identidad del estudiante. El currículo no es un vehículo que transporta algo para ser transmitido y absorbido, sino un lugar donde, en medio de tensiones, se produce y reproduce la cultura” (p. 28).

En resumen, desarrollar un modelo curricular para la enseñanza del inglés desde una perspectiva socio-crítica implica reconfigurarlo hacia prácticas de enseñanza más flexibles al cambio y a la diversidad.

El currículo *per se* es una posibilidad de construir nuevas subjetividades, nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevos saberes; por ende, debe desligarse de esa concepción tradicional en la que se asume como un “medio fundamental para legitimar, regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales” (Díaz, 2014, p. 37).

Aspectos metodológicos

La muestra intencionada (Delgado et al. 2011, p. 60) para el desarrollo fue de 246 estudiantes de diferentes programas académicos y 10 profesores de tiempo completo del área de inglés. El abordaje metodológico de este estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo y se asumió la investigación-acción como método. Para Kemmis y McTaggard (1992), la investigación-acción “es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar (...) sus prácticas sociales y educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p. 9).

Se buscó comprender e interpretar los sentidos y significados que se produjeron en los discursos, prácticas y saberes de los sujetos participantes, a partir de la puesta en práctica del modelo curricular del área de inglés “Unicatólica” mediante cuatro momentos fundamentales propios de la investigación-acción: la sensibilización, el proceso de modelación, la planeación y la acción reflexiva (Kemmis y McTaggard, 1992, p. 17; Rodríguez y Pérez, 2017; García et al., 2017).

La sensibilización permitió generar espacios de discusión, reflexión inicial, con los sujetos participantes para socializar un diagnóstico preliminar y comprender las acciones de mejora. El proceso de modelación, siguiendo a Cerezal y Fiallo (2002, p. 61), condujo a la elaboración del diseño preliminar del modelo curricular del área de inglés. La planeación permitió la orientación didáctica del instrumento metodológico, la distribución del tiempo, los recursos y la asignación de espacios. La acción reflexiva o puesta en práctica de la planeación favoreció la autorreflexión, la autocrítica de los

participantes sobre sus prácticas. Así mismo, confrontar el diagnóstico preliminar con los posibles cambios en las prácticas de los participantes.

Procedimiento de análisis de la información

Las técnicas para recopilar datos en este estudio fueron: los grupos focales y la planeación didáctica. Los grupos se realizaron en seis sesiones durante un semestre (1 sesión cada dos semanas, de 3 horas), una de ellas de sensibilización. Esto se evidenció en la orientación didáctica y en la estructura del instrumento metodológico, y las otras dos, la socialización de su implementación, a través de espacios de diálogo y reflexión derivados de las prácticas de saber en el aula y la sistematización de la experiencia docente reflejada en sus relatos. De igual forma, la planeación didáctica se comprende según el IPN (2015) como un plan de trabajo que contempla los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios (p. 22).

Por otra parte, los datos fueron analizados e interpretados de forma manual a través de tablas simples elaboradas por los investigadores. En primer lugar, se analizaron las sistematizaciones realizadas por los docentes sobre la experiencia en el aula, como resultado de la implementación de la planeación didáctica. Cabe apuntar que se le asignó a cada profesor de inglés (participante del estudio) un código de identificación para proteger su identidad: “PI”, y numerado de 1 a 10 para diferenciarlo de los otros participantes, por ejemplo “PI01”.

Luego, se procedió a leer cada uno de los relatos buscando/tratando de interpretarlos y comprenderlos –de manera reflexiva– a partir de la clasificación de la información en matrices simples y se identificaron los enunciados más relevantes. Estos enunciados develaron las voces y sentires de los profesores y estudiantes además que favorecieron la determinación de las categorías emergentes, a saber, pedagogía, didáctica, planeación y organización académica, dominio curricular, y actitud y relación con los estudiantes (Anexo 1).

Resultados

Los resultados de este estudio se expresaron a partir de cuatro momentos de intervención: la sensibilización con los sujetos-participantes, el proceso de modelación, la planeación y la acción reflexiva. Primer momento del estudio: la sensibilización

Caracterización y diagnóstico inicial de los cursos

Los participantes tuvieron a cargo grupos con cantidad variable entre 13 y 36 estudiantes, esto dependía del programa académico, la jornada de estudios y la sede asignada por la Universidad. A nivel general los estudiantes presentaban un nivel de inglés bajo; por ende, optaban por el uso constante de la lengua materna para comunicarse.

En el diagnóstico inicial, los resultados de la primera evaluación parcial no fueron satisfactorios; una gran parte de los estudiantes de los diferentes cursos de inglés no la aprobaron. Estos resultados obedecían a factores como: “vocabulario muy específico que desconocían, y tampoco le dedicaban tiempo para practicar los temas trabajados en clase” (PI01); “les cuesta mucho trabajo producir tanto

textual como oralmente. El uso del celular para traducir los textos (Google traductor) es una constante durante las clases” (PI03); “los estudiantes demuestran vacíos de conceptos y estructuras gramaticales básicas. Esto no debería de suceder pues están en nivel 3, además la mayoría de los estudiantes asiste a clase como requisito para graduarse mas no por adquirir conocimientos en lengua extranjera” (PI05); “se utilizaba la lengua materna para la comprensión exacta de las instrucciones dadas. En las actividades donde las instrucciones venían escritas y dadas en inglés, los estudiantes siempre solicitaban la traducción de qué era exactamente lo que debían hacer en la actividad” (PI10).

Este primer acercamiento de los docentes participantes a la caracterización de sus cursos permitió reflejar su preocupación sobre el comportamiento de sus estudiantes y lo que esto implica para el aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, los factores internos y externos que influyen en la conducta de un sujeto como actor social, como son el empleo, las responsabilidades familiares, la salud y los estados anímicos, en muchas ocasiones son causas no solo de la desatención de los estudiantes en un aula de clases, sino también una causa potente en el bajo rendimiento de estos, e incluso promueven la deserción estudiantil. Según Garbanzo (2007), “existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional” (p. 47).

En relación con lo anterior, es importante mencionar otros aspectos psicosociales identificados por los docentes-participantes y que inciden, en cierta medida, tanto en las relaciones intersubjetivas de los estudiantes como

en su desempeño académico. Entre ellos se encuentran estos: “Con relación a los factores que cohíben la participación en la clase, 18 estudiantes creen que el miedo a cometer un error es la más relevante. Seis de ellos consideran que la burla de los demás también afecta significativamente y solo uno cree que la clase no motiva a la socialización. Los estudiantes han manifestado con sus palabras que la metodología que han trabajado ha sido tradicionalista” (PI02); “los efectos que tenían las jornadas laborales de los estudiantes sobre su desempeño académico, muchas veces los notaba agotados durante las sesiones, o algunas veces no podían asistir” (PI03); “los estudiantes tenían mucho temor en comunicarse pues expresaron tener dificultades con el profesor anterior. Se presentaron a clase muy prevenidos, con muchas resistencias a las actividades digitales. Les da mucho temor expresar sus ideas en lengua extranjera” (PI05); “en ocasiones los estudiantes llegan a la universidad sin un desayuno apropiado, lo que comúnmente se visualiza en las constantes salidas a comprar algo para no dormirse o llenar el estómago, como ellos literalmente lo manifiestan” (PI10).

La socialización de lo anterior en la primera sesión del colectivo docente demostró el sentido de pertenencia de los profesores con sus cursos, ya que no solo se remitieron a describir las dificultades de tipo académico sino también comportamental, pues se buscó abordar la dimensión humana de forma integral. En efecto, se evidenció la preocupación pedagógica acerca de lo que sucedió en el aula: una clara interpretación desde una mirada reflexiva.

Una vez que se caracterizó el objeto de estudio, identificándose dificultades de tipo pedagógico, curricular, didáctico, lingüístico y axiológico, se procedió a diseñar un modelo

curricular que permitiera la intervención pedagógica necesaria en el área de inglés de Unicatólica, para la transformación de los sujetos-participantes.

Segundo momento del estudio: el proceso de modelación

La modelación en la investigación educativa se ha caracterizado por ser un método teórico que favorece la abstracción de propiedades, el establecimiento de relaciones esenciales y la interacción entre los componentes de un fenómeno o campo de estudio.

Teniendo en cuenta la sistematización teórico-metodológica realizada en el estudio, y con el objeto de diseñar un modelo curricular en el área de inglés de Unicatólica desde una apuesta socio-crítica, se requirió –en primer lugar– de una representación abstracta que permitiera reconfigurar sistémicamente los componentes que emergieron a partir de una lectura de las prácticas, saberes y discursos de los sujetos políticos (participantes) que hicieron parte del proceso investigativo; en segundo lugar, de una postura epistémica, que condujera a elaborar constructos teóricos más conscientes, plurales y flexibles al cambio, que dinamizaran las interacciones sociales y culturales que se produjeron en estos sujetos, y que cobraron sentido para potenciar su transformación social.

Así, se pensó en un modelo curricular del área de inglés de Unicatólica que contribuyera a la transformación de los sujetos de estudio, desde las siguientes cualidades: desde una apuesta socio-crítica, se fundamentaron en las propuestas innovadoras del enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, orientadas a la transformación de la realidad social y cultural, así como en los Estándares Básicos de

Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

Estas propuestas propenden a la construcción de relaciones sociales que, en el proceso educativo, marcan notorios y necesarios acercamientos entre el docente de inglés y sus estudiantes. Esto se hace desde una perspectiva pluralista, respetuosa de la diferencia, donde se generan espacios democráticos, de diálogo constante, pues es desde esas relaciones intersubjetivas que emergen nuevas subjetividades (producción de nuevos saberes, discursos y prácticas). Por lo tanto, se hace fundamental pensar en un modelo curricular que favorezca estas construcciones subjetivas que son una iniciativa transformadora y elocuente en el contexto social y cultural de Unicatólica

Es importante mencionar que los métodos teóricos, el sistémico estructural-funcional y la modelación “funcionan como un par dialéctico, se requieren mutuamente y se complementan”

para alcanzar los resultados de la investigación. Mediante el sistémico estructural-funcional “se indaga la estructura y funcionamiento del objeto como un todo único”, su composición, su estructura, sus relaciones funcionales; y mediante la modelación, “se representa y completa su estudio” (Valledor, 2017, p. 18).

En relación con lo anterior, en el Anexo 2 se puede observar la base sistémica estructural-funcional propuesta para diseñar el modelo curricular del área de inglés de Unicatólica. Así mismo, en el Anexo 3 se muestra el diseño del modelo curricular del área de inglés de Unicatólica desde una apuesta socio-crítica.

Tercer momento del estudio: la planeación

Orientación didáctica

Con el propósito de superar las dificultades presentadas en el diagnóstico inicial, los

Figura 1

Cualidades del modelo de curricular del área de inglés de Unicatólica.



Fuente: Elaboración propia.

docentes participantes decidieron trabajar por proyectos u otras actividades metodológicas, entre ellos: “un proyecto enfocado a la coyuntura política de las elecciones presidenciales de 2018”, donde los estudiantes participarían de un debate para dar una “opinión crítica e informada sobre su intención de voto” (Plo1);

“intentaré utilizar una coyuntura contextualizada como son las elecciones presidenciales de Colombia para trabajar la habilidad de producción oral que es la que más inseguridad y temor les causa a los estudiantes. Así, plantearé un proyecto cuyo producto sea un debate oral en el que los estudiantes deban expresar sus posturas acerca de la intención de voto y opinar acerca de las posturas de sus compañeros”. (Plo4)

Por otra parte, los participantes tuvieron en cuenta, para seleccionar el enfoque metodológico, diferentes tendencias, métodos y técnicas centrados en el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, uno de los participantes señaló lo siguiente:

“Para esta unidad temática trabajaremos con el PBL (Project Based Learning) o Aprendizaje Basado en Proyectos, pues se adapta a los objetivos de aprendizaje planteados y a la metodología de trabajo pensada para el grupo. El proyecto será desarrollado a lo largo de un corte académico y requiere del interés de los estudiantes por investigar. Además de involucrar disciplinas ajenas al aprendizaje de lenguas, como política y economía, los estudiantes tendrán la oportunidad de trabajar en equipo e intercambiar ideas y opiniones con sus compañeros a lo largo del desarrollo del proyecto. El producto final del proyecto se presentará en forma de debate. Pienso que el debate es una herramienta útil y con impacto en los participantes porque requiere de un proceso de preparación que incluye investigar, persuadir, argumentar, habilidades de habla y escucha”. (Plo4)

En este sentido, las capacidades o competencias que debe desarrollar el estudiante

desde lo comunicativo, lo sociocultural y lo cognitivo-afectivo fueron claramente determinadas por los docentes participantes, ya que se orientaron más al diálogo constante como sujetos políticos, en un ambiente cordial de respeto, tolerancia y comunicación asertiva frente a la postura del otro.

En lo referente a los objetivos, los métodos y las formas organizativas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidenció una clara correspondencia con el tema y el enfoque metodológico seleccionados. Por ende, la planeación de las actividades de clase se orientó por secuencias didácticas. A continuación se presentan las propuestas de algunos de los participantes:

“El proyecto está organizado en tres fases diferentes que pueden corresponder al antes, durante y después de la unidad (pre, while and post). En la etapa previa se pretende que los estudiantes discutan y compartan sus nociones actuales de política, formas de gobierno y sistemas socioeconómicos. En la segunda parte del proyecto, los estudiantes investigan y discuten acerca de temas como formas organizativas de gobierno (se abordan temas como democracia, autocracia, dictadura, monarquía, anarquía) y sistemas socioeconómicos (como socialismo, comunismo, capitalismo, fascismo). En la tercera etapa, los estudiantes comienzan a expresar conclusiones derivadas de las etapas de investigación y discusión: ¿qué pasará si X candidato gana las elecciones presidenciales? Se plantean hipótesis haciendo uso de expresiones de opinión, acuerdo o desacuerdo. Finalmente, cada persona construye un argumento que le dé soporte a su intención de voto; este argumento debe reflejar una opinión crítica digna de un proceso de reflexión”. (Plo4)

En cuanto a la evaluación, los participantes demostraron la intención formativa de esta, a partir de la reflexión constante de los temas vistos y de las actividades desarrolladas en la clase. Para ello, utilizaron rejillas de valoración

o rúbricas. Se relaciona el proceso evaluativo propuesto por algunos de los docentes-participantes:

“Durante las sesiones de clase se hará reflexión respecto a los temas y al proceso mismo de aprendizaje. Sin embargo, habrá dos momentos evaluativos específicos. El primero de ellos es una coevaluación que se hará en la segunda etapa del proyecto. En grupos, los estudiantes presentarán un candidato presidencial, su perfil, su experiencia y sus propuestas respecto a diversos temas. Para esta presentación, cada estudiante que haga de público, tendrá una rúbrica en la que evaluará de manera cualitativa el desempeño de sus compañeros en su presentación teniendo en cuenta diferentes criterios como: material, presentación, pronunciación, objetividad de la presentación, entre otros. El segundo tipo de evaluación será la hetero-evaluación que corresponde a la etapa final del proyecto. Los estudiantes, en grupos de 10, harán una mesa redonda y a través de un debate que guiaré, expresarán su opinión sobre las propuestas de los candidatos presidenciales y sobre las opiniones de sus compañeros, usando expresiones de acuerdo, desacuerdo y contra-argumentando sus puntos de vista. Para esta actividad final habrá una rúbrica que tendrá en cuenta criterios como: peso del argumento, pronunciación, uso de expresiones, entre otros”. (Pl01)

Cuarto momento del estudio: la acción reflexiva

En cuanto a la puesta en práctica de la planeación y como producto de la reflexión, los docentes tomaron una postura crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y expresaron lo siguiente:

“Un proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no simplemente es orientar a los estudiantes a tener un amplio desarrollo de las habilidades comunicativas como también una pronunciación perfecta. Es conveniente y muy pertinente socializar y proponer aspectos interculturales tanto de la lengua materna como

de la segunda lengua a estudiar. Es nuestra responsabilidad eliminar prejuicios que existen sobre cada cultura y colaborar en la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia”. (Pl07)

Con respecto a lo anterior, otros participantes afirmaron que:

“Es primordial potencializar las competencias socioculturales que invitan a interactuar reconociendo y aceptando las diferencias de raza, etnia, religión, situación socioeconómica y opinión que existen entre ellos. Dentro de las competencias ciudadanas a trabajar, se busca construir un ambiente democrático en el marco de los estándares de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, pues es necesario que los estudiantes establezcan diálogos basados en el respeto por el otro, en el que puedan manifestar sus opiniones y emociones frente a la problemática planteada, mientras se forman una opinión crítica como ciudadanos”. (Pl04)

“Es importante que los estudiantes tengan conocimiento de la sociedad y su cultura, ya que la información que cada uno posee ha sido afectada por experiencias y conocimientos previos, propios de su entorno. Por lo tanto, se busca que los estudiantes reconozcan las problemáticas y las características distintivas de la sociedad y su cultura, abordando temas como la vida diaria: prácticas de trabajo, actividades de ocio; las condiciones de vida: niveles de vida (desempleo, desplazamiento, postconflicto, reinserción, pobreza...); las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder): estructura social, relaciones entre sexos, relaciones en situaciones de trabajo y relaciones entre grupos políticos; los valores, las creencias y las actitudes: culturas regionales, tradición y cambio social, minorías (étnicas y religiosas), identidad nacional, política, artes y religión; el comportamiento ritual: celebraciones, festivales, nacimiento, matrimonio y muerte”. (Pl09, Pl02)

Como resultado de la planeación didáctica, los docentes participantes propusieron, de manera innovadora, reflexiva y crítica, una reforma del diseño curricular actual del área de inglés en términos de contenidos y guías de aprendizaje, donde establecieron como hilo conductor la perspectiva socio-crítica del currículo, además de un enfoque metodológico muy coherente en la enseñanza del inglés, como es el aprendizaje basado en tareas.

Discusión

Este ejercicio de planeación didáctica demostró la emancipación de los profesores de inglés de Unicatólica de las prácticas “ritualizadas” e instrumentalistas que se habían ido naturalizando en su labor educativa, pues es a partir de la reflexión constante cuando lograron reconfigurar su pensamiento hacia prácticas más conscientes y ajustadas a los contextos sociales y culturales de sus estudiantes.

Por otra parte, los profesores se liberaron de intereses geoeconómicos y geopolíticos donde priman las estructuras de poder y el capitalismo los encasilla a impartir unos contenidos descontextualizados de las realidades latinoamericanas. Es decir, estos se desligaron de metodologías tradicionalistas, memorísticas, que buscan la repetición de patrones lingüísticos, sin posibilitar la transformación del discurso, además de una reproducción de saberes que poco aportan a los sujetos sociales y mucho menos a ver el idioma como una herramienta de transformación que le apunta a escenarios más diversos, multiculturales y abiertos a un pensamiento más crítico y propositivo.

Es por eso que este tipo de ejercicio pedagógico y didáctico, como es la planeación didáctica, sale de las incertidumbres y

contingencias en las que el currículo debe limitarse solamente a demostrar resultados de aprendizaje inmediatos, a seguir unos lineamientos establecidos sin el derecho a la duda ni a la sospecha y, sobre todo, sin una discusión generadora de cambios potentes, pues prevalecen las directrices administrativas y gubernamentales que, en muchas ocasiones, en vez de aportar, entorpecen los procesos.

Por lo anterior, emergen los siguientes interrogantes:

- Si la educación colombiana actual apunta a reformas curriculares innovadoras, que afronten los desafíos de la globalización y promuevan estrategias de gestión de la internacionalización en el currículo, ¿por qué busca instalarse en una línea de pensamiento estructuralista y técnica del currículo para idiomas?
- ¿Por qué la exigencia de desarrollar currículos de idiomas sobre la base del Marco Común Europeo, sin aterrizarlos previamente al contexto social y cultural latinoamericano del que forman parte?
- ¿Hasta qué punto estas tendencias geopolíticas y geoeconómicas logran naturalizar las prácticas, los discursos y los saberes que emergen del campo curricular en idiomas hacia la unicidad de pensamiento, las prácticas “ritualizadas” y los saberes mecanicistas?

Conclusiones

Vale la pena repensar si las relaciones de poder que se producen en el interior de las instituciones de educación superior colombianas que asumen la construcción del campo curricular desde lo científicista lo dogmatizan a un

reduccionismo meramente racional, objetivista y teorizante desde una base epistemológica. Configurar un nuevo modelo curricular desde lo socio-crítico, como apuesta epistémica, exige construir teoría desde los mismos sujetos y su territorio (contexto de desarrollo).

La planeación didáctica pensada y desarrollada desde una apuesta epistémica socio-crítica se convirtió en un instrumento potente para generar cambios significativos y transformadores en el diseño curricular actual del área de inglés del Departamento de Comunicación y Lenguaje en Unicatolica. Su implementación favoreció la reconfiguración del currículo hacia una perspectiva más abierta, pluralista y multicultural, donde el aprendizaje del inglés se concibe como una herramienta muy valiosa, conducente a mejorar las prácticas de enseñanza y de saber ajustadas a las realidades sociales y culturales latinoamericanas.

En síntesis, esta propuesta investigativa logró un primer acercamiento a lo que representa el currículo socio-crítico para el área de inglés en Unicatolica; en esencia, contribuyó a una reforma curricular más coherente y flexible con las dinámicas sociales y culturales que requieren de nuevas subjetividades (nuevos discursos, nuevos saberes y nuevas prácticas).

Referencias

- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002) *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. <https://www.the-dialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delgado G, M., Vargas L, I., Fernández DS, J., Moggollón P, A., Ferreira DS, R., y Vásquez N, L. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación en salud*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Díaz B, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz V, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 35-45.
- EF English Proficiency Index. (2021). Índice del dominio del inglés. Clasificación de 112 países y regiones según su dominio de inglés. [EF-EPI]. https://www.ef.com.co/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish_latam.pdf
- España, C. (2009). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 2, 63-69.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Jimeno S, J. (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Jimeno S, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata

- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- García, R., Soler, M. y Latorre, S. (2017) *La investigación científica y el método clínico para la formación del profesional de la salud*. Universidad de Lurio.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Taurus Ediciones.
- Instituto Politécnico Nacional [IPN] (2015). *Instructivo para la elaboración de la planeación didáctica*. http://www.des.ipn.mx/Docentes/Documents/planeacion_didactica%20INS-TRUCTIVO-1.pdf
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kemmis, S. y McTaggard, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lee, M., Vivaldo, J., Flores, M., Caballero, T. y Calderón, M. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*, (47), 17-22.
- Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51), 11-23.
- Macareno, R. y Gutiérrez, B. (2019). El pensamiento crítico en la mejora de la práctica de docentes en formación de secundaria-inglés. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), 160-173.
- Magendzo, A. (1998). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación- PIIE.
- Marín, M., Pava, L., Burgos, S. y Gutiérrez, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 154-175.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). Aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2009). Internacionalización de la educación superior. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2016). Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia. Grados 6° a 11°. Colombia Bilingüe. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/nas-public/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Colombia Bilingüe. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Mora, J. (2015). *Hacia un currículum alternativo para la enseñanza del inglés a nivel universitario* [Trabajo de Especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14270/MoraAriasJuliethPaola2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreira, A. y da Silva, T. (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez
- Moreira, A. y Vera, M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Ministério da Educação

- Patiño, N., & Castellanos, A. (2018). ¿Cuáles son las características que debe tener un educador como sujeto de pedagogía, crítico y político? Reseña a partir de la obra de Paulo Freire *Cartas a quien pretende enseñar. Actualidades Pedagógicas*, (72), 227-237.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw Hill-Interamericana Editores.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>
- Rodríguez, D. y Ramírez, A. (2019). Incidencia de la competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjera, en una institución técnica de Bogotá. *Revista Boletín Redipe*, 8 (12), 71-88.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, pp. 179-200.
- Valledor E, R. (2017). *Los métodos enfoque de sistema y modelación, un par dialéctico en la investigación educativa*. Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://roa.ult.edu.cu/jspui/handle/123456789/3661>

Anexos

Anexo 1

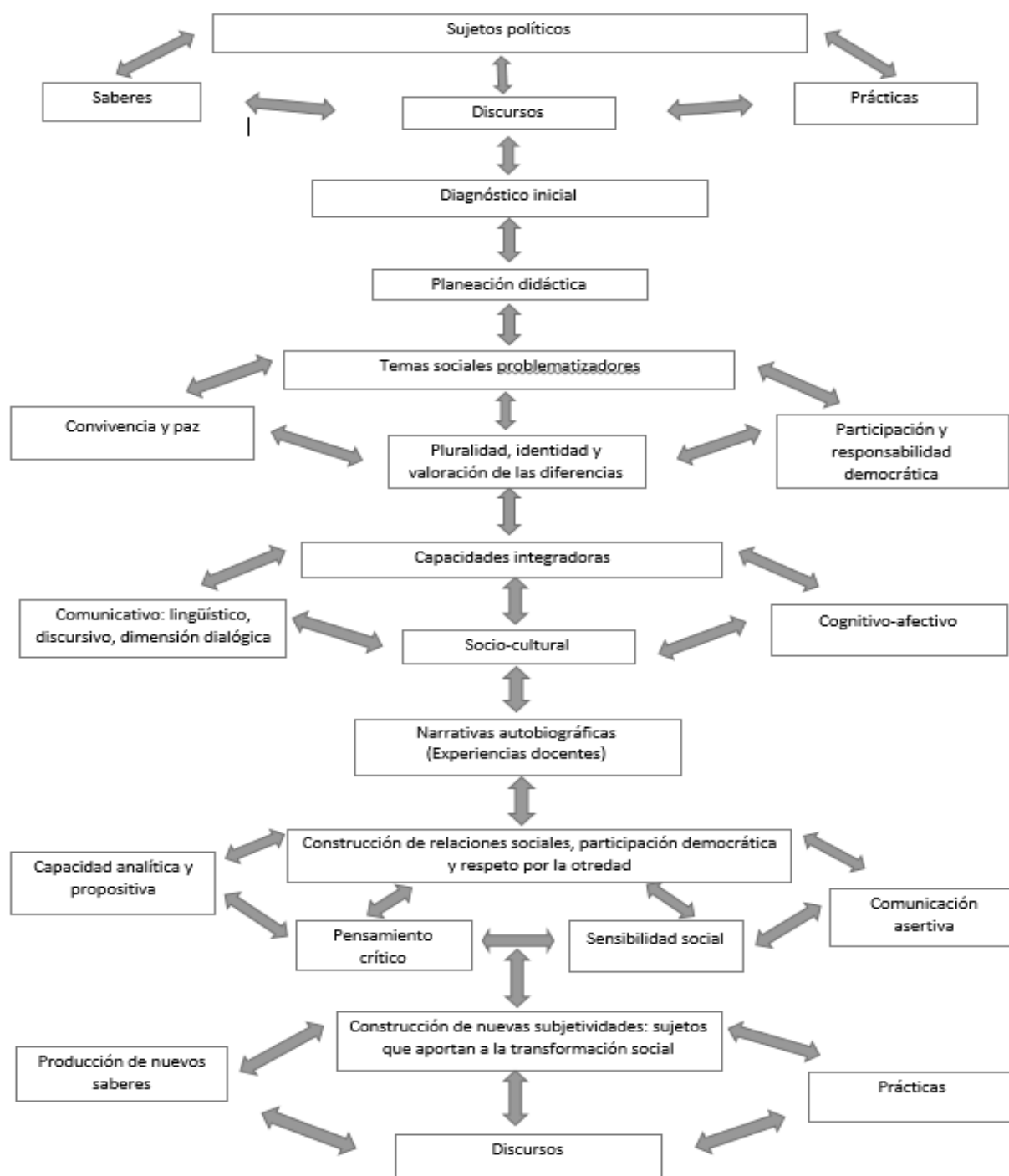
Sistematización de la experiencia docente.

Docentes-participantes	Categorías identificadas				
	Pedagogía	Didáctica	Planeación y organización académica	Dominio curricular	Actitud y relación con los estudiantes
	Enunciados más relevantes en los relatos de los participantes				
PIO1	Los estudiantes lograron interpretar y plantear una postura crítica frente a la situación del país.	Experiencia de mucho aprendizaje mutuo. Los estudiantes dejaron dudas sobre conceptos políticos tales como comunismo, socialismo, fascismo, burocratismo y capitalismo. Fue gratificante para el docente el progreso de los estudiantes. Se evidenció transformación en los estudiantes a nivel del idioma, como ciudadanos y cómo personas.		La lengua extranjera inglés, a pesar de las dificultades de pronunciación que tuvieron los estudiantes, no fue impedimento para expresar sus ideas y contra-argumentar. Los estudiantes se esforzaron y usaron expresiones y gramática apropiada. Hubo dificultad para comprender el mensaje por problemas de pronunciación.	Poco interés en los estudiantes en debatir sobre política para evitar inconvenientes con los compañeros. Respeto mutuo. Los estudiantes que inicialmente estaban muy reacios al debate sobre política. A partir de la segunda clase los estudiantes se mostraron muy activos en la participación y se involucraron con el proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

Base sistémica estructural - funcional del modelo curricular del área de inglés de Unicatólica.

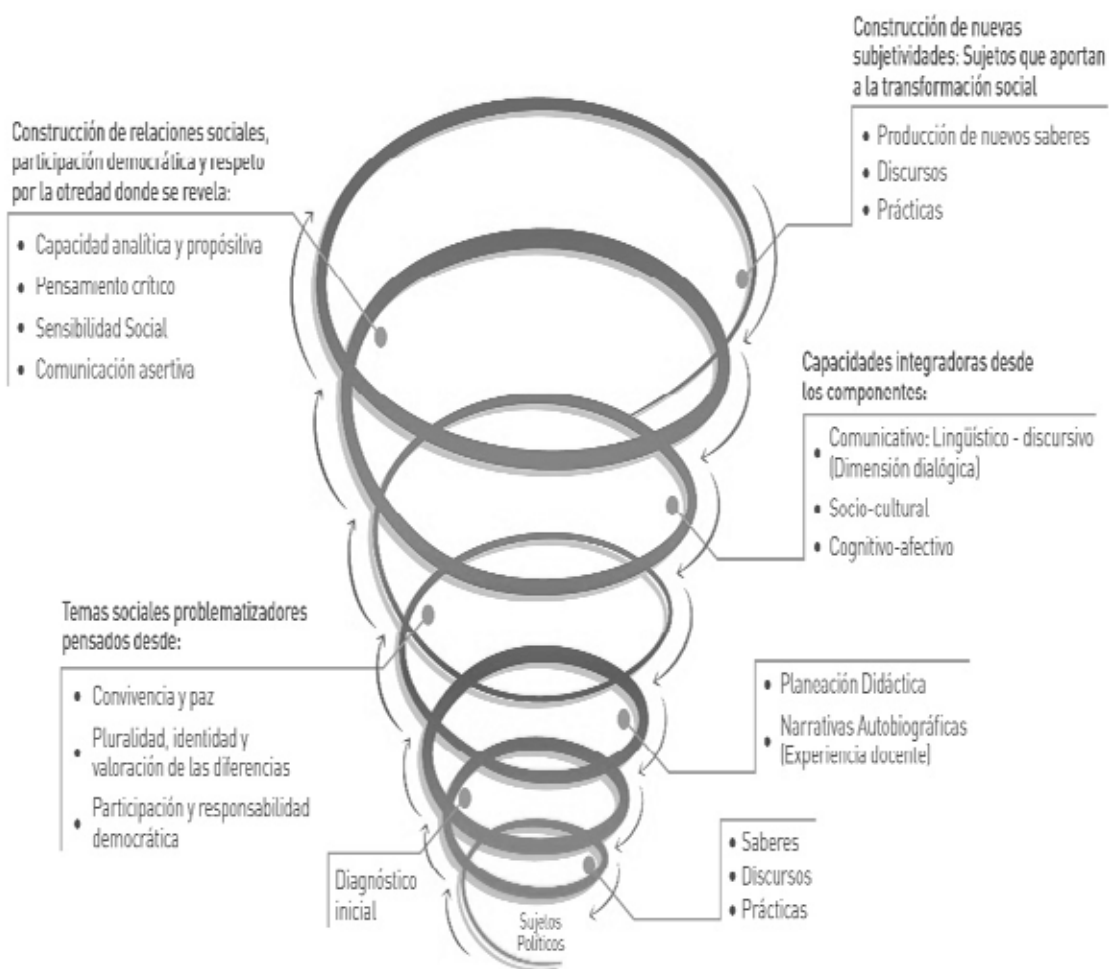


Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Modelo curricular del área de inglés de Unicatólica.

Modelo Socio-Crítico del currículo Área Inglés



Fuente: Elaboración propia.