



La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales. Una Propuesta Interdisciplinaria para su Contextualización

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por la D^a. Ania Mercedes Carballosa González, dirigida por la Dra. Eva María Olmedo Moreno y Dr. José Luis Ortega Martín.

Granada, veinte de febrero de dos mil siete.

Fdo. Ania Mercedes Carballosa González

Dra. Eva María Olmedo Moreno, profesora del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada y Dr. José Luis Ortega Martín, profesor del Dpto. de Lengua y Literatura de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctor por Ania Mercedes Carballosa González

HACE CONSTAR:

Que la tesis **"La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales. Una Propuesta Interdisciplinaria para su Contextualización"** realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, a veinte de febrero de dos mil siete.

Fdo.
Dra. Eva María Olmedo Moreno

Fdo.
Dr. José Luis Ortega Martín

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a todas aquellas personas que me han apoyado en este empeño, con un gesto, una palabra, un pensamiento o un buen deseo.

A mis directores de tesis, Dra Eva María Olmedo Moreno y Dr José Luis Ortega Martín, y a la Dra Miriam Iglesias León por su consagrado apoyo.

Un especial agradecimiento a D^{ña} Leonor Buendía Eisman por permitirme aspirar a tan alta meta en mi vida profesional y fomentar mis deseos de conocer e investigar.

A todos mis compañeros de trabajo del Departamento de Inglés, la Facultad de Humanidades y en especial a mis compañeras del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Agradezco a las Universidades de Cienfuegos y Granada.

Sin la ayuda de mi familia no hubiese podido realizar esta tarea. A mi familia mi agradecimiento por su ayuda incondicional, su sacrificio y apoyo en los momentos más difíciles.

DEDICATORIA

A ti, mi querido hijo.

A mi amada familia.

INDICE

INTRODUCCIÓN.	10
CAPITULO I: LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO. FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.	15
1.1 Teoría Curricular y Currículo.	16
1.1.1 Aportaciones en el área de enseñanza de lenguas extranjeras	35
1.1.2 Los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos	50
1.1.2.1 El currículo de enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior cubana	52
1.2 La interdisciplinariedad en el currículo o el currículo integrado	61
1.2.1 Sobre las ciencias, su desarrollo y relación con la educación	61
1.2.2 En torno a los antecedentes y elementos teóricos en el currículo educativo	66
1.2.3 La teoría de los sistemas complejos y la enseñanza basada en la Sinergia	80
1.2.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en un modelo interdisciplinario	82
1.3 Potencialidades del currículo de enseñanza de lenguas para la integración del conocimiento	92
1.3.1 Enfoques basados en los contenidos	93
1.3.2. El enfoque CLIL en Europa	100
1.3.2.1 Acerca de los antecedentes	101
1.3.2.2 Sobre necesidad y utilidad en la práctica educativa	104
1.3.2.3. Acerca del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe	112
1.4 Conclusiones del capítulo.	115
CAPÍTULOII. ESTRATEGIA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA. FUNDAMENTOS Y PROPUESTA	117
2.1 Contexto educativo	117
2.1.1 Caracterización de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales	118

2.1.2 Niveles organizativos	120
2.1.3 Disciplina Idioma Inglés y relación con el objeto del profesional de la carrera	125
2.2 Estrategia interdisciplinaria	132
2.2.1 Fundamentación de la estrategia	132
2.2.2 Fases para la elaboración de la estrategia	136
2.2.3 Sistema de Tareas	139
2.2.3.1. Estructura del trabajo metodológico coordinado	140
2.2.3.2 Estructura de las tareas	142
2.2.3.3 Las tareas didácticas	144
2.2.4 Recomendaciones didácticas para el profesorado de Inglés	162
2.2.5 Pautas para la puesta en práctica	165
2.2.6 Acciones concretas por objetivo	166
2.3 Conclusiones del Capítulo	173
CAPITULO III ESTUDIO EMPÍRICO	175
3.1. Planteamiento del problema	176
3.1.1 Introducción	176
3.1.2 Aproximación al problema	176
3.1.3 El problema	178
3.1.4 Los objetivos	179
3.2- Metodología de la investigación	181
3.2.1 Las fases de la investigación	182
3.2.1.1 La fase de exploración del contexto del proceso de enseñanza aprendizaje	182
3.2.1.1a El análisis de documentos	183

3.2.1.1 b El cuestionario a estudiantes	185
3.2.1.1c La entrevista a estudiantes	188
3.2.1.1d Grupos de discusión	190
3.2.1.2. Fase de análisis de las necesidades de post-graduación	192
3.2.1.2 a. La entrevista a graduados	194
3.2.1.2b Entrevistas a empleadores	197
3.2.2. Muestreo	199
3.2.2.1 Los alumnos seleccionados para el cuestionario	200
3.2.2.2. Los alumnos seleccionados para la entrevista	200
3.2.2.3 Los participantes en los grupos de discusión	202
3.2.2.4. Los egresados seleccionados para la entrevista	206
3.2.2.5.La muestra de empleadores seleccionados para la entrevista no estructurada (entrevista 3 en los centros donde laboran los graduados de Estudios Socioculturales)	207
3.3 Análisis e interpretación de los datos	210
3.3.1 Análisis e interpretación de los datos recogidos mediante el cuestionario	211
3.3.2 Análisis e interpretación cualitativos de los datos de las entrevistas y los grupos de discusión	220
3.4 Resultados del análisis de la encuesta	236
3.5 Resultado del análisis de los datos cualitativos	238
3.6 Conclusiones del estudio empírico	247
IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DEL ESTUDIO	249
BIBLIOGRAFÍA	253
Referencias bibliográficas	253
Bibliografía consultada	264

ANEXOS	267
Anexo 1. Acta de reunión CNC. Reunión de la Comisión Nacional de la Carrera de Estudios Socioculturales	267
Anexo 2. Resumen plan de estudios de ESC y Modelo del profesional	277
Anexo 3. Modelo del Profesional	282
Anexo 4. Programa de la disciplina Lengua Inglesa	284
Anexo 5. Cuestionario I	290
Anexo 6. Cuestionario 2	293
Anexo 7. Grupos de discusión	296
Anexo 8. Entrevista a estudiantes de Tercero y Cuarto	298
Anexo 9. Entrevista a egresados	299
Anexo 10. Entrevista a empleadores	300
Anexo 11. Relación de materiales y tareas por materia	301
Anexo 12. Entrevistas codificadas con AQUAD 6	313
Anexo 13. Codificación grupo discusión AQUAD 6	322
Anexo 14. Graficos	334
Anexo 15. Tablas	336

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 La relación interdisciplinaria, ciencias, educación es una relación de solapamiento e interdependencia.	62
Figura 2: Relación entre colectivo de año y colectivo de disciplina.	122
Figura 3. Estructura general de la investigación que muestra las fases interrelacionadas y las unidades de análisis que se incluyen en el mismo.	181
Figura 4. Estructuración de los documentos curriculares rectores (y otros documentos de interés) a partir del problema social al que se responde, interrelaciones y entidades encargadas de su elaboración y control.	184
Figura 5. Característica que describe el valor del proceso de <i>feed-back</i> en la muestra y la información que puede aportar (Licenciados en Estudios Socioculturales como actuales profesores de la propia carrera donde se formaron).	203

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre la universidad tradicional y la interdisciplinar, tomado de Marín (1997:47)	76
Tabla 2. Representa los contenidos de la disciplina por asignaturas y tiempo.	126
Tabla 3. Necesidades como criterio empírico.	133
Tabla 4. Elementos empíricos desde las posibilidades.	133
Tabla 5. Resumen de los instrumentos utilizados en la fase de exploración del contexto.	199
Tabla 6. Características esenciales de los estudiantes de primer y segundo años participantes en la encuesta.	200
Tabla 7. Resumen características esenciales de la muestra participante en la entrevista a estudiantes.	201
Tabla 8. Características de los participantes en el grupo de discusión número 1.	202
Tabla 9. Características de heterogeneidad en la muestra de profesores del departamento de inglés para el grupo de discusión.	205
Tabla 10. Características esenciales de la muestra participante en la entrevista a graduados.	207
Tabla 12. Resumen del muestreo.	209
Tabla 13. Ponderación de los 15 estudiantes de segundo año en cuanto a la preferencia de las asignaturas que reciben en el año. (Pregunta 1 de la encuesta).	212
Tabla 14. Ponderación de la preferencia de los estudiantes por asignaturas. Pregunta 1 a estudiantes de primer año de ESC.	214
Tabla 15. Tiempo de estudio que dedican los estudiantes a las diferentes asignaturas en el segundo año de la carrera de ESC. (pregunta 2 del cuestionario)	216
Tabla 16. Tiempo de estudio que dedican los estudiantes a las diferentes asignaturas en el primer año de la carrera de ESC. (pregunta 2).	217
Tabla 17. Aspectos relacionado con las consideraciones de los estudiantes acerca de diferentes aspectos de las asignaturas que reciben en el segundo	218

año.

Tabla 18. Aspectos relacionado con las consideraciones de los estudiantes acerca de diferentes aspectos de las asignaturas que reciben en el primer año.	219
Tabla 19. Representación de categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. (Metacategoría: enseñanza aprendizaje del inglés)	223
Tabla 20. Representación de las metacategorías y categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. (Relaciones interdisciplinarias)	224
Tabla 21. Representación de las categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de grupo de discusión 1 (megacategoría: proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales)	227
Tabla 22. Representación de las categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de grupo de discusión 2 (megacategoría: proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales)	229
Tabla 23. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a egresados. (megacategoría necesidades de postgraduación)	231
Tabla 24. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a egresados. (megacategoría experiencias de aprendizaje)	233
Tabla 25. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a empleadores. (megacategoría necesidades de postgraduación)	235

INTRODUCCIÓN

Los problemas que surgen en la práctica educativa actual demandan soluciones contextualizadas en la situación particular en que se presentan y en las demandas de la época en que se desarrolla el proceso. La enseñanza de lenguas extranjeras para fines de formación profesional potencian, en su contexto, la implicación de la situación actual global que demanda profesionales más competentes, no solo en cuanto a desarrollo de competencias propias de su profesión, sino de aquellas que constituyen herramientas para un desempeño profesional y laboral de mayor calidad.

La propia globalización y el desarrollo vertiginoso de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones inciden irremediabilmente en el proceso de formación desde una exigencia de estrategias que fomenten la integración dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La enseñanza del idioma inglés en nuestras universidades tiene ante sí un reto que impone el mundo moderno y que es necesario alcanzar a partir de una correcta planificación y diseño. Los profesionales sienten de forma creciente lo indispensable que resulta para sus cumplir sus metas profesionales y personales las habilidades en idioma inglés.

Es por ello que la interdisciplinariedad como filosofía rectora y guía para la práctica educativa sea la alternativa por excelencia que en muchos casos se haya seguido para emprender acciones de mejora o en el diseño de planes y programas más generales. Esto en el plano de la enseñanza de idiomas extranjeros se materializa en el enfoque *content-based* y en el *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, entre otros enfoques.

Algunos de los autores que han tratado el tema de la interdisciplinariedad en el contexto educativo y que han aportado a este tema los fundamentos epistemológicos principales en el mundo han servido de base a varias propuestas e investigaciones en el área de la educación. La interdisciplinariedad como fenómeno educativo ha sido tratado desde

diferentes ángulos y tiene retractores y seguidores. A continuación se relacionan algunos de los autores más relevantes.

Torres (1994) en *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado* y posteriormente en *Sin Muros en las Aulas: Currículo Integrado*, analiza la interdisciplinariedad en la educación desde diferentes perspectivas, expone los principios de la misma y las características fundamentales de un currículo integrado, así como las ventajas y formas fundamentales de integración.

Fink (2003) es otro destacado autor cuyas publicaciones, en su mayoría abordan la integración en el currículo. Entre sus trabajos se encuentran *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*.

Klein (1997), del programa de Estudios Interdisciplinarios de la Wayne State University en Estados Unidos, en su artículo *Interdisciplinariedad y Complejidad en Educación Superior* trata los dos términos como una única cosa dentro de la enseñanza por temas generales, muy influenciada por la teoría de los sistemas complejos de Edgar Morin, quien ha sido también precursor de la aplicabilidad de sus teorías al proceso educativo.

Barajas y Marín (1997) realizan, un análisis, desde el punto de vista educativo, de la interdisciplinariedad e integración de saberes en “Integración de saberes e Interdisciplinariedad” (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

En Cuba también se han publicado trabajos importantes acerca del tema, frutos de un trabajo muy serio de los simpatizantes de esta forma de enfocar la educación. Calixto (1995) *Conferencias de Diseño Curricular*, luego de realizar un análisis de las teorías curriculares fundamentales describe elementos teóricos que fundamentan esta tendencia.

Figuroa (2001) *La Interdisciplinariedad: Opinión*. Recoge diferentes criterios acerca de la interdisciplinariedad en el currículo.

De la Rúa (2000), en la *Coordinación Colectiva de Actividades de Aprendizaje, la Interdisciplinariedad en el Currículo de las Ciencias Sociales*, aborda un modelo de trabajo interdisciplinario desde los colectivos de trabajo docente desde las ciencias sociales.

Fiallo (1997) la *Interdisciplinarietà en la Escuela: De la Utopía a la Realidad* (La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas). Aquí se ofrecen importantes criterios y se abordan elementos esenciales de la interdisciplinarietà en el currículo.

Núñez (2001), en su artículo *Sobre la noción de la Interdisciplinarietà y los Sistemas Complejos*, por su parte visualiza la integración de saberes también desde la teoría de los sistemas complejos y defiende la posición de contextualizar la acción interdisciplinaria de acuerdo al campo específico de que se trate.

Mañalich (2001) en su trabajo *Humanidades, Interdisciplinarietà e Intertextualidad en la enseñanza de la Literatura* eleva la interdisciplinarietà a un nivel creativo para el docente y enfoca el tema desde el hombre como individuo y ser social integrado a un sistema de interrelaciones que es la sociedad.

Se pudieran mencionar también trabajos relevantes realizados en la Universidad de Cienfuegos como *La coordinación interdisciplinar de curso en la educación superior cubana* (tesis doctoral) que define el colectivo de curso como la pieza fundamental par el trabajo interdisciplinario.

Otros autores importantes que han trabajado el tema en el área de la enseñanza de lenguas con fines específicos son Díaz (1997), quien enfoca el problema de la interdisciplinarietà hacia una formación humanística en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de La Habana. También el trabajo de Dolores Corona, como precursora del perfeccionamiento de este tipo de enseñanza en Cuba.

Como se puede ver, es un tema tratado en el mundo desde diferentes ángulos como teoría, y en muchos casos como experiencia práctica. En el área de la enseñanza de lenguas también se encuentran muchas experiencias en educación general y también en educación superior ligadas fundamentalmente a la enseñanza basada en temas no curriculares.

A pesar de ser un tema tan tratado, se ha insistido en su utilización como constructo teórico que guía tanto el estudio empírico como la creación de la propuesta por constituir la base epistemológica del propio enfoque didáctico que se sigue con

posterioridad en la propuesta. Además de haber sido definida su ausencia en el proceso como una de las causas de la poca eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje de inglés para fines profesionales. Siendo entendida pues la interdisciplinariedad una garantía para el éxito del mejoramiento del proceso.

Se persigue precisamente, en este trabajo el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos con la propuesta de una estrategia que esté fundamentada en la interdisciplinariedad.

Para ello se han recogido en el Capítulo I los fundamentos teóricos que sobre la interdisciplinariedad, en general y los enfoques específicos de enseñanza de lenguas se han analizado. En este capítulo se han organizando los diferentes aspectos de lo más general a lo más particular. De la interdisciplinariedad o el currículo integrado a la enseñanza específica basada en contenidos y el CLIL.

El capítulo II describe el contexto educativo para el cual está concebida la estrategia y el sistema de tareas y acciones que la constituyen. El capítulo III, por su parte, se describe la metodología de la investigación.

CAPITULO I

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El presente capítulo recoge los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta y el trabajo de investigación en general. El mismo es resultado de la revisión teórica en diversas fuentes que abordan los aspectos fundamentales según los objetivos propuestos que han sido organizados desde lo general a lo particular.

Como se trata en esta investigación de una propuesta para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales en la universidad de Cienfuegos, se hace necesario analizar las corrientes curriculares más comunes desde diferentes autores y profundizar en aquellas que tienen que ver más directamente con el enfoque que se propone. No solamente se encontrarán descripciones sobre el tema, si no también puntos de vista de esta autora. Del mismo modo se desarrollan aspectos específicos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y se profundiza en aquellos que expresan una integración de conocimientos.

Se dedica un acápite más extenso al tema de la interdisciplinariedad por ser este el tipo de filosofía de trabajo en la que se basa la estrategia propuesta y la esencia metodológica de los enfoques específicos que se adoptan. Se exponen criterios de diferentes autores e igualmente se resumen las diferentes clasificaciones de interdisciplinariedad y términos asociados. Aquí la autora ofrece sus propios criterios al respecto y su desacuerdo con posiciones "extremistas" respecto a la interdisciplinariedad aplicada a la didáctica.

A pesar de que la mayor parte de la fundamentación teórica se encuentra en este capítulo, en los restantes capítulos también aparecen consideraciones teóricas en casos en que resulta necesario.

1.1. TEORÍA CURRICULAR Y CURRÍCULO

Como que de acuerdo a la comprensión teórica que se tenga sobre currículum así será el producto curricular que se desarrolle es imprescindible abordar varias definiciones de currículum y tomar una posición que e ajuste a lo objetivos de nuestra investigación, así como a las características contextuales del campo de acción en que se enmarca la misma.

Un colectivo de autores de la Universidad de Oriente encabezado por el Calixto (1995: 49) ofrece una clasificación de las principales corrientes generales que sobre el currículum se desarrollan actualmente. Dichos autores plantean que el análisis epistemológico contribuye al análisis científico del currículum que, comprendido como objeto de estudio de la didáctica, puede ser analizado y clasificado desde las perspectivas de los modelos teóricos más comúnmente utilizados para explicar, caracterizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideran además otras clasificaciones y cuestiones teóricas fundamentales que aportan en esta clasificación otros autores como Clark (1987) y Ortega y Madrid (2006).

Consideramos importantes para desarrollar en este epígrafe:

- Currículum tradicional (humanismo clásico)
- Currículum tecnocrático (racionalismo técnico)
- Currículum crítico-educativo (teoría crítica)
- Movimiento reflexivo e Investigación-acción
- Enseñanza como arte

Currículum tradicional bajo la concepción del **humanismo clásico** es aquel que hace su mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos, considerados como algo estático, con una jerarquización de disciplinas, dándole forma estratificada, rígida y unilateral, donde no se toman en cuenta las relaciones Sociedad-Escuela. Es una Escuela enajenada de la Sociedad donde se aprecia el enciclopedismo, la tendencia a sobrecargar de contenidos que sólo pueden ser memorizados; estas tendencias están presentes en las asignaturas y planes de estudio en su conjunto; se caracterizan estos planes de estudio por múltiples asignaturas cada una con grandes volúmenes de contenido.

Los elementos que se destacan en este tipo de teoría son el deseo de promover la memorización y la capacidad de analizar, clasificar y reconstruir elementos del conocimiento. Se entiende, pues, el conocimiento como un grupo de verdades reveladas cuyas reglas y regularidades deberían ser estudiadas y perfeccionadas a conciencia. El profesor juega el papel de “transmisor de conocimientos”. Aquí se da mucha importancia al estudio, la comprensión consciente de lo que se ha aprendido, así como a la reflexión y la conciencia sobre lo adquirido:

“...it is characterized above all by the desire to promote broad intellectual capacities such as memorization and the ability to analyse, classify and reconstruct elements of knowledge”. (Clark 1987:5)

En cuanto al diseño del currículo, el humanismo clásico centra su interés en los contenidos, mientras que el racionalismo técnico se centrará en los objetivos y el movimiento progresista en la metodología empleada. Diferenciar entre currículo y enseñanza es cada vez más difícil, habiéndose convertido la enseñanza en una labor en la que se reúnen elementos de oficio, arte y ciencia. La principal característica de un currículo propio del humanismo clásico es que está dirigido hacia unos contenidos determinados, yendo desde la estructura más simple a la más compleja, de los elementos simples a los más complejos. Los objetivos se expresan, pues, en términos de control consciente de los varios elementos del conocimiento. Así, materiales como el libro de texto, por ejemplo, se elaboran para cubrir los contenidos seleccionados, siendo la tarea primera del profesor aplicarlo en el aula y seguir la secuencia dada de experiencias de aprendizaje, unidad por unidad, de un modo bastante rígido, para así no romper lo que se entiende que es un proceso de graduación cuidadosamente diseñado. Será, por tanto, fundamental que la clase sea lo más homogénea posible, pues se espera de ella que se mueva como un bloque a través de las distintas unidades del texto, a diferencia, por supuesto, de otras teorías que sí promueven una diversidad dentro del grupo, la atención personalizada, etc. En el plano metodológico, añade Clark (1987), el humanismo clásico pone gran énfasis en el estudio, en la comprensión de las reglas particulares o los principios que forman los elementos del conocimiento que se van a aprender, así como la reaplicación de éstos en nuevos contextos. El profesor va a dar datos que serán estudiados y de los que se extraerán sus normas y leyes, las cuales serán explicadas y estudiadas. El alumno tendrá entonces que aplicar dichas reglas y normas

en situaciones cuidadosamente controladas antes de intentar aplicarlas en contextos más abiertos. El propósito será, por lo tanto, seleccionar a un grupo de alumnos que va a ser el que accede, según los resultados obtenidos, al siguiente nivel educativo, en el que se repartirá según los niveles académicos en grupos lo más homogéneos posible, de modo que cada grupo o clase marche como un único bloque, con un mismo ritmo, hacia el siguiente estadio educativo. Para Clark (1987) el propósito de los examinadores de este humanismo clásico es producir resultados que reflejen la curva normal o de Gauss, en la cual se repartan los grupos de alumnos en porcentajes previamente predecibles. Para Clark (1987:8), el humanismo clásico propone un currículo que se caracteriza por lo siguiente:

- Su finalidad fundamental es promover las capacidades intelectuales.
- El análisis del contenido de una materia en particular en sus elementos constituyentes del conocimiento determina lo que se ha de enseñar y lo que se ha de aprender. Se secuencia así de lo más sencillo a lo más complejo.
- Se emplea un libro de texto que cubre los distintos elementos del conocimiento.
- Los objetivos de cada unidad se entienden como elementos para controlar conscientemente los distintos elementos del conocimiento que habrá durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se espera que todos los alumnos de una misma clase avancen con el libro de texto al mismo ritmo.
- La metodología empleada pone gran énfasis en el aprendizaje consciente de reglas y patrones y la aplicación de éstas en contextos primero controlados y luego más abiertos.
- La evaluación se basa en la selección de aquellos que pasen al siguiente estadio educativo y la calificación se entiende como si se tratara de recompensar a cada alumno con una nota sumativa para cada asignatura estudiada.

La **tecnología educativa o racionalismo técnico** es una teoría curricular también denominada ‘movimiento tecnológico’ porque estos modelos de enseñanza “tecnifican” el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo, haciéndolo más objetivo y racional (Lorenzo, 1989). Otros autores, como es el caso de Clark (1987), hablan de ‘reconstruccionismo’ El racionalismo técnico se conoce, sobre todo, por ser una

ideología optimista que cree que el hombre puede mejorarse tanto a sí mismo como a su entorno (Skilbeck, 1982), pudiendo planearse con el tiempo suficiente un avance social, económico, intelectual y espiritual y para lo cual va a ser fundamental el papel de la educación. Se le atribuye mucho valor a la eficacia, el rendimiento académico y la consecución de buenos resultados en la enseñanza y en la preparación inicial de los futuros profesores en determinados valores, como los siguientes (Madrid, 1996:112):

- Fomentar la dedicación, el tiempo de estudio y la preocupación por los buenos resultados.
- Confiar y propiciar una enseñanza y un aprendizaje que vaya en consonancia con los objetivos programados y con los resultados que se desea conseguir.
- Valorar y premiar la cumplimentación y finalización de las tareas académicas.
- Mantener altas expectativas respecto al rendimiento del alumnado.
- Maximizar el tiempo de aprendizaje del alumnado con el uso apropiado de técnicas didácticas conducentes a la consecución de los objetivos instructivos programados.

Este movimiento también estuvo influenciado por la teoría “behaviorista” del aprendizaje (Skinner, 1957) y el enfoque empirista de la lingüística estructural (Bloomfield, 1935; Lado, 1964) que constituyen las bases científicas del método audiolingual (Rivers, 1964; Brooks, 1966). Posteriormente, evolucionó hacia un enfoque del aprendizaje menos mecanicista y más racionalista, introduciendo importantes innovaciones de tipo cognitivo (teoría de la construcción creativa), (Chomsky, 1959; Dulay y Burt, 1977) y en su fase final estuvo influenciado por el enfoque nocional-funcional (Savignon, 1972; van Ek, 1975 y Wilkins, 1976), sobre lo cual profundizaremos más adelante en el subepígrafe 1.1.1

El programa de formación se centra en los objetivos que se programan. Estos objetivos son conductuales, operativos o de instrucción y describen las conductas que el alumnado debe ser capaz de realizar una vez finalizado el periodo de instrucción, las condiciones específicas bajo las cuales deben ser ejecutadas y los niveles de consecución exigidos. Existe una progresión lineal y una graduación rigurosa en el programa de formación que se determina en la programación inicial del curso. La filosofía que subyace en la reforma educativa española de 1970 se basa en los principios del modelo tecnológico. Brophy y

Rohrkemper (1981) describen las estrategias docentes regularmente empleadas en la práctica educativa:

- Técnicas de enseñanza frontal con poca interacción con el alumnado.
- Uso del aula como el entorno básico y fundamental del aprendizaje.
- El profesor actúa como instructor y es el que habla. El alumno es el aprendiz y es el que escucha, permaneciendo bastante pasivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Se resalta la importancia del profesor como autoridad y poseedor del conocimiento que hay que aprender a través de lecciones magistrales.
- Los contenidos del programa son muy importantes y se trabaja denodadamente para impartirlos en su totalidad durante el curso.
- El profesorado procura controlar, dirigir, conducir y darle forma al comportamiento y al aprendizaje del alumnado.
- La función del profesorado es enseñar y la del alumnado es aprender sin más: se tiene poco en cuenta las sugerencias y los planteamientos que emanan desde el estudiantado.

El **racionalismo técnico** está basado en los objetivos. En su diseño, los valores han dado lugar a lo que se denomina la aproximación “ends-means”. La estructura del currículo “ends-means” y los pasos necesarios para elaborarlo han sido dados por Taba (1962:12) del siguiente modo:

Paso 1: Diagnóstico de necesidades.

Paso 2: Formulación de objetivos.

Paso 3: Selección de contenidos.

Paso 4: Organización de contenidos.

Paso 5: Selección de experiencias de aprendizaje.

Paso 6: Organización de experiencias de aprendizaje.

Paso 7: Determinación de qué y cómo evaluar.

En este movimiento se le otorga una gran importancia a las competencias docentes se refieren a todas esas dimensiones de la enseñanza que se consideran esenciales dentro del repertorio de competencias que desarrolla cada profesor.

Independientemente de los contenidos que se enseñan, cualquier situación didáctica implica varias competencias (Richards, 1998: 4):

- Selección o preparación de actividades de aprendizaje.
- Presentación de contenidos y actividades nuevas.
- Formular preguntas.
- Comprobar la comprensión de los estudiantes.
- Dar oportunidad para la práctica de lo que se enseña y se aprende.
- Monitorizar y mediar en la actividades de aprendizaje.
- Evaluar, etc.

Con este movimiento se desarrolla la enseñanza individualizada. Por ejemplo, con el plan Dalton (citado en Clark, 1987) se trataba de establecer una serie de objetivos predeterminados y firmar una especie de contrato con los alumnos que estipula para qué fecha debería haberse finalizado.

Clark (1987) plantea que allá donde se ha puesto en práctica, los profesores lo han encontrado valioso por:

- Tener que hacer sus objetivos más explícitos para ellos mismos y sus alumnos.
- Mantener una observación más formal sobre el progreso de los alumnos que al que estaban acostumbrados anteriormente.
- Intentar responder a la información dada por la evaluación en un modo más sensible.
- Asegurarse de que los alumnos sienten mayor éxito en los objetivos planteados en cada unidad.
- Y el beneficio también se observa en el alumnado:
 - Por aproximarse a la tarea del aprendizaje de un modo más útil que habitualmente.
 - Por lograr un sentimiento de éxito en cada unidad (algo que se negaba a menudo a los que les costaba más en las clases convencionales).
 - Por competir contra los criterios y no contra otros alumnos, lo que provoca trabajo cooperativo en lugar de competitivo.

La principal preocupación del racionalismo técnico es provocar una mejor comprensión entre los grupos sociales enseñándoles a comunicarse efectivamente. En aquellos países donde se hablan dos lenguas y hay dos grupos sociales distintos asociados a ellas, los seguidores de este movimiento tenderán a promover una política educacional bilingüe en la que los miembros de ambos grupos aprendan la lengua del otro. Sirva como ejemplo el caso de programas de “inmersión” en Canadá, en los que hablantes de inglés aprenden asignaturas en francés para promover un mejor sentimiento de unidad nacional en ese país.

La evaluación mediante tests, que informe hasta qué grado el alumnado ha conseguido los objetivos programados, de acuerdo con los criterios de evaluación prefijados, es la forma evaluativa que distingue este movimiento. Se da prioridad al producto final sobre los resultados que se consiguen tras un período determinado de instrucción, pero se descuida el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que también se practica una evaluación formativa o continua, que obliga a controlar determinados aspectos procesuales. Como hemos dicho, se suelen usar tests de evaluación sumativa y externa que miden hasta qué punto se han conseguido los objetivos de la unidad. Este aspecto constituye una deficiencia más que un aporte beneficioso al desconsiderar el papel fundamental que tiene el carácter de proceso de la enseñanza y el aprendizaje. La preocupación va enfocada al logro de los objetivos.

Para Clark (1987:33- 48), en este movimiento, “tanto los profesores como los alumnos se comportan como siervos al servicio de un programa preparado y diseñado fuera del ámbito donde se van a impartir y que, por consiguiente, no incorpora los acontecimientos imprevisibles que ocurren en clase, las sugerencias del alumnado y sus intereses. El profesorado se centrará en la consecución de los objetivos marcados por el programa, sin tener en cuenta las modificaciones sugeridas por el alumnado”. En este aspecto se logra mucha más flexibilidad en el currículo crítico.

El **currículo crítico** se fundamenta en la didáctica crítica, corriente de las clases desposeídas y como respuesta a las corrientes neo-liberales. Todo currículum crítico puede denominarse educativo. En él se manifiesta la vinculación de la escuela con la realidad social vigente en la concepción del currículum y en la metodología que lleva implícito la legitimación de la posición cultural, económica y política de la Sociedad. A través de la Escuela se pretende educar al hombre, de acuerdo a los intereses de la

clase dominante en la Escuela.

Por el hecho de tener lo educativo del currículum un carácter latente, no manifiesto, se le denomina currículum oculto. Mediante este currículum se revela la función ideológica de la Escuela que constituye una preocupación de las denominadas perspectivas críticas de la educación.

En tal sentido en la definición de currículum señala: "*se localizada primeramente en el ámbito de las relaciones sociales de la Escuela... ha sido extendida por ciertos autores hasta el terreno del conocimiento, objeto de transmisión escolar; de este modo pensamos nosotros puede convertirse en categoría central de un cuerpo teórico-pedagógico capaz de señalar alternativas concretas que actúan bajo la dominación y que además abren el curso de la alternativa pedagógica...*" (H. Calixto, et.al, 1995: 11).

La teoría crítica de la enseñanza incorpora muchos presupuestos del modelo interpretativo-simbólico y de la sociología crítica. Para la pedagogía crítica, la enseñanza es una actividad crítica encaminada al análisis de la realidad del aula para la emancipación personal y colectiva. De acuerdo con este movimiento, el aprendizaje se realiza a través de la construcción del conocimiento mediante la interacción social. Es decir, se basa en los principios del constructivismo social (Vigotsky, 1962, 1978; Apple, 1986)

Para el diseño y desarrollo curricular se emplean procedimientos de participación democrática y comunitaria. A pesar de esta participación de las bases en la elaboración curricular, se considera que el currículo es un instrumento para la reproducción de los modelos de relación de poder y desigualdad existentes en la sociedad. Por ese motivo, desempeña un papel ideológico que conviene desenmascarar en cada caso.

La tercera teoría, el **progresivismo, o movimiento progresivista**, "tiende a concentrarse en la creación de un ambiente apropiado para el desarrollo individual. Aquí se hace menos énfasis en la definición de programa y mayor preocupación por la necesidad de un conjunto de principios metodológicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe también una preocupación por las diferencias individuales de los estudiantes y por desarrollar estrategias de aprendizaje que respondan a las

diferencias con el objetivo de crear un sentido de responsabilidad individual”. (Clark,1987:55)

El movimiento progresista también se denomina ‘interpretativo-simbólico’. A diferencia de los dos anteriores, sitúa en el centro del proceso educativo al alumno en su desarrollo y como alguien con unas necesidades específicas tanto intelectuales como emocionales. Desde este movimiento se ve la educación como un medio de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje de las que podrán aprender con su propio esfuerzo. Lo importante para los progresistas es que el alumno crezca a través de la experiencia. Hay cierta tendencia, debido al hecho de seguir los ritmos de aprendizaje del alumno, a pensar que se trata de un estilo de aprendizaje de algún modo “libre”,

aunque, como veremos, no es así al cien por cien. El papel del profesor es el de socializador, es decir, aquella persona que es capaz de crear un ambiente propicio para poder aprender:

“The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has learned that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. (Rogers 1969, citado en Clark 1987:49)

El profesor será, por lo tanto, guía o facilitador de ese proceso de aprendizaje, dejando su papel de instructor, pues no será necesario tanto un profesor que enseñe como un alumno que asimile poniendo en práctica lo que aprende. Los programas no se centran en los contenidos de instrucción de manera exclusiva, sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Breen y Candlin, 1980). El programa se desarrolla a base de tareas y se pone un gran énfasis en los procedimientos empleados en la enseñanza, en el desarrollo de actitudes y estrategias variadas de aprendizaje. Son los aprendices quienes establecen la secuencia de los contenidos de aprendizaje, no el profesor. Por tanto, se trata de un movimiento centrado en el alumno que busca un aprendizaje significativo y el desarrollo de la responsabilidad individual de los aprendices mediante abundantes tareas de aprendizaje autónomo. Se presta gran atención a las diferencias individuales del alumnado y a sus diferentes ritmos de aprendizaje.

En general los estudiantes declaran que su actitud es más positiva en las clases en las que el profesor deja claro de antemano cuáles son sus expectativas y existe un clima cordial y de respeto mutuo con los estudiantes. Los profesores progresistas, también, fomentan el trabajo en grupo y el trabajo autónomo, actúan como facilitadores del aprendizaje y como negociadores de las tareas de aprendizaje. Desarrollan la autonomía de los discentes y enseñan al alumnado cómo aprender por sí solo, de forma autónoma.

“En este sentido, el movimiento progresista requiere que el profesor sea un diagnosticador eficaz de intereses y necesidades, facilitador y monitor de las experiencias de aprendizaje, generador de actitudes positivas hacia el trabajo independiente y hacia la autonomía del aprendizaje. A veces, las tareas tienen una orientación cíclica y se repiten en etapas posteriores, en situaciones y contextos diferentes. Bennet ha encontrado varias características fundamentales en los profesores interpretativos, que se podrían sintetizar en los siguientes puntos Bennet (1979:64):

- Muestran una tendencia a integrar las materias objeto de enseñanza favoreciendo la interdisciplinariedad y la transversalidad curricular.
- Los profesores actúan como facilitadores de las experiencias de aprendizaje. Se considera que son los aprendices los auténticos agentes activos de su propio aprendizaje.
- Es fundamental la participación del alumnado en la negociación curricular, en la selección de actividades y tareas.
- Predominan las técnicas de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento.
- Se busca la motivación intrínseca.
- Los niveles académicos no se enfatizan tanto como en los dos movimientos anteriores.
- Se aplican pocos exámenes; predomina la evaluación procesual y continua.
- Se practica el trabajo en grupo con frecuencia.
- Las experiencias de aprendizaje van más allá del escenario del aula.
- Gran parte del trabajo se dirige hacia el desarrollo de la creatividad del alumnado”. (Ortega y Madrid.2006:27)

Para Clark (1987) el movimiento progresista se caracteriza por lo siguiente:

- El crecimiento individual por la interacción de un ambiente favorable.
- El aprendizaje a través de la experiencia.
- Los procesos de aprendizaje naturales y las etapas del desarrollo.
- Sensibilidad por los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada individuo.
- El alumno como persona.
- La naturaleza social del alumno y el desarrollo de relaciones saludables con otros miembros de la comunidad que se establece en el aula.
- Fomento de la responsabilidad y el aprendizaje de cómo aprender.

Mientras que el humanismo clásico se preocupa por los contenidos y el racionalismo técnico por los objetivos, el movimiento progresista se va a centrar más en el método, en los procedimientos, así como en la necesidad de establecer los principios que gobiernen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este modelo, sin embargo, a pesar de sus bondades encuentra la mayoría de las veces limitaciones y restricciones al tratarse de los currículos escolares centralizados, cuando el profesor debe regirse por criterios previamente establecidos y de obligatorio cumplimiento no encuentra libertad para su accionar pedagógico y su creatividad metodológica, en muchos casos a penas se quedan en las buenas intenciones. Por otra parte están arraigados en los estudiantes estilos de aprendizaje tradicionales que limita la posibilidad de que éste se haga responsable de su propio aprendizaje y desarrolle la autonomía a la que aspiran los modelos progresivistas:

La tendencia de los progresistas a considerar al alumnado responsable de su propio aprendizaje también ha sido objeto de crítica, pues la experiencia demuestra que los estudiantes no son siempre responsables ni asumen el compromiso y la responsabilidad de trabajar de forma autónoma con el control y la ayuda del profesorado (Madrid, 1996).”

Existen enfoques más recientes que consideran a los profesores como profesionales que piensan y reflexionan sobre sus roles, actividades y decisiones pedagógicas que adoptan en el aula entre estos encontramos el **movimiento reflexivo y de la investigación-acción**. Yinger (1986) considera a los profesores como profesionales que diseñan su práctica profesional en complejas situaciones de aula. Schön (1983, 1987) propone una

epistemología que nos ayude a conocer el tipo de conocimiento que tiene el profesorado sobre las acciones de su propia práctica, se basa en la reflexión sobre la acción que llevan a cabo los profesores (Wallace,1991). La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula y del centro y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoreflexión didáctica, análisis del contexto y sustrato del aula, y revisión continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera que los profesores piensan sobre su enseñanza cuando la llevan a cabo; reflexionan sobre los acontecimientos pedagógicos cuando se enfrentan a múltiples situaciones inciertas, inestables, únicas y conflictivas. Cuando los profesores reflexionan sobre las acciones pedagógicas del aula, se convierten en investigadores de su práctica docente (Stenhouse 1987; Elliot, 1990). Los profesores no aplican específicas categorías derivadas de un modelo teórico preestablecido, sino que constituyen una nueva teoría sobre cada situación pedagógica y relacionan el pensamiento con la acción. “La necesidad de responder inmediatamente a cada situación a través de una acción deliberada convierte al paradigma de profesor reflexivo en el de toma de decisiones” (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

El modelo del profesor reflexivo nos obliga a desarrollar técnicas que permitan analizar e investigar sobre la acción, ya sea con supuestos prácticos mientras el alumnado está en la Facultad o en la acción, durante el período de prácticas docentes; los profesores son los auténticos destinatarios de la investigación en el aula, pero, si disponen del apoyo necesario, reflexionan y analizan los eventos de clase, se convierten en agentes de la investigación e innovadores de su propia práctica. En este sentido, la investigación del profesor, las redes de profesores investigadores y la investigación-acción pueden ser consideradas como uno de los nuevos modos a través del cual el profesorado consigue su desarrollo profesional. Ya Dewey a mediados del pasado siglo hablaba del aprender haciendo como modelo de una practica docente reflexiva y Schwab(1969) defiende el sentido práctico de la enseñanza que se ve influenciada por un conjunto de situaciones muchas veces imprevisibles. En etapas posteriores Stenhouse, Fenstermacher y otros continúan estas consideraciones:

“Al empuje posterior que imprimen Stenhouse (1987) y Elliot (1990) a la figura del profesor que reflexiona e investiga en la acción, habría que añadir las aportaciones de Fenstermacher (1987), para quien, cuando al profesor no se le permite tomar posesión

del conocimiento, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias, se puede producir el fenómeno de la alineación. Para lograrlo, Fenstermacher (1987) propone un enfoque educativo basado en el desarrollo profesional del docente, donde el conocimiento se presente con la intención de cambiar la acción y de manera que se impregne con los significados personales, sociales y contextuales del profesorado y lo integren con los objetivos del propio trabajo (1987:7). En este modelo, la actuación del profesorado se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula. Por tanto, tiene mayor aplicación sobre los profesores en ejercicio o durante el periodo de prácticas docentes”. (Ortega y Madrid, 2006:43)

Pero para disponer de profesores “reflexivos” hay que formarlos. Hay que ofrecer situaciones que favorezcan la reflexividad tanto en el periodo de formación inicial como en el proceso de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Varios investigadores han propuesto modelos diferentes para propiciar una formación que potencie la vertiente indagadora del profesorado. Para Zeichner (1992), la formación del profesor como investigador incluye la necesidad de fomentar actitudes de indagación, de experimentación de la práctica, para que inicien y mantengan indagaciones en sus aulas.

De Vicente (1995:67-87), propone una serie de estrategias y técnicas para favorecer la formación del profesor reflexivo:

“La investigación-acción, como tipo de indagación que permite al profesorado conocer y mejorar su práctica docente en sus diferentes modalidades:

- Técnica: participando en programas diseñados por expertos.
- Ppráctica: practicando la investigación-acción de forma autónoma, crítica y emancipatoria, de forma cooperativa, con otros colegas.
- El análisis de casos, mediante cuestionarios abiertos y cerrados, ya sea referidos a todo el grupo o a algunos sujetos en particular.
- Análisis y desarrollo del currículo de lenguas extranjeras o de aspectos parciales de lo que ocurre en el aula de idioma en relación con la enseñanza y aprendizaje de los componentes lingüísticos, las destrezas comunicativas, el efecto que produce la

agrupación del alumnado en los procesos de aprendizaje, el efecto de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías, etc.

- “Coaching” (reflexión cooperativa en equipo).
- Seminarios de investigación, para compartir y desarrollar con otros colegas las actividades investigadoras.
- Diarios escritos donde los profesionales narran los acontecimientos del aula: ya sea lo que se hace, de forma general, en clase; análisis de tareas; observación de procesos de aprendizaje (estrategias que se usan con más frecuencia), etc. “

La reflexión es el elemento clave en los programas de formación del profesorado orientada a la indagación y las actividades que se llevan a cabo se orientan a potenciar esta capacidad. Kemmis analiza las características de la reflexión en los siguientes términos (Pérez Gómez, 1987: 14):

- La reflexión expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones en que nos encontremos.
- No es una forma individualista de trabajo mental, sino que presupone relaciones sociales.
- Expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
- La reflexión no es ni indiferente ante el orden social ni propaga valores sociales consensuados, sino que activamente transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- Expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

La formación del profesorado orientada a la indagación guarda una relación directa con la teoría crítica aplicada al currículo o la enseñanza.

“No es que haya que rechazar la posibilidad de aplicar los hallazgos de la investigación empírica para mejorar la práctica docente. Se trata de que estos hallazgos se presenten al profesorado de manera que sean incorporados significativamente a su propia práctica cotidiana”. (Ortega y Madrid, 2006:51)

Los profesores-investigadores más que enseñar aprenden sobre su oficio y “pueden conocer mejor los entresijos y determinadas complejidades de los procesos de

enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. “ (Ortega y Madrid, 2006:51) Hewitt, a través de un estudio empírico establece las siguientes claves respecto al perfil que caracteriza esta tipología de profesorado (Hewitt,1999: 189):

- Tienen mayor conciencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el aula.
- Se sienten más motivados.
- Adquieren un mejor conocimiento de las técnicas de observación, evaluación y adaptación de las actividades de clase.
- Toman conciencia de la importancia de los enfoques centrados en el alumno.
- Aprenden técnicas nuevas procedentes de los alumnos y de otras áreas curriculares.
- Mejora la interacción y la relación afectiva con los estudiantes.
- Si investigan sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, mejoran su nivel de inglés.
- Aumentan sus conocimientos teóricos.
- Toman confianza sobre la utilidad de su investigación para descubrir las lagunas existentes en la “literatura” sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- Conocen mejor y más profundamente los tests y los cuestionarios empleados para obtener datos.
- Aprenden y descubren técnicas de investigación nuevas.
- Comprenden mejor la utilidad de la investigación en general.
- Aumenta y mejora la relación con los demás miembros de la comunidad educativa.

La concepción de la enseñanza como magia o arte considera la docencia como un acto misterioso o místico dentro de un contexto complejo cuyas características dependen de factores personales e individuales que nunca se pueden conocer a fondo:

“The conception of teaching-as-magic views teaching as a mysterious or mystical act situated within a complex context whose characteristics are dependent on personal and individual factors that can never be fully known or described.”(Pennington, 1999:101) Es evidente que, desde esta perspectiva teórica, los contextos de enseñanza se pueden estudiar únicamente desde un punto de vista personal, subjetivo, holístico y acientífico. Esta concepción de la enseñanza acentúa la individualidad del profesorado, la importancia de sus dones naturales y de sus cualidades personales y profesionales para

la docencia. Parte de que los actos didácticos están muy ligados a los contextos específicos en que ocurren y no se pueden describir ni comprender fuera de esos contextos culturales, políticos, administrativos y de aula en los que transcurren (Pennington, 1999:10). Vez (2001), basándose en Schön (1987), relaciona el modelo de la enseñanza como arte con el de la enseñanza reflexiva, puesto que ese análisis subjetivo de los contextos de enseñanza es la esencia de la reflexión-en-la-acción. Schön (1987:13) señala que existe una fundamentación artística inherente a la práctica de los profesionales competentes. Esta dimensión artística (*artistry*) no llega a ser tan misteriosa como indica Pennington (1999), sino que “es una forma de ejercicio de inteligencia, un tipo de saber,... es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él” (Vez, 2001:64). Schön (1987) distingue tres tipos de manifestaciones artísticas del profesorado: el arte de definición de los problemas, el arte de su puesta en práctica y el arte de la improvisación. Como concluye Vez, “todas estas manifestaciones de arte son necesarias para que los profesores, como artistas, puedan mediar las interacciones entre sus alumnos y el conocimiento lingüístico” (Vez,2001:64).

En el paradigma de **la enseñanza como arte**, la figura del profesor creativo ocupa un lugar importante que vamos a explorar siguiendo el marco conceptual que propone Amabile (1983). Este modelo se basa en varios principios que caracterizan la producción creadora y definen el concepto de creatividad. Para Amabile, las premisas e hipótesis en que se basa la producción creadora son las siguientes (Adams, 2001: 35-37):

- Existe un continuum desde los niveles bajos de creatividad que se observan en la vida diaria hasta los avances significativos de la ciencia, la literatura y las artes. Esta premisa implica que cualquiera puede producir trabajo creativo.
- Existen diferentes grados de creatividad en el profesorado. En los niveles altos de creatividad, parece que existe cierta relación emparejamiento entre las características de los profesores y el dominio en el que destacan (Feldman, 1980).
- La edad a la que se consigue la creatividad máxima en determinados dominios varía considerablemente.
- Aunque existen diferencias individuales en las manifestaciones creativas del profesorado, es posible aumentar ese grado de creatividad.
- Determinados niveles de creatividad van acompañados de rasgos personales específicos en el profesorado, pero el poseer esos rasgos no implica ser creativo.

Amabile (1983:68), elabora su modelo en torno a tres ejes componenciales: Destrezas relevantes en relación al dominio, habilidad creadora y motivación hacia la tarea:

1. Habilidad en un campo específico:

- Conocimiento de ese campo.
- Habilidades técnicas requeridas.
- Habilidades en un campo de trabajo específico que depende de habilidades cognitivas innatas, habilidades perceptuales y motoras específicas, características de la educación formal y no formal

2. Habilidad creadora:

- Estilo cognitivo apropiado.
- Conocimiento implícito y explícito de la heurística para generar ideas nuevas.
- Estilo de trabajar que depende de la formación, experiencia y rasgos de personalidad.

3. Motivación hacia la tarea:

- Actitud hacia la tarea.
- Percepción de nuestra propia motivación para emprender la tarea que depende del nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea, limitaciones extrínsecas, habilidad individual para disminuir el efecto de las limitaciones, etc.

De acuerdo con Amabile (1983), las habilidades creativas más relevantes dependen de varios factores: el estilo cognitivo, el conocimiento de la heurística, el estilo de trabajar, los rasgos de personalidad y la motivación intrínseca.

De este modo como tantos modelos teóricos y prácticos del currículo se pueden encontrar, como concepciones y criterios acerca de currículo y su desarrollo desde las más abarcadoras hasta las más reduccionistas. Las definiciones de currículo que interesan son aquellas que brindan posibilidades de un currículo flexible e innovador, muchas de las que se exponen seguidamente se ven matizadas por una o varias teorías

de las ya expuestas en la primera parte de este epígrafe que ofrezca al docente la posibilidad de adaptar la práctica curricular a las necesidades y contextos específicos. Por tanto hemos traído varias definiciones que nos parecen acertadas para nuestra finalidad:

Álvarez de Zayas (1994) lo concibe como un “proyecto alternativo, que con carácter de proceso elabore el profesor en la dinámica de su trabajo teórico-práctico”. Por su parte, Rozada (1989) coincide con la autora en definirlo como un proyecto que “debe permitir la producción de conocimientos en los alumnos y en el propio profesor sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, rectificación de la práctica profesional y la incorporación de nuevas técnicas” (Rozada, 1989: 21)

La autora Álvarez de Zayas (1997) plantea que “el currículo es un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la de enseñanza-aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con 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. Al respecto la autora anteriormente citada define cinco tendencias fundamentales que:

- I. El currículum como contenido de la enseñanza. En esta tendencia prevalece el contenido de la Ciencia, tanto en conocimientos como en habilidades, con un mayor énfasis en los primeros.
- II. Para quienes identifican el currículum como contenido la misión fundamental de las instituciones docentes es la de transmitir conocimientos. En esta tendencia esta presente una concepción epistemológica del currículum al priorizar los aspectos gnoseológicos.
- III. El currículum como una guía o plan constituyendo un modelo para el desarrollo del aprendizaje y de la actividad del estudiante. Según uno de sus mentores (Taba), la función del currículum es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta concepción hay una influencia conductista y de la denominada Escuela Nueva de J. Dewey.
- IV. El currículum como experiencia. En esta concepción se pone el énfasis en lo que hacen los estudiantes, como suma de experiencias dirigidas por el profesor. Tal concepción presenta una fuerte influencia conductista y se

interpreta el currículum como un elemento, dinámico, flexible y activo, donde se tienen en cuenta los aspectos de carácter social.

- V. El currículum como sistema. Con una fuerte influencia de las Teorías de Sistemas, en él se precisan los elementos constituyentes y sus interrelaciones.

Hay una delimitación de objetivos como metas o propósitos que determinan los restantes componentes y las relaciones entre ellos.

Esta tendencia está presente en modelos de diseño curricular que pueden tener posiciones filosóficas muy diferentes, entre ellas las concepciones cubanas sobre el currículum, presentes en los actuales planes de estudio:.

I. El currículum como disciplina. Se circunscribe a lograr un proceso eficiente en una determinada disciplina, logrando un proceso de asimilación rápido. Esta interpretación del currículum no sólo se presenta como un modelo activo y dinámico, sino como reflexión sobre el mismo proceso. Tal concepción esta dentro del campo de la Didáctica y ha tenido una amplia difusión en los EE. UU., entendiéndose el diseño curricular comprendido en el campo de la Didáctica. En esta tendencia hay una fuerte influencia del pensamiento tecnocrático en la educación, independientemente del contexto social.

II. El currículum es una combinación de elementos que intervienen en la práctica educativa en el que se manifiestan matices que permiten reconocer alguna de las teorías antes mencionadas u otras. Es un contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo, es además, un programa, un plan de trabajo y estudio necesario para aproximarse al logro de objetivos que se da en un contexto social (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas del contexto temporal, global, científico y social. Este es el concepto más general que se asume en el trabajo acerca de currículum, retomando las propuestas anteriormente analizadas. Pero es prudente además añadir a esta definición el carácter práctico que tiene el currículum, considerándolo como un proceso cíclico desarrollador, para todos los factores subjetivos u objetivos que intervienen en dicho proceso. El currículum de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto afectado también por las corrientes universales que han surgido y se han desarrollado a través del tiempo en el contexto educativo.

1.a.1. Aportaciones en el área de enseñanza de lenguas extranjeras

El diseño curricular para la enseñanza de lenguas posee particularidades específicas en dependencia de su finalidad. Pero no está exento de la influencia de las corrientes y modelos pedagógicos que surgen en el mundo como sucede en cualquier otro tipo de didáctica específica. Según han ido desarrollándose teorías curriculares generales han ido también desarrollándose enfoques y tendencias en el área de la didáctica específica de lenguas extranjeras. Se hace referencia pues, en este apartado a las características del área de enseñanza de lenguas bajo las diferentes teorías curriculares que se han abordado con anterioridad. También se hace referencia a la clasificación que ofrece Breen (1997) acerca de los paradigmas más representativos en el mundo en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

El **humanismo clásico** proyecta el currículo de lenguas sobre la base de los contenidos y de ahí se organiza toda la estructura didáctica. Su finalidad es promover capacidades intelectuales generalizables y los objetivos están expresados en términos de control consciente de varios elementos del conocimiento establecidos en el desarrollo del proceso. El papel del profesor es aplicar los contenidos ya estructurados en un texto y seguir la secuencia dada de manera rígida.

El currículo de lenguas extranjeras basado en esta corriente expresa los contenidos en forma de elementos fonológicos, gramaticales y el vocabulario de la lengua. El enfoque más representativo es el *grammar translation*. Los estudiantes deben dominar las estructuras de la lengua a través de un entendimiento consciente de las reglas y de la práctica deliberada de un elemento tras otro. Para el desarrollo de capacidades intelectuales, los estudiantes deben entender las estructuras detrás de las construcciones sintácticas para memorizar paradigmas y sistemas gramaticales.

Los elementos lingüísticos se gradúan en progresión secuencial y lineal. El profesor procede desde lo simple a lo complejo y se centran los esfuerzos sobre los aspectos lingüísticos de tipo fonético, gramatical y léxico, en oracionales aisladas, no contextualizadas, y con un lenguaje de tipo literario. Como se indicaba anteriormente, una de las preocupaciones fundamentales del profesor de lengua extranjera es explicar las reglas del lenguaje para que el alumnado las aplique a otros contextos y las aprenda

de forma lineal, poniéndose un gran énfasis en el aprendizaje de las formas escritas. Se suelen seguir las directrices básicas del método gramática-traducción:

- Estudio de las reglas gramaticales.
- Aplicación de las reglas estudiadas en oraciones aisladas.
- Memorización del vocabulario de cada unidad.
- Traducción directa e inversa de frases y oraciones.

La fonología, la gramática y el vocabulario se entienden como configuradores de una lengua, y se secuencian desde lo que se consideran como estructuras más sencillas a las más complejas. Luego se introducirá al alumno en una serie de textos graduados en dificultad o escogidos simplemente como ejemplos de esas estructuras y los significados que debieran emplearse. Se fomenta la comprensión de las reglas de formación de oraciones, la memorización de paradigmas y sistemas gramaticales, el análisis de oraciones en sus partes constituyentes, la clasificación y la agrupación de todo este conocimiento para hacer traducciones y escribir ensayos. En la enseñanza superior se añade el estudio de textos literarios de valor para promover el juicio crítico y estético.

Las limitaciones fundamentales de esta tendencia es precisamente el énfasis que hace en el dominio de la estructura de la lengua referente al vocabulario y la gramática lo que conlleva a un abandono de las destrezas prácticas. Se observa también una falta de énfasis en la práctica de la comunicación diaria, creyendo que los alumnos podrán comunicarse una vez que dominen las reglas de construcción de oraciones y el vocabulario adecuado.

En la evaluación se encuentra otra de las debilidades del humanismo clásico del ya que “proporciona muy poca información al profesor, al alumno y a sus padres de lo que los estudiantes realmente han sido capaces de lograr en un determinado periodo de tiempo. Lo que sí indica es hasta dónde ha llegado un alumno comparándolo con el resto del grupo. Independientemente de si se han logrado los objetivos marcados o no, habrá un grupo de alumnos que recibirá la calificación máxima. Serán siempre los mismos alumnos los que fallen en gramática, vocabulario o cualquier destreza evaluada, lo que les producirá una sensación de desmotivación y falta de autoestima que, en la mayoría de las ocasiones, desembocará en faltas de disciplina en el aula. Es evidente que este grupo de alumnos difícilmente podrá aprobar su asignatura pues no se les evalúa según unos

objetivos sino en relación a unos compañeros, a un grupo, dentro del cual siempre ha de haber un porcentaje de suspensos. Otro error es la tendencia que se da entre el profesorado de este humanismo clásico al confundir el logro con la capacidad y creer que los alumnos que sacan las notas más bajas son los de una habilidad innata más pobre. El profesor, al comenzar el curso, ya sabe que su grupo quedará dividido en tres o cuatro grupos que se diferenciarán claramente por los niveles adquiridos, para lo que no necesita conocerlos ni personal ni académicamente. Los alumnos asumirán su papel dentro de esta división y el resultado será negativo para la clase” (Ortega y Madrid, 2006: 11).

El racionalismo técnico, Vez (2001:52) advierte que, en cierto sentido, el profesor racionalista y técnico piensa que la LE es una forma de conocimiento que se ha de transmitir por imposición, desde arriba y desde fuera, siguiendo el enfoque “top-down”: desde el experto y la autoridad hacia los aprendices (enfoque descendente). El profesor técnico-especialista se forma a través de unos conocimientos procedentes de unas ciencias básicas (ciencias filológicas correspondientes), las ciencias aplicadas, las habilidades profesionales, competencias y actitudes que intervienen en la práctica docente. Para este autor, (Vez, 2001:54), existen dos ámbitos de conocimiento en los que la racionalidad técnica no satisface las demandas de la didáctica de la lengua extranjera: el conocimiento para la acción y el conocimiento profesional de los profesores como prácticos. El racionalismo técnico ha tenido una enorme influencia en los últimos años en el diseño del currículo de la lengua extranjera. Ha dado lugar, entre otros, a los métodos audio-lingual, audiovisual/situacional o el basado en el tópico así como a los Graded Objectives in Modern Languages en Gran Bretaña (GOML). En lo que concierne a la evaluación, no queda claro cuántos niveles debiera haber, pues Carroll señala nueve o Wilkins, siete. Lo que sí parece claro es que los rangos irán desde cero hasta conseguir una competencia como la de un nativo. Clark propone un sistema que se nos antoja impracticable en el aula, dado el alto número de subcomponentes que habría que evaluar. En su propuesta plantea que se evalúe según las diferentes competencias, pudiendo ocurrir que un alumno tenga un nivel 3 en competencia estratégica mientras se mantenga en un nivel 1 en la sociolingüística.

El **reconstruccionismo**, como tendencia originada también bajo las concepciones del movimiento racionalista técnico (Clark, 1987:22) ha dado origen a los enfoques

audiolingual, audiovisual, audiosituacional, el basado en tópicos, y el funcional -nocial. Todos estos enfoques han tenido como objetivo, el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes y adoptan diferentes principios organizativos en el diseño de un programa de lenguas extranjeras.

El enfoque audiolingual, conceptualiza una habilidad comunicativa en términos de hábitos gramaticales correctos. El audiovisual y el audiosituacional, se centran en la habilidad de comprender y producir frases relacionadas con situaciones particulares.

El enfoque basado en temas, el cual será tratado más adelante, enfatiza en la habilidad y organiza la enseñanza en tópicos o temas generales y el funcional-nocial, en el dominio de medios formales de interpretar y expresar ciertos significados predeterminados.

Los diseños curriculares dentro de la corriente **progresivista** toman como punto de partida en sus principios de procedimientos a estudios psico y sociolingüísticos de la creación y procesamiento del discurso en lugar de tener en cuenta las necesidades comunicativas o de la propia lengua. Los enfoques de proceso al currículo de la lengua extranjera suelen crear el ambiente adecuado para que el alumno desarrolle su aprendizaje. No se enfatiza tanto el programa y sí la necesidad de unos principios metodológicos de procedimiento diseñados para poner en movimiento el proceso de aprendizaje. Hay también una mayor preocupación por las diferencias entre alumnos y por desarrollar estrategias que promuevan la implicación y la responsabilidad en su propio aprendizaje. Estos principios afloran de los estudios psicolingüísticos de la adquisición del lenguaje ligados a los estudios sociolingüísticos de la creación y el proceso del discurso, más que desde el análisis del lenguaje o de las necesidades comunicativas del aprendiz. Los partidarios del movimiento progresista no adoptan una postura común en cuanto a si centrarse en la gramática o en otras competencias. Krashen (1981, 1982) es uno de los que mantienen que centrarse en la forma no llevará a la mejora de comunicación espontánea y para ello toma prestada la noción de Palmer (1921) de la distinción entre “capacidades espontáneas” para el aprendizaje y las “capacidades de estudio”. A éstas las llama Krashen “adquisición” y “aprendizaje” y llega más lejos que Palmer al crear una teoría separando los procesos de adquisición y aprendizaje. Sugiere que el proceso de adquisición alimenta un almacén de conocimiento implícito al que se accede normalmente de un modo inconsciente e

inmediato, y que el proceso de aprendizaje deliberado viene a completar un almacén de conocimiento explícito, para acceder al cual se requiere un esfuerzo mayor.

Podemos mencionar algunos enfoques que se han desarrollado dentro de esta corriente. Tenemos, por ejemplo el *deep-end*, propuesto por Breen and Candlin en 1980, que no hacía especificaciones sobre objetivos o contenidos, sino que permitía una observación consciente de la lengua, se descubrían las reglas y la discusión metalingüística. En su enfoque curricular el aula era considerada una fuente de aprendizaje con sus propios participantes, convenciones y realidades. Se convertía en un lugar donde ocurría una negociación sobre el aprendizaje.

Otro enfoque muy interesante que se desarrolla en esta corriente es el de *medium-of-instruction*, o la utilización de la lengua como medio de instrucción para otras asignaturas en el currículo. En 1978 Widowson plantea que para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea efectivo al máximo, debe convertirse en medio de instrucción para una o más asignaturas del currículo. Como se puede apreciar, este enfoque va dirigido, por una parte hacia la adquisición de la lengua, y por otra parte a la educación en su más amplio sentido. Este enfoque guarda estrecha relación con el Content and Language Integration Learning (CLIL) que es el proyecto que a nivel de la Unión Europea se ha perfilado con más fuerza en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras (ver epígrafe 1.3.2).

Los principios de procedimiento de un enfoque progresista hacia el aprendizaje de la lengua extranjera deben tener en cuenta que el alumno participe activamente en una interacción trascendente con la lengua extranjera, participación en la que se deberá dar algún tipo de vacío de información. A su vez, el lenguaje usado por el profesor debe estar adaptado al nivel del alumno a través de estrategias muy cuidadas que promuevan el proceso basado en el conocimiento del contexto y el proceso de abajo a arriba a través de técnicas como un habla pausada con una articulación clara, pocas contracciones, pausas largas, entonación exagerada; vocabulario comprensible, etc.; definiciones extra y estrategias para una mejor explicación como la repetición o el uso de gestos; una sintaxis simplificada, con unidades simples en lugar de complejas oraciones subordinadas; técnicas que faciliten la comprensión del discurso como el dar una respuesta posible dentro de la pregunta, preguntas de sí o no, etc. (Terrell 1980, Krashen 1981, y Ellis 1981).

Clark (1987) recoge el intento de algunos estudiosos de crear listas de características individuales que pueden afectar al aprendizaje de una lengua extranjera y ante las cuales los profesores deberían saber cómo actuar. Las diferencias más importantes serían:

- Capacidad o aptitud, es decir, suele haber una correlación entre la capacidad académica en general y el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Experiencia anterior y formación en el lenguaje, o lo que es lo mismo, suele haber relación entre la capacidad para el dominio de la primera y la segunda lengua extranjera. Se ha demostrado con recientes estudios que aquellos que dominan una segunda lengua encuentran menor dificultad en aprender una tercera que los que sólo hablan la materna y comienzan a aprender la segunda.
- Madurez cognitiva, afectiva y social. La madurez está relacionada con la experiencia, con la edad, lo que explica que los adolescentes encuentren más difícil llevar a cabo tareas comunicativas que los más jóvenes por la vergüenza al error, a equivocarse, siendo más fácil para ellos repetir estructuras dadas, de ahí las teorías que mantienen que la enseñanza de la lengua extranjera ha de comenzar antes de la adolescencia.
- Género. La discriminación es positiva hacia las mujeres si se comparan los datos obtenidos en el aprendizaje de una segunda lengua en cualquier centro de secundaria, lo que podríamos relacionar con el punto anterior pues éstas maduran antes que los varones. (Clark 1987:73)
- Personalidad. También el carácter de las personas puede afectar al modo en el que se aprende una lengua extranjera. Así, aquellos que sean extrovertidos aprovecharán más de una metodología basada en la comunicación, mientras que los introvertidos preferirán una enseñanza menos participativa y más orientada a conseguir la perfección. El modo de ser de cada alumno afectará, pues, también, a la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- Estilos de aprendizaje. Podríamos señalar algunos estilos de aprendizaje que también afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y que, aunque diferentes, van a necesitar de una gran atención por parte del profesor.

El movimiento progresista sigue las reglas básicas del enfoque comunicativo que, en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se distingue por procurar, ante todo,

la comunicación a nivel oral o escrito, procurando así desarrollar la competencia comunicativa del alumno, para lo que el profesor recurrirá a (Ortega, 2003):

- Procurar que lo importante sea que se entienda el significado y el sentido de los mensajes y no tanto la corrección gramatical.
- Ofrecer situaciones de comunicación oral o escrita con hablantes nativos: cartas, emails, citas, viajes, etc.
- Que los diálogos, si se usan, se centren en las funciones comunicativas sin ser importante su memorización.
- Que sea suficiente que el alumno pronuncie de manera comprensible con una fluidez y un lenguaje aceptables para poder ser entendido.
- Que el alumno se exprese en lengua extranjera no sólo con oraciones sueltas sino que sepa pueda también producir textos y conversaciones.
- Realizar actividades en las que los alumnos puedan negociar la respuesta adecuada con el profesor haciendo uso así de la lengua extranjera de manera oral.
- Realizar actividades en las que los alumnos posean información sobre distintos temas y tengan que compartirla con los demás a través de preguntas y respuestas, pudiendo escoger entre distintas opciones de respuesta.
- Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotografías, horarios, etc.

Usar, por ejemplo, ejercicios de “role -play” en los que cada alumno desempeñe un papel que el profesor le dé.

“Ese movimiento tiende, pues, a enfatizar la necesidad de que los profesores busquen sus propias soluciones para los problemas relacionados con el currículo que les puedan surgir en sus centros. Mientras que el racionalismo técnico presenta una escuela en la que la solución a sus problemas viene dada desde fuera, los progresistas diagnosticarán sus problemas y buscarán la solución a éstos. Se intenta relacionar la materia que se enseña con las necesidades e intereses de los aprendices. Como movimiento centrado en el alumno, se pone un gran énfasis en que los estudiantes se responsabilicen y se comprometan con su propio aprendizaje, decidiendo sobre el tipo de “syllabus” que desean estudiar. Del mismo modo, se tienen muy en cuenta las opiniones y los sentimientos del alumnado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las **teorías críticas** por su parte conciben el aprendizaje como proceso de interacción comunicativa en el que el educador juega un papel de facilitador del diálogo. “En este sentido, defienden un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad” (Ayuste et al., 1994:41) Los aportes de las **teorías críticas** para el aprendizaje de lenguas extranjeras se encuentran en su concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa en que el educador juega un papel facilitador del diálogo en el que todas las personas participan sin ningún tipo de discriminación. El educador, como facilitador de la comunicación, deberá proponer temas de modo que se den unas condiciones ideales de diálogo en el que todas las personas participen sin tipo alguno de discriminación o participación. Las características del enfoque comunicativo desde la pedagogía crítica son:

- Función social de la educación: Reproducción de las culturas y las relaciones sociales.
- Producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales partir de las interpretaciones de los participantes.
- La educación nunca es neutra. Enfatiza el proceso de reproducción de las desigualdades existentes o la transformación hacia una sociedad más igualitaria.
- Comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción de los iguales.
- Apertura a la comunidad y a los movimientos sociales.
- Gestión democrática de todos los participantes.
- Esfera pública democrática debatiendo los temas de interés social y superando el control del Estado y el dinero.

En cuanto a los estudiantes:

- No son simples objetos receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación.
- Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción
- activa y progresiva del conocimiento.
- En lo concerniente al currículum:
- No se basa únicamente en los aspectos intelectuales de la cultura
- sino en todos los componentes de la interacción incluyendo

- sentimientos.
- Se construye a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes.
- Confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad. (Ayuste et al., 1994:52).

En cuanto al **movimiento reflexivo y de investigación-acción**, la lingüística, la psicolingüística, la psicología del aprendizaje, las didácticas de las lenguas, la sociolingüística, etc., en la etapa del conocimiento práctico incluye un conjunto de experiencias y actividades prácticas: simulaciones, microenseñanza, prácticas docentes, etc., que le suministran al profesor su conocimiento sobre la acción y le ayudan a que reflexione y trate de resolver los problemas prácticos. En la etapa de reflexión sobre la acción (confrontación y constatación) se relaciona el conocimiento teórico del profesor con la experiencia práctica a través de la reflexión sobre la acción, en contextos de enseñanza reales. Es el momento de revisar la idoneidad de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de la práctica, y de plantearse posibles modificaciones; de analizar la actuación del profesor y las reacciones de los alumnos y mejorar el proceso en sesiones posteriores. En el desarrollo de la competencia profesional (reconstrucción) una vez que el profesor ha realizado su función diagnóstica, reflexiva e investigadora sobre la acción y ha sacado sus conclusiones personales para tenerlas en cuenta en futuras actuaciones, ha completado el ciclo y ha desarrollado su competencia profesional. El desarrollo y la competencia profesional se irá mejorando repitiendo el ciclo anterior varias veces a lo largo de la vida profesional: ampliando los conocimientos teóricos, experimentando nuevas técnicas en el aula, sometiéndolas a un análisis crítico y estudiando sus efectos en el alumnado, así como mejorando en lo sucesivo los aspectos que se consideren necesarios.

Van Manen (1977) distingue tres niveles en la reflexión: reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica, que incluye aspectos morales y éticos. Habermas (1971) también observa tres niveles: técnico, práctico y emancipativo y el modelo de Griffiths y Tann (1992) distingue cuatro niveles:

1. Act-react (reacción rápida). La reacción es inmediata.

2. React-monitor-react/work-plan-act. (pausa y reacción inmediata). Por ejemplo: alteración de la programación de la lección para adecuarla a la situación.

3. Act-observe-analyse and evaluate -plan-act (revisión). Aquí el análisis ocurre después del acontecimiento.

4. Act-observe-systematically-analyse-rigorously-evaluate -plan-act (volver a teorizar y reformular). Implica pensamiento abstracto y reformulación de teorías personales durante un prolongado periodo de tiempo.

Acerca del movimiento que considera el enseñar un arte (**enseñanza como arte**), diversas investigaciones han demostrado que el buen profesor combina elementos de el considerar el enseñar un arte y el considerarla como una ciencia (ver epígrafe 1.1). Al respecto Sanderson ha resaltado los siguientes aspectos (1982:9):

- Predomina en sus clases el uso de la LE.
- Vigila y cuida la pronunciación, acento y entonación de su alumnado.
- Usa la LE como lengua de instrucción.
- Usa la LE para dar instrucciones sobre los ejercicios de clase.
- Elogia las respuestas correctas de los alumnos.
- Reacciona de forma positiva ante los errores que comenten los alumnos.
- Se muestra afectuoso cuando actúa. Su expresión facial es relajada y afectiva.
- Explora oralmente y de forma intensiva los contenidos que enseña.
- Usa con frecuencia la comunicación no verbal.
- Relaciona la lengua extranjera con sus aspectos culturales
- Explica las actividades con detalle.
- Usa materiales variados.
- Es flexible en relación con los objetivos lingüísticos de clase.
- Construye a partir de los errores del alumnado.
- Emplea actividades y procedimientos variados.
- Hace que participe toda la clase.
- Usa con soltura los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías.
- Hace que el alumnado use la lengua extranjera con frecuencia.

De acuerdo a la forma de organización de los componentes didácticos en planes de estudio Breen ofrece una clasificación en cuanto a paradigmas que coinciden con las tendencias más actuales de la organización y la planificación de los planes para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

“...todo programa es un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje. Habitualmente este plan organiza el conjunto de conocimientos y capacidades que se pretenden alcanzar como resultado del trabajo... en una situación concreta en la cual se le diseñó el plan”, (Breen, 1997: 51). Este autor de este mismo modo, relaciona una serie de condiciones que considera importantes para el diseño del programa de lenguas extranjeras:

1. Debe proporcionar un conjunto ordenado de los conocimientos y las destrezas sobre las que trabajarán profesores y alumnos.
2. Debe proporcionar continuidad a sus usuarios (ofrecer orientación al trabajo del profesor y los alumnos).
3. Debe constituir un balance retrospectivo de lo que se ha logrado que pueda resultar útil a otro profesor o alumnado.
4. Debe rendir cuentas a compañeros, alumnos, institución y sociedad.
5. Debe ser suficientemente preciso para ser evaluable (presentación razonable y detallada de los objetivos).
6. Se deben elegir las opciones más adecuadas al contexto.

Respecto a paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas extranjeras, Michael P. Breen, (1997: 51), plantea que “existen en la actualidad dos paradigmas o marcos de referencia principales para el diseño de programas de lenguas. Estos dos paradigmas son distintos y el segundo representa una antítesis reciente de los tipos de programas con mayor tradición”.

1. Paradigma de los programas funcionales y formales.

El programa funcional hunde sus raíces en la descripción del análisis de las lenguas clásicas. Se basó en la descripción de las lenguas realizadas por los lingüistas teóricos y le da prioridad a como se crea y organiza el texto y asegura solo un papel de apoyo al significado. En este tipo de programa el alumno trabaja para lograr la corrección y

precisión de sus producciones. Los programas formales se organizan sobre la base de la organización lógica de la lengua misma, identifica por separado los elementos estructurales de la lengua. Está considerado sobre la base de análisis lingüístico por lo que presenta al alumno una materia sistemática y regida por reglas.

El programa funcional, por su parte ha sido alternativo del formal desde los años 70 y debe su aparición al origen de una nueva rama de la lingüística, la sociolingüística. En un programa funcional el alumno trabaja para lograr determinados fines con el uso de la lengua. Se pretende no solo que el aprendiz sea preciso, sino también socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas. Este programa, a diferencia del formal no subdivide la lengua basándose en su sistema de reglas, sino que clasifica los principales tipos de propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos con un conjunto de funciones especificando incluso la variedad de formas en que estas funciones pueden realizarse.

El programa funcional es el reflejo de una visión sociolingüística de los fines que puede lograr la lengua. Éste pretende capacitar a los alumnos para utilizar la lengua desde el principio del aprendizaje con el fin de lograr ciertos objetivos de manera interpersonal o social. (Breen, 1997:50-62).

Los paradigmas de programas de lenguas antes mencionados, son considerados por este autor, como tradicionales pero más adelante se refiere a otros dos nuevos tipos de programas que entran dentro de un nuevo paradigma, el procesual. Estos dos tipos de programas son los basados en el aprendizaje mediante tareas y los programas procesuales propiamente dichos.

Por su parte Suso y Fernández describen los programas funcionales-nocionales a partir del tratamiento que en estos se les da a los contenidos a partir de la comunicación. “Los expertos del Consejo de Europa (van Ek, Wilkins, Coste) construyen así sistemas o inventarios (Waystage, Threshold Level, Notional Syllabus, Niveau-Seuil) caracterizados a pesar de las diferencias existentes entre los mismos, por una definición de los contenidos:

- a partir de las necesidades futuras de los usuarios... (lengua específica)...
- a partir de las nociones generales (tiempo lugar, acción, consecuencia, condición, existencia, cualidad, deixis, relaciones, etc.)...se

trata de proporcionar a los estudiantes los medios lingüísticos referidos a la misma. (Susó y Fernández, 2001: 307)

2. Paradigma de los programas procesuales y de aprendizaje por tareas.

Los planes procesuales representan el conocimiento de cómo la corrección, adecuación, y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones.

Los programas de aprendizaje mediante tareas organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas.

Algunas de las características de este tipo de programa son la representación de competencias comunicativas como realización y consecución de una serie de tareas, su independencia directa de las contribuciones de los aprendices por lo que se refiere a la activación de la previa competencia comunicativa que los aprendices aportan a cualquier tarea, el énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua.

El programa de aprendizaje por tareas no prioriza ni las formas lingüísticas ni las funciones, sino que se aproxima al conocimiento comunicativo como un sistema unificado donde el alumno establece constantemente correspondencia entre su repertorio lingüístico y las necesidades de comunicación. Aquí se planifica lo que debe lograrse en función de dos tipos de tareas fundamentales: tareas de comunicación y tareas de aprendizaje y se priorizan las habilidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje.

Los programas de aprendizaje mediante tareas se subdividen según los tipos de tareas. Pueden ser por tareas facilitadoras o alrededor de una o más tareas comunicativas. Puede ser también una agrupación de tareas comunicativas relacionadas en un único acontecimiento comunicativo más complejo. Otra forma puede ser por tareas subordinadas que tributan a una actividad global.

El programa procesual se concentra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada reenseñanza y aprendizaje en el aula. Está centrado en

decisiones de cómo pueden hacerse las cosas en la situación de clase. De este modo se logrará la comunicación y el aprendizaje.

“Por otra parte, no hay interés en la organización de la materia lingüística. Se crea el propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. El programa procesual proporciona un plan sobre las decisiones fundamentales que profesor y alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje de lenguas en el aula y un banco de actividades que son a su vez conjunto de tareas. El profesor sus alumnos deciden sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. En resumen podemos decir que el programa procesual es la creación progresiva de contenidos particulares del grupo de clase”. (Breen, 1997:65)

Según el autor describe este último tipo de programa (el procesual) existe por un lado una visión muy amplia y flexible de lo que ha de aprenderse y de cómo ha de hacerse. Existe además una democracia en cuanto a las decisiones a tomar donde los propios alumnos tienen participación. Pero, por otra parte, si analizamos otros componentes, podemos ver que quedan limitados: por ejemplo, se limita el contexto del proceso solamente al aula, lo que contrasta con un enfoque tan progresista y democrático.

Se han expuesto dos versiones de distintos autores sobre las corrientes que globalmente han existido y aún coexisten. Al ser las mismas realizadas en dos décadas diferentes se puede observar claramente cómo el cambio y desarrollo de las teorías y concepciones curriculares de la enseñanza de lenguas ha sido vertiginoso y muy variado.

Una última tendencia curricular de la cual no es ajena la enseñanza del inglés general y el inglés con fines específicos (que no es aún muy estudiada y teorizada en la literatura especializada) es la que se desarrolla dentro de la corriente llamada “**currículo de redes**” a raíz de las bondades tecnológicas del siglo XXI. Es válido hacer mención de este tipo de enseñanza-aprendizaje que logra su efectividad con métodos interactivos a distancia y que es una opción más de llevar a cabo una docencia no presencial pero que sí resulta eficaz en cuanto a flexibilidad curricular y la posibilidad de mayor integración del conocimiento y la interculturalidad.

Queda pues, claramente reflejado como elemento común la importancia de la finalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua para el diseño de un currículo de

lenguas determinado. La contextualización del mismo la pueden determinar diversos factores, pero la finalidad debe quedar bien establecida para el diseñador del programa. Al respecto la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP) es la de mejores oportunidades para definir sus objetivos y características de “contextualización curricular”. Aquí queda bien establecido el carácter rector de los objetivos en la enseñanza.

No se puede finalizar esta parte sin hacer referencia a los modelos curriculares que se basan en el estudiante por la importancia que se le atribuye en este tipo de modelo a los contenidos, sobre todo a la selección y secuenciación de los mismos a partir de la definición de necesidades y el establecimiento de objetivos.

Los modelos centrados en el alumno (**learner-centered curricula**) adoptan “la idea de partir de la realidad del alumno, de sus vivencias, para la determinación de las actividades y de las propuestas de nuevos contenidos: se van introduciendo en un esquema de conocimiento ya formado de nuevos elementos, se van ensanchando de este modo sus horizontes e integrando los nuevos componentes vehiculados por los contenidos de las diferentes materias según la progresión y los centros de interés del niño/alumno (ver Freinet, Decroly), puesto que toda actividad de aprendizaje del mismo no supone sino recrear una coherencia en relación a la representación del mundo y la situación vital anterior.

Ello exige adecuar el conjunto de contenidos de cada materia a una definición previa de las experiencias de aprendizaje estimadas como válidas. Por tanto el papel de los contenidos será aquí el de contribuir globalmente a la creación o generación de situaciones de aprendizaje óptimas; el enfoque deberá ser obligatoriamente interdisciplinar y estará tensado por las pautas del desarrollo mental y psicológico del alumno en primer lugar, junto a los objetivos generales asignados a la educación. El modelo social o crítico (que distingue Schiro) puede encuadrarse como una variante de este modo de hacer, al partir igualmente de presupuestos psicológicos (transformación del individuo, generación de actitudes), si bien en una orientación social. Como podemos ver, tal modelo es inaplicable en una única materia (y menos aún en una LE), a la vez que exige un marco de realización difícilmente conciliable con las exigencias de la institución escolar.

Por otra parte, la secuenciación de los contenidos (en el currículo centrado en el alumno) adopta otro modelo, no prefijado; el diseño curricular es abierto, supone una aplicación flexible de un núcleo de cuestiones fundamentales, incorpora la participación del profesor y la consideración global del alumno (factores intra personales y situacionales), e insiste no tanto en la asimilación de contenidos prefijados sino en que estos deben estar adaptados a sus necesidades (conocimientos, procesos de aprendizaje, desarrollo cognitiva...)”

El modelo centrado en el alumno enfoca su proyección y ejecución mayormente en el proceso de aprendizaje. Es a partir de aquí que se establecen los principios que rigen el desarrollo de un currículo que siga este modelo. El hecho de dar gran importancia a las necesidades sociales y de aprendizaje y además a los contenidos y su integración, hacen coincidir el objetivo del presente trabajo con este enfoque curricular que también como uno de los elementos característicos a lo cual nos referiremos posteriormente en detalle.

Una vez realizado un análisis acerca de algunas de las teorías curriculares y enfoques en el área de la enseñanza de idiomas, se hace oportuno describir y reflexionar acerca del currículo de enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza vocacional o profesional, lo que en muchos casos se relaciona con el término de enseñanza con fines específicos.

1.1.2 Los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos.

Se hará referencia en este epígrafe a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos como aquellas acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero enfatizando en contenidos léxicos y sociolingüísticos particulares de un área de actuación académica o profesional determinada. Los aprendices en ese tipo de enseñanza generalmente están interesados en conocer en el inglés referido a sus esferas de desempeño ocupacional o profesional y ya han recibido una preparación suficiente en inglés general.

Por lo general, desde el punto de vista del contenido léxico, el estudio de una lengua con fines específicos se centra en el aprendizaje de términos y cuestiones relacionadas con un campo específico de las ciencias, la cultura o el arte.

“En esta línea, tal vez las variedades mejor atendidas en la enseñanza de lenguas extranjeras hayan sido el lenguaje jurídico y administrativo, el lenguaje comercial o de los negocios, el lenguaje sanitario, el lenguaje académico, el lenguaje científico-técnico y algunos lenguajes aún más restringidos, como el lenguaje turístico o, en el caso del inglés, el inglés utilizado en el control del tráfico aéreo, por ejemplo.” (Moreno Fernández, 1999: 5)

Moreno Fernández (1999) hace referencia al inglés con fines específicos muy ligado a las características del vocabulario que trata y lo denomina “lenguaje de especialidad” lo que en realidad constituye el elemento que mayormente distingue los contenidos que se trabajan en el inglés con fines específicos a otros tipos de enseñanza de lenguas de acuerdo al contenido léxico y temático que abordan. Desde el punto de vista lingüístico la enseñanza con fines específicos se caracteriza por la existencia de *variedades especializadas* que sirven como instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas de una determinada materia, las que se integran a formas gramaticales y fonológicas del inglés general. “Desde un punto de vista comunicativo, las variedades de especialidad se caracterizan por subordinar lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa”. (Moreno Fernández, 1999: 6)

Este mismo autor se refiere a las dificultades para delimitar el léxico especial y el general, o las dificultades en delimitar las áreas del conocimiento a las que pertenece unos u otros términos porque muchas áreas solapan un número considerable de términos como es el caso de las matemáticas y la economía. Estas son cuestiones desde el punto de vista lingüístico, y por lo tanto de contenido, que se enfrentan en la planificación e implementación de un programa de inglés con fines específicos, pero el mismo autor se refiere a circunstancias que también dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua con fines específicos:

- a. La formación especializada del profesorado, generalmente deficiente,

- b. La dificultad de fijar una relación de contenidos, por lo difuso de los límites entre lengua general y especializada,
- c. La dificultad de adscribir a los alumnos a los niveles previstos,
- d. La dificultad de mantener el nivel de motivación, sobre todo cuando la enseñanza - aprendizaje no es individualizada. (Moreno Fernández, 1999: 6)

Si se hacen consideraciones pedagógicas y metodológicas acerca de la enseñanza del inglés con fines específicos se habrá de referir a cuestiones cruciales en el diseño de esos programas como es el diagnóstico de las necesidades específicas de los estudiantes. Cuando se trata de la enseñanza del inglés en la enseñanza vocacional (enseñanza de nivel superior en carreras no filológicas) es imprescindible delimitar para qué el estudiante necesita dominar la lengua inglesa y cual es su utilidad en el presente y en el futuro, es decir para su desarrollo académico e intelectual en el momento de formación y también en su futuro desempeño profesional. Y no solo que esto sea del conocimiento de los profesores, sino que aún más esencial que el estudiantado tenga plena conciencia de ello. De ahí que el análisis de necesidades es un instrumento que los profesores de lenguas en este tipo de enseñanza se esfuercen en realizar, muchas veces de manera intuitiva o informal.

1.3.1.1 El currículo de enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior cubana

En Cuba la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por el enfoque integral de los cuatro aspectos de la actividad verbal; un sistema de fundamentos metodológicos que responden a la concepción científica consecuente con la teoría general analizada en los métodos anteriores. Se puede encontrar eclecticismo en los procesos de enseñanza de lenguas en los centros superiores del país, lo que está influenciado por la propia experiencia de aprendizaje del profesorado, heterogéneo en cuanto a generación.

Los programas elaborados en nuestro país parten de los cursos audio - orales y audiovisuales y responden a la concepción psicológica y lingüística y a la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico. La enseñanza de lenguas en Cuba en el nivel medio se basa en los fundamentos generales del método audio - oral. El método

audiovisual se ha aplicado en la enseñanza de profesores, traductores y lingüistas y en algunos centros de enseñanza media de forma experimental y escuelas de idiomas. Luego, a partir de los años 70 se sustituyó este enfoque por una metodología basada en el uso de filminas y grabaciones seleccionadas de los métodos audiovisuales para el Inglés, Francés, Alemán, Ruso y Español para extranjeros. Estos materiales (libros) se enfocan con objetivos cognoscitivos a la par que se tratan los fenómenos morfosintácticos, se consideran los ejercicios de apoyo para la fonética práctica y selección de lecturas sobre los países cuya lengua se enseña. Los cursos de idiomas recibieron el nombre de Práctica Integral de la Lengua Extranjera. Este método se basan en:

La derivación gradual de los objetivos.

Instrumentación de los contenidos, los métodos y medios y la evaluación en función de los objetivos.

Establecimiento de etapas de aprendizaje con objetivos específicos para cada una, y disposición concéntrica del material docente.

Reconocimiento del lenguaje como comunicación oral y escrita.

Reconocimiento de la primacía del lenguaje oral.

La oración como unidad fundamental de la comunicación y consecuente estudio del léxico y morfología sobre una base sintáctica.

Predominio del criterio funcional en la selección y grabación en contraposición con el criterio de progresión lineal gramatical.

Atención a la forma en su manifestación del contenido, teniendo en cuenta la relación directa entre pensamiento y lenguaje, con presentación del sistema de la lengua en funcionamiento, en situaciones de comunicación.

Presentación del vocabulario por área, en observancia del valor asociado y contextual para su aprendizaje.

Estudio sistemático de la formación de las palabras.

Exigencia de la lectura oral al inicio para fijar la correspondencia sonido - grafía y desarrollar la expresividad y su sustitución gradual hasta llegar a la lectura silenciosa.

La enseñanza de la escritura como medio más que como fin para fijar los conocimientos.

La enseñanza de la literatura como forma de conciencia social y para desarrollar habilidades lingüísticas.

En Cuba todos los niveles de enseñanza incluyen de una forma u otra en sus planes de estudio la enseñanza de una lengua extranjera, la cual es en casi todos los casos el inglés. Dentro de la formación básica general de los estudiantes universitarios, el dominio de al menos la habilidad de leer y resumir en una o más lenguas extranjeras se considera fundamental para la formación del profesional.

La enseñanza del inglés en nuestras universidades e institutos superiores para carreras de corte técnico y humanístico (excepto en las especialidades propias de la lengua y las facultades de medicina) se lleva a cabo en los dos primeros años de las diferentes carreras y se continúa en los demás años a través del programa director de idiomas (que es una estrategia ministerial que debe ser aplicada como contenido curricular o no curricular en todas las carreras del país). Esto no quiere decir que el plan director de idiomas tenga que implementarse necesariamente a partir del tercer año, se establece que desde el primer año debe trabajarse en el programa director de idiomas a través de todas las asignaturas de la carrera. Pero la realidad educativa muestra que la aplicación del programa director de Idiomas no ha sido todo lo sistemática y correcta que debiera ser pues muchos estudiantes o egresados de las universidades buscan otras formas de desarrollar sus habilidades en idioma inglés con fines profesionales y comunicativos. Plantean que ya se han olvidado de lo poco que aprendieron en los primeros años de su carrera. Esto nos lleva a la opinión de que el principio de la interdisciplinariedad no se ha cumplido en este programa transversal e interdisciplinario por excelencia, por darle importancia a lo contenidos académicos que directamente tienen que ver con el fin de las carreras y no atribuirle la importancia justa al inglés en el currículo de las diferentes especialidades de nuestras universidades.

En el nivel universitario esta enseñanza adquiere una significación “profesional” porque la finalidad de todo currículo de idioma inglés es la preparación del egresado para su desempeño futuro como profesional con habilidades básicas del idioma que le permitan su superación. Se observa pues que el dominio de una o más lenguas extranjeras ha devenido condición indispensable para un profesional, en cualquier parte del mundo, para mantenerse actualizado, para poder hacer y crear acorde con su tiempo.

La reforma universitaria de 1962 (La reforma de la enseñanza superior en Cuba. Consejo superior de Universidades, 1962: 54-80, Colección: Documentos) marcó una etapa importante en el desarrollo de la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades cubanas: “En la esfera de las enseñanzas de lenguas extranjeras, correspondió a la reforma de 1962 el mérito histórico de dejar estipulada su inclusión como requisito en las carreras universitarias que estableció...” (Corona, 2002: 1) en: La enseñanza del idioma inglés en la universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la reforma universitaria). Una de las cuestiones más relevantes fue la creación del Departamento de Lenguas y Literatura Modernas (no hispánicas) dentro de la Escuela de Letras de la facultad de Humanidades, que tenía la responsabilidad de preparar los cursos de idiomas que necesitaba cada escuela, de este modo, para cada especialización se establecieron exigencias que debía cumplir el alumnado. La carrera de Derecho, por ejemplo exigía demostrar el dominio de las lenguas inglés y ruso aprobando los cursos del departamento de Lenguas y Literatura o presentándose ante un tribunal de este departamento. En la carrera de Economistas debían demostrar al final de la carrera sus capacidades en leer y traducir correctamente en un idioma extranjero. En la carrera de Psicología era requisito indispensable, para poder continuar los dos últimos años de la misma, el dominio de un idioma extranjero y antes de pasar al cuarto año debían ser capaces de traducir en dos idiomas extranjeros (inglés, francés, alemán o ruso).

A partir de esta reforma la enseñanza de idiomas extranjeros ha pasado por diferentes períodos con características diferentes en cada uno de ellos, teniendo el inglés siempre un mayor peso. En la década de los 60 se asume una metodología algo ecléctica en la enseñanza del inglés con un objetivo declarado de lectura, sin un desarrollo específico de las técnicas y procedimientos para esta habilidad y muy paradójicamente en la clase se presenta un énfasis en el trabajo oral. En los años terminales se trabajaban algunos

textos relacionados con los perfiles de las diferentes especializaciones, y esto ha sido considerado el “embrión de la enseñanza del inglés con fines específicos” en las instituciones de educación superior en Cuba (Díaz, 2000) .En este periodo las exigencias académicas ocuparon un papel primordial para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y procesamiento de información en bibliografía especializada ya que los estudiantes se veían obligados a utilizar textos especializados en idioma inglés, de origen estadounidense y que se habían heredado de la etapa pre-revolucionaria. Al respecto Corona expresa que al comparar las capacidades de los graduados en los años 60 y principios de los 70 con graduados de etapas posteriores es mucho mayor, “...Por ello no me cabe duda de que la respuesta al retroceso en los resultados finales se encuentra en las diferencias sustanciales en las necesidades académicas de los estudiantes” (Corona, 2002: 4)

A mediados de los 70 se comenzaron a utilizar textos traducidos al español o aquellos escritos por autores cubanos y la literatura de origen estadounidense, hasta el momento utilizada, se fue haciendo obsoleta. No siendo posible la adquisición de ediciones más actualizadas, debido al bloqueo económico impuesto por Estados Unidos, dejó de utilizarse paulatinamente en las distintas instituciones. “Con ello desaparecía la necesidad real del estudiante universitario cubano de consultar bibliografía en idioma inglés, con lo que disminuyó considerablemente el desarrollo alcanzado en la habilidad de comprensión de lectura en dicha lengua (Corona,2002: 5). En la década del 80 ya se reconocía que los estudiantes al graduarse no eran lectores eficientes y no mostraban en idioma inglés una preparación satisfactoria. Se constató a través de pesquisas realizadas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba, que un gran por ciento de los estudiantes dejaban de trabajar con bibliografía en idioma inglés al dejar de recibir el idioma como parte del ciclo curricular correspondiente ya no era utilizado más para la el trabajo independiente de auto estudio y auto superación de los alumnos esto, como es lógico, repercutía en la pérdida gradual de habilidades en general.

Como respuesta a esta problemática se creó el Programa Director de Idiomas Extranjeros, en el año 1985. Este programa “expresa una determinación conceptual del idioma extranjero en la educación superior como disciplina (en un sentido amplio) que

responde a los objetivos generales del modelo del profesional¹. Este programa comprende dos dimensiones fundamentales, la primera es el *estudio* que se presenta en las asignaturas específicas para la enseñanza del idioma y que en la mayoría de los casos abarca los dos primeros años de la carrera y la dimensión de *instrumento de estudio y trabajo* que concreta en la integración del idioma inglés en las actividades académicas del resto del currículo (Corona, 1988:72). Muchos han sido los obstáculos en la implementación del programa Director de Inglés (en este caso) como experiencia que se desarrolla en todas las instituciones de educación superior del país y aún no se puede dar fe de logros aceptables en todas las carreras e instituciones a pesar del control y evaluación que se lleva a cabo por parte del Ministerio de Educación Superior. “La instrumentación de este programa en las universidades cubanas no ha sido fácil. Ante todo porque en su etapa inicial de aplicación hubo reticencia por parte de los profesores del resto de las asignaturas del currículo de aceptar la responsabilidad de asignar y controlar la lectura de bibliografía publicada en el idioma extranjero. Sentían que ello era una carga extra que no era de su competencia. Durante varios años académicos, el idioma extranjero tuvo que sortear obstáculos subjetivos y objetivos para insertarse en el currículo, pues no siempre en todas las universidades se contaba con bibliografía en el idioma extranjero en algunas asignaturas y temáticas, ni todos los profesores del resto de las asignaturas mostraban un buen dominio de la habilidad de lectura en idioma inglés. Ello implicó que el peso de sacar el idioma extranjero del marco estrecho de la clase de idioma y de insertarlo a través del currículo se mantuvo durante un tiempo sobre los hombros de los profesores de inglés, que seguían siendo los promotores y mayores controladores del uso del idioma en las otras asignaturas”. (Corona, D. en Hernández, 2001) Esto sin dudas evidencia una vez más la necesidad de un mayor nivel de exposición a la lengua y la práctica sistemática de la misma con el objetivo de que los conocimientos y habilidades que en un momento se logren desarrollar en el alumnado no se pierdan en el desuso o la sub-utilización. Del mismo modo se manifiesta la importancia del aprendizaje significativo que para el estudiante universitario representa el uso de la lengua como medio de continuar desarrollando contenidos relacionados con su perfil profesional.

¹ Programa que define y describe los objetivos, habilidades, capacidades, modos de actuación, objeto y campo de acción característicos de un determinado perfil profesional.

El Programa Director de Idioma Inglés en nuestras universidades ha sido respuesta a una deficiencia en el aprendizaje del idioma. Se han ido obteniendo logros paulatinos gracias a la constante exigencia y evaluación a nivel central y a pesar de las deficiencias en cuanto a la disponibilidad de profesores de inglés a nivel nacional que en el periodo actual se ha presentado. Algunas universidades importantes ya arrojan resultados positivos en cuanto a la implementación exitosa del Programa Director, sobre todo a través de las encuestas hechas a estudiantes a partir del tercer curso de la carrera acerca de si son capaces de consultar bibliografía especializada en idioma inglés y además a través de evaluaciones integradoras donde los alumnos deben demostrar tanto habilidades en cuestiones relacionadas con el perfil profesional, como habilidades en inglés, sobre todo habilidades de comprensión lectora (ver tabla1). Sin embargo esos resultados reflejan todavía un avance discreto y solamente miden la habilidad lectora en cuanto a consulta de bibliografía especializada.

Es necesario, sin embargo que se tengan en cuenta las características del mundo actual que da pasos agigantados hacia la globalización con un incremento también acelerado de las tecnologías de la comunicación y por ende de la comunicación profesional y académica entre individuos y grupos de diferentes países y con diferentes lenguas. En este sentido, deberá considerarse no sólo lo referido a la actualización personal que realiza cada profesional mediante la lectura de publicaciones periódicas, sino también la tendencia creciente de entrenamientos de postgrado en el extranjero, el trabajo de Cuba con asesores de diversos países, la participación cada vez mayor de nuestro país en actividades a escala internacional, así como en tareas a cumplir en el extranjero y tareas multidisciplinarias con colegas extranjeros, esto hace evidente la necesidad del desarrollo del componente oral dentro de las habilidades indispensables en idioma extranjero.

Esto se complementa con la concepción de desarrollar de forma integral y amplia los conocimientos del idioma, a la par que se presta especial atención a la vinculación del aprendizaje del idioma extranjero con la actividad académica y profesional - laboral e investigativa del estudiante, expresa en el uso de las técnicas de la informatización y comunicación disponibles para la carrera en cuestión e insertarse orgánicamente en la organización de la docencia.

Resumen acerca de algunas corrientes curriculares, los enfoques específicos surgidos de ellas y la enseñanza del inglés con fines específicos.

Los distintos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras han surgido bajo la influencia de los preceptos curriculares generales más importantes. De ese modo enfoques estructuralistas como el *grammar-translation method* surgen bajo el *humanismo Clásico*, el *racionalismo técnico* y el *reconstruccionismo* inciden en el surgimiento de enfoques como el *audiolingual*, el *audiovisul*, *audiosituaciona* y, el *basado en tópicos*; del *currículo crítico* surge la concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa en el que el profesor funciona como un facilitador; el *progresivismo* sitúa en el centro del proceso al alumno y este da lugar a los enfoques *deep-end* y al *médium of instruction*; el *movimiento reflexivo* aporta técnicas que permiten analizar e investigar sobre la propia acción pedagógica y la enseñanza como arte aporta el valor que tienen las capacidades creativas del profesorado. Dada la pluralidad de enfoques modernos para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas coexisten dos grandes paradigmas actuales en cuanto a la organización y planificación de los planes para la enseñanza: el de los programas funcionales y formales y el de Algunos de estos enfoques, en especial el *médium of instruction* y el de la *enseñanza basada en los contenidos o temas*, tienen como sustento metodológico además la interdisciplinariedad que es considerada para este trabajo de investigación como Se hace necesario estudiar este fenómeno para una mejor comprensión del contexto en el que se encuentra el objeto de estudio que en el caso que ocupa esta investigación tiene que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una carrera de formación no filológica que ha sido influenciado grandemente por las teorías del humanismo clásico y el racionalismo técnico y en los últimos años por el reconstruccionismo, al utilizarse enfoques para desarrollar habilidades comunicativas: *audiosituacional*, *audioral*, *audiovisual*, el *basado en tópicos* y el *funcional-nocional*; el primero haciendo énfasis en el tratamiento de los contenidos a partir de la comunicación (Susó y Fernández, 2001: 307) y el segundo en las habilidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje y en el cómo pueden hacerse las cosas en la situación de clase.

La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, como una variedad en este tipo de didáctica también se ha visto influenciada por los enfoques antes mencionados,

ésta se caracteriza por la subordinación de lo expresivo a la eficacia comunicativa (Moreno Fernández, 1999:5) y el énfasis en el vocabulario. La enseñanza del inglés con fines específicos caracteriza la mayor parte de la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación profesional en Cuba, sobre todo a partir de un plan director transversal diseñado para todas las carreras de todas las instituciones de enseñanza superior del país, que a pesar de buscar la integración en el currículo de las especializaciones y cumplir las necesidades elementales del perfil del profesional, no ha expresado resultados satisfactorios.

Por ser precisamente la interdisciplinariedad el hilo conductor en los enfoques de *content-based* y *means of instruction* (los que consideraremos a profundidad más adelante por coincidir con el objetivo de esta investigación) y en la enseñanza con fines específicos (que es el campo en el que se desarrollará la propuesta), el siguiente epígrafe la abordará con amplitud.

1.2.. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO O EL CURRÍCULO INTEGRADO. UN PARADIGMA PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI.

Los cambios políticos, económicos y sociales en el mundo o en un país en específico han provocado necesarios cambios en la esfera de la educación y por consiguiente en los modelos curriculares debido a la necesidad de “adaptar” al hombre a esos nuevos cambios. De ahí que muchos autores reconozcan la interdependencia del currículo al contexto histórico-social y a los cambios que en este se operen.

“El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira formar.” (Fátima, 1995:63).

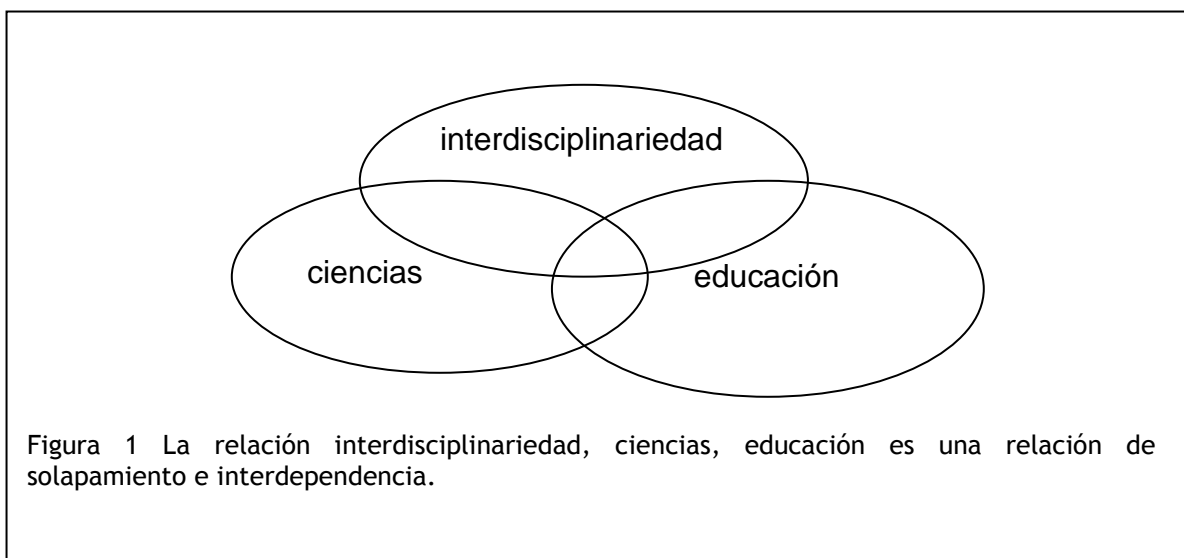
Todo esto hace necesario que se considere las ciencias y su desarrollo como elemento primario en el surgimiento y desarrollo de la interdisciplinariedad y consecuente influencia dentro de la esfera educacional como proceso científico-social dependiente.

1.2.1. Sobre las ciencias, su desarrollo y relación con la educación

Si en un momento de la historia de la humanidad se parceló la ciencia y la enseñanza por la influencia de los cambios económicos que el *fordismo* trajo consigo; en el siglo XIX ya se hizo imprescindible, también debido a cambios económicos y productivos, la integración de las ciencias y por ende la integración en la enseñanza.

El mundo moderno es una prueba de lo que las ciencias han progresado en integración. Los problemas científicos no los resuelve una sola ciencia, sino que se necesita de un conjunto de ellas para poder resolverlos. Esto es así porque el desarrollo histórico-social del mundo ha llegado a un momento de integración donde las economías se hacen cada vez más interdependientes. Los problemas científicos no los resuelve una sola ciencia, sino que se necesita de un conjunto de ellas para poder resolverlos, además del surgimiento de nuevas ciencias que no son más que la integración de dos o más ramas científicas. Ejemplos de ello son ciencias como la bioquímica, anatomofisiología,

electromedicina, la sociolingüística, la psicopedagogía, neurofisiología, entre muchos otros ejemplos. El desarrollo de las nuevas tecnologías permite un flujo rápido de la información y el intercambio profesional y científico es constante y es indudable que el desarrollo científico ha influido notablemente en los cambios experimentados en la educación. Por lo tanto, el desarrollo científico incluyendo el desarrollo de la educación (ciencia al fin) presentan en común una tendencia a la integración de las distintas áreas, por lo que la interdisciplinariedad se convierte en el fenómeno que actualmente prevalece con más fuerza en las ciencias de la educación y también en aquellas que precisamente constituyen el objeto de estas últimas.



El desarrollo científico en la modernidad se caracteriza por rasgos cada vez más destacables:

- El ritmo acelerado del aumento de los descubrimientos científicos
- Disminución del lapso entre descubrimiento científico y aplicación técnica
- Conversión de la ciencia en una fuerza productiva directa
- Socialización de la ciencia
- Diferenciación
- Integración

Se debe destacar que la especialización no ha dejado de jugar un papel muy importante en la solución de problemas científico-técnicos específicos pero también complejos. Sin embargo en esos casos incluso las ramas especializadas de las ciencias han tenido el apoyo y la participación de otras. Un ejemplo común es el equipo multidisciplinario que participa en una intervención quirúrgica donde cada participante es un especialista que resulta parte de un equipo multidisciplinario. Esto se expresa a partir de la diferenciación-integración en las ciencias.

“La diferenciación de las ciencias en campos cada vez más especiales provoca necesariamente la integración de las distintas ramas. La diferenciación y la integración como tendencias opuestas de desarrollo de la ciencia moderna, representan una unidad dialéctica; ellas se superponen mutuamente, se penetran y mezclan formando un proceso unificado. Esta unidad dialéctica está fundamentada en el objeto de la ciencia”. (Klingberg, 1972: 69)

Los procesos de diferenciación² e integración coexisten y se desarrollan como premisa fundamental de la evolución de las ciencias modernas (esto ocurre también en el desarrollo de la técnica, el arte y la cultura). La una presupone la otra y las dos se complementan entre sí. *La nueva calidad de la integración de la ciencia consiste en que mediante ella no se suprime el proceso de diferenciación...tanto los procesos de diferenciación como los de integración se intensifican progresivamente...de este modo surgen nuevas disciplinas y problemas científicos interdisciplinarios,* (Klingberg, 1972: 69)

Un aspecto esencial en la formación general es la instrucción científica básica, es decir, la enseñanza de las bases de la ciencia, la técnica, la cultura y el arte. Aunque la sistematicidad de la enseñanza es diferente a la de la ciencia ya que el proceso de desarrollo de las ciencias responde a leyes y principios diferentes a los de la educación, ambas forman una unidad por su interdependencia y complementación mutua. *En la concepción marxista-leninista de la enseñanza desempeña un papel destacado la ciencia y con ella el componente lógico-sistemático de la enseñanza. Para la enseñanza, la*

² Proceso objetivo y científico de dividir la ciencia y sus ramas a partir de nuevos problemas científicos donde los límites de las teorías científicas tradicionales se entrecruzan.

ciencia en su orden lógico y en su método es un punto de referencia y orientación decisiva (Klingberg,1972:66)

También se puede plantear el asunto desde la enseñanza, porque es ésta un “transportador” esencial de gran parte del legado científico que la humanidad ha construido a lo largo de su historia. La enseñanza garantiza pues, que el hombre nuevo disponga de esos conocimientos científicos acumulados por la humanidad y le proporciona formas de entendimiento de las leyes y principios fundamentales como herramienta para la comprensión objetiva del mundo. La enseñanza tiene el importante papel de garantizar a la ciencia el potencial humano que es en definitiva el protagonista de su desarrollo.

Se pueden mencionar algunas otras interrelaciones y puntos de contacto entre ciencia y educación:

- -Las ciencias son objeto de la instrucción.
- -Las teorías educacionales constituyen en sí parte del mundo científico y toma de otras ciencias para su fundamentación.
- -En el proceso educativo, así como en el proceso de desarrollo científico coexisten la diferenciación y la integración.
- -La educación y las ciencias en su desarrollo responden a exigencias sociales, políticas y económicas.

Desde una óptica mucho más cercana podemos visualizar la interrelación enseñanza-ciencia desde las relaciones entre ciencia-asignatura en primer lugar *como problema en la elección y el volumen de la materia de enseñanza, como problema en el orden en la materia de enseñanza y como problema de coordinación de la materia de enseñanza de todas las disciplinas.* (Klingberg,1972:66)

“La interdisciplinariedad entre la pedagogía y las ciencias auxiliares puede darse en grados diversos, según cuáles sean esas mismas ciencias. Y así, por ejemplo, mientras no es probable que un educador eduque mejor si sabe mucha Sociología, Filosofía o Biología, sí que puede ser mejor educador...en la medida que sea también psicólogo, o metodólogo...Y las ciencias de la educación que más útiles le serán no son precisamente las ramas científicas “especiales” (Sociología de la Educación, Psicología de la

Educación, Filosofía de la Educación, etc, sino más bien las correspondientes ramas “aplicadas” (Sociología Pedagógica, Psicología Pedagógica...etc), que como tales reúnen precisamente aquellos conocimientos que se dirigen directamente a fundamentar y mejorar la acción educativa.”(Quintana, 1997: 31)

Este mismo autor se refiere a la interdisciplinariedad existente entre diversas ciencias de la educación.

- La interdisciplinariedad por el objeto: ciencias que inciden en un mismo campo
- La interdisciplinariedad por el método: las ciencias que comparten un mismo método.
- La interdisciplinariedad por el campo de intervención

A pesar de no ser idénticas, la sistemática de la ciencia y la de la educación guardan una estrecha relación. De aquí la significación de la integración de la primera en la segunda, siendo la integración misma elemento destacable en esta sistemática.

El significado de la tendencia de la integración de la ciencia para la enseñanza está dada en:

- El requerimiento de una amplia instrucción básica, incluyendo el desarrollo de las capacidades para una aplicación y ampliación de los conocimientos.
- La educación multilateral de la personalidad.
- Mayor sistematización de los planes de estudio.
- Tendencia a darle un mayor peso a las ciencias de sistema.

Mas adelante en este trabajo se hará referencia a las ventajas de la interdisciplinariedad para el currículo (ver epígrafe 1.2.2), las cuales constituyen también reflejo de la significación de la interdisciplinariedad de la ciencia en la educación.

Se debe aclarar que la especialización no ha dejado de jugar un papel muy importante en la solución de problemas científico-técnicos específicos pero también complejos. Sin embargo en esos casos incluso las ramas especializadas de las ciencias han tenido el apoyo y la participación de otras. Un ejemplo común es el equipo multidisciplinario que participa en una intervención quirúrgica donde cada participante es un especialista que resulta parte de un equipo multidisciplinario.

Las ciencias no se presentan únicamente en el mundo de las investigaciones científicas como objeto, instrumento o método para investigar. Estas se presentan también en el campo de la educación (la cual encierra a la vez una ciencia-- la didáctica) porque es ley que el hombre se apertreche del legado científico de la humanidad, del mismo modo que debe el hombre apertrecharse del legado cultural. Aquí los contenidos científicos se presentan en forma de contenidos curriculares y la forma en que se enseñen los mismos es decisiva para la comprensión de la realidad por parte de los individuos que a su vez son partícipes de la sociedad. Es aquí precisamente donde se presenta una trilogía de nexos e interrelaciones (figura 1).

1.2.2 En torno a los antecedentes y elementos teóricos sobre interdisciplinariedad o integración en el currículo educativo

La interdisciplinariedad es un discutido y complejo tema en el desarrollo de las ciencias, mas cuando a inicios de este milenio la corriente del pensamiento universal unificado es cada vez un punto de desarrollo y meta para los grupos de investigación y para el avance del saber y creatividad de la especie humana. Esta ardua labor de consolidar el conocimiento, en una inteligencia bien integrada, es un entretejido armonioso en el cual se suman aportes de diferentes disciplinas en un conjunto que es necesariamente más que la suma de las partes.

Los enfoques interdisciplinarios son una demanda inherente al desarrollo científico e intelectual. La exigencia de la interdisciplinariedad emana de la necesidad de coherencia del saber y de la existencia de problemas tratados por más de una disciplina o situados entre la investigación pura y el servicio cualificado a la problemática social. Por ello, en la construcción de una concepción rigurosa de la interdisciplinariedad, se relacionan diversas aproximaciones pluri-, trans-, y multidisciplinarias, las cuales también forman parte de este contexto (Figuroa Apolinar, 2001:21).

Esta no es la primera vez que alguien se preocupa por la necesaria integración de la enseñanza con uno u otro fin. Ni es este el único intento de integración en un currículo.

Siglos antes de que se hablara de globalización, integración de áreas del saber o teorías de sistemas ya Platón realizaba prácticas en las cuales enseñaba a sus alumnos sobre la base de fenómenos naturales acerca de filosofía la cual se consideraba la madre ciencia que integraba a las demás.

La existencia de programas integrados se supone aquellos llamados el “trivium”, que integraba la gramática, la retórica y la dialéctica y el “quadrivium” que incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

La primera escuela que trabajó sobre la integración del conocimiento fue la Escuela de Alejandría que resultó ser un centro de investigación y enseñanza de carácter neoplatónico. Esta escuela antigua asume una integración del conocimiento porque aspiraban a una unidad del saber con un matiz filosófico-religioso. De este modo integraban asignaturas de áreas tan diferentes como la aritmética, mecánica, gramática, medicina, geografía, música, etc.

Posteriormente existieron obras que reflejaban una inclinación por la unidad de saberes. En el siglo XVII y XVIII aparecieron obras como la de F. Bacon, New Atlantis que describe la casa de Salomón como centro de investigación científica interdisciplinar. Comenio crea La Pansophia, unidad del saber por contemplar el conjunto de cosas como unidad, relacionadas todas entre sí. Podemos incluso mencionar el surgimiento de la Enciclopedia en el siglo XVIII como una unidad y condensación de diversidad de saberes y prácticas lo que constituye una nueva actitud intelectual.

Se plantea que la palabra interdisciplinariedad aparece por primera vez escrita por el sociólogo norteamericano Louis Wirtz, ya se había utilizado por la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos el término “cruce de disciplinas” y el Instituto de Relaciones Humanas de Yale el de “demolición de las fronteras disciplinarias” y Piaget el de “recombinación genética” (Dogan, M, 1994 en:Núñez Jover)

Con la Revolución Industrial comienza de nuevo una tendencia a la parcelación de los conocimientos, pero en los siglos XIX y XX comienzan de nuevo a surgir teorías cuyo fundamento apuntan hacia la integración de conocimientos. Entre estas teorías podemos mencionar la del marxismo, el estructuralismo, y la teoría de sistemas.

Estos ejemplos que hemos expuesto brevemente nos demuestran que el hombre se ha preocupado por reflejar la realidad tal y como se presenta, en su complejidad e integración, que a pesar de que en un momento dado se porcione la realidad para el estudio minucioso de una parte de la misma éste no debe realizarse aisladamente y sin tener presente la constante influencia de las demás áreas del saber sobre el área estudiada. Precisamente por ser las ciencias el objeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje es que le damos importancia a este aspecto en nuestro análisis.

Sobre sustentos de las interrelaciones que se presentan en la realidad científica actual, y que hemos abordado en el presente epígrafe se sustentan también modelos y teorías que en la actualidad condicionan proyectos educativos integradores. Son numerosos y variados los elementos teóricos que al respecto se han establecido.

Se ha hecho referencia indistintamente a los términos **de integración e interdisciplinariedad** en el currículo. En el presente trabajo se consideran a ambos términos semejantes que han de considerarse como sinónimos. Es prudente realizar un breve análisis de la terminología relativa al tema y como diferentes autores se han referido al mismo constructo en diferentes dimensiones.

Al respecto el diccionario de Educación define al currículo “interdisciplinario como un currículo que atraviesa las fronteras de los contenidos para enfocar la educación hacia problemas comprensibles de la vida cotidiana o áreas abarcadoras de estudio que une varios segmentos del currículo en una asociación significativa. Por otra parte, el diccionario de términos y acrónimos sugiere que el currículo interdisciplinario es aquél que aplica conscientemente la metodología y el lenguaje de más de una disciplina para estudiar un tema, asunto, problema, o experiencia central, mencionado diccionario asume la definición de Everett coincide con estas definiciones al plantear que el currículo interdisciplinario es el que combina varios contenidos curriculares en un proyecto activo puesto que es de ese modo que los niños encuentran los contenidos en el mundo real, combinados en una misma actividad Otros autores en años posteriores se refieren al los estudios interdisciplinarios como un proceso de responder a una pregunta, resolver un problema o aproximarse a una temática que es demasiado amplia o compleja para ser manejada adecuadamente por una sola disciplina o profesión”. (Everett en Klein y Newell 1997, 393).

Estas definiciones sustentan el punto de vista de que el currículo integrado es un enfoque de enseñanza que prepara al alumno para un aprendizaje duradero. Hay una fuerte creencia de que se debe ver la educación como un proceso para el desarrollo de habilidades requeridas para vivir en el siglo XXI en lugar de una enseñanza parcelada.

En general todas estas definiciones de currículo interdisciplinario o integrado incluyen:

- Una combinación de temas
- Un énfasis en proyectos
- Fuentes que van mas allá de los libros de textos
- Relaciones entre conceptos
- Unidades temáticas como principios de organización
- Esquemas flexibles
- Formas más flexibles de agrupar a los estudiantes

Los enfoques interdisciplinarios son una demanda inherente al desarrollo científico e intelectual. La exigencia de la interdisciplinariedad emana de la necesidad de coherencia del saber y de la existencia de problemas tratados por más de una disciplina o situados entre la investigación pura y el servicio cualificado a la problemática social. Por ello, en la construcción de una concepción rigurosa de la interdisciplinariedad, se relacionan diversas aproximaciones pluri-, trans-, y multidisciplinarias, las cuales también forman parte de este contexto. Por otra parte debe existir cautela a la hora de concebir e implementar cualquier sistema o proyecto interdisciplinario. Muchos amantes de esta concepción aspiran a metas muy extremas en ocasiones y piensan en la transdisciplinariedad como la perfección en el vínculo interdisciplinario. Esta autora asume una posición de cautela por el peligro que puede resultar el aceleramiento de los procesos modificadores en un currículo o proyecto hacia un fin transdisciplinario si no se respetan las estructuras básicas de cada disciplina.

En cuanto a esto Edgar Morin plantea: “En fin, no es sólo la idea de ínter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos "ecologizar" las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en que medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se

metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término "meta" significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada.” (E. Morin, 20001: 5).

La globalización, la integración, el enfoque holístico, la teoría de sistemas, la enseñanza sinérgica, la interdisciplinariedad con toda su taxonomía, son tendencias que expresan lo que hoy en día sucede en el mundo de las ciencias, al contexto educativo, ese es el proceso que históricamente se ha observado en el desarrollo de la educación a nivel mundial: el propio desarrollo de las ciencias y la tecnología llaman a una mayor articulación entre ellas mismas en la solución de problemas que se le van presentando al hombre con necesidades crecientes. Todos los cambios económicos, políticos y tecnológicos en un país o en el mundo influyen definitivamente en la educación.

Torres utiliza interdisciplinariedad y globalización para referirse a *“un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad.”*(Torres, 1997:67). Esta definición se refiere a un marco muy amplio de la misma. Pero prefiero separar esto dos conceptos porque aunque tienen estrecha relación *“la globalización, es un fenómeno que intensifica la interacción, interconexión e interdependencia de los saberes científico - técnicos a escala mundial para conocer y transformar la realidad”* (Fiallo, 2000: 12).

Entre los diferentes autores, hay muchos puntos de acuerdo y consenso en relación con el sentido del concepto que pueden resumirse en las siguientes afirmaciones no contradictorias entre sí:

- Es fundamentalmente un proceso y una filosofía.
- Es ante todo una práctica y no sólo un planteamiento teórico.
- Es una estrategia para lograr mayor fluidez entre el trabajo teórico y el práctico.
- Es una manera de relacionar campos del conocimiento, áreas científicas o soluciones prácticas.

Las interpretaciones y clasificaciones son diversas, pero es posible resumir las de autores que en el siglo pasado establecieron una taxonomía mas o menos concordante. Y que

hace posible establecer límites entre los diferentes niveles. La interdisciplinariedad en su generalidad es clasificada de acuerdo a los niveles de integración o interacción. Cuando la interacción no modifica ni enriquece las disciplinas es denominada por Piaget **multidisciplinariedad**, si se producen intercambios recíprocos y enriquecimientos mutuos **interdisciplinariedad** y **transdisciplinariedad** cuando se desdibujan las fronteras curriculares. En esos mismos años se define tres niveles de estructuración, la **interdisciplinariedad lineal** que es cuando se utilizan leyes o categorías de una ciencia para explicar los fenómenos de otra, la **interdisciplinariedad estructural** que establece la estructuración de una nueva disciplina a partir de la integración de otras y la **interdisciplinariedad restrictiva** en la que de acuerdo a los objetivos específicos se acota el campo de aplicación de cada disciplina.

Scurati y Damiano (1977) definen la interdisciplinariedad de modo abarcador como “interacción de dos o más disciplinas que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, de la metodología de los datos de la investigación y de la enseñanza.” (Scurati, 1977: 22). En este caso se interpreta la interdisciplinariedad en una taxonomía definida de acuerdo al modo de integración que parte de la integración de las propias ciencias. De este modo se define la **interdisciplinariedad heterogénea** como la suma de información procedente de cada disciplina, la **pseudointerdisciplinariedad** como la estructura de unión que se aplica para trabajar con disciplinas muy diferentes entre sí, la **interdisciplinariedad auxiliar** cuando una disciplina recurre al empleo de metodologías de otra disciplina y la **interdisciplinariedad compuesta** al análisis conjunto de todos los aspectos de un fenómeno, **interdisciplinariedad complementaria** la plantea como la superposición de trabajo y especialidades que coinciden en un mismo objeto de estudio y la **interdisciplinariedad unificadora** como la auténtica integración que tiene como resultado un nuevo marco teórico o metodológico.

En la década de los ochenta reconoce cuatro niveles más de integración, de este modo se refiere a la **multidisciplinariedad** como una simple yuxtaposición simultánea de disciplinas con mínima comunicación entre ellas, la **pluridisciplinariedad** como el mejoramiento de las relaciones entre disciplinas pero sin modificación de las bases teóricas de cada una, la **disciplinariedad cruzada** cuando una disciplina domina en su relación con otras y subordina a ella sus contenidos y metodologías, la

interdisciplinariedad como el nivel que implica la voluntad de colaborar en un marco teórico más general donde existe un equilibrio en las relaciones entre disciplinas y la **transdisciplinariedad** como el nivel superior de coordinación donde desaparecen los límites de las disciplinas.

La **intra disciplina**, la cual se establece entre especialidades de un área común, la **monodisciplina** como el trabajo al interior de una sola disciplina, la **multidisciplinariedad** como la yuxtaposición de diversas disciplinas sin articulación pensada (se defienden metodologías generales pero cada especialidad mantiene separada su área de estudio), la **interdisciplinariedad compuesta o normativa** cuando ciertas disciplinas se basan en su relación en ciertas normas de desempeño, la **interdisciplinariedad suplementaria** cuando dos o más disciplinas participan en el mismo objeto y se retroalimentan pero no se fusionan, la **interdisciplinariedad isomórfica** como la fecundación entre las disciplinas participantes que les permite desarrollarse, en ocasiones puede llegar a dar origen a una nueva disciplina, la **interdisciplinariedad estructural** cuando dos o más disciplinas isomórficas interactúan (este tipo de relación puede formar nuevas áreas, teorías o paradigmas) y la **transdisciplinariedad** cuyo objetivo general es construir una teoría general que recoja diversas disciplinas, rompiendo los límites y barreras entre ellas.

La multidisciplinariedad como la relación entre disciplinas en igualdad de condiciones pero sin intenciones de cooperación explícitas, la **pluridisciplinariedad** como la multidisciplinariedad sin relación igualitaria (una disciplina es priorizada, por lo tanto privilegiada), este autor también se refiere a la **transdisciplinariedad** como una relación donde se borran los límites entre las disciplinas, la **interdisciplinariedad compuesta** para él son las relaciones entre disciplinas en igualdad de condiciones pero con normas explícitas de comportamiento en relación con el objeto de estudio, la **interdisciplinariedad auxiliar** como la relación entre disciplinas donde una disciplina rectora es apoyada por el trabajo del resto, la **interdisciplinariedad suplementaria** es la relación en que la disciplina subordinada tiende a integrarse con la disciplina rectora, por último la **interdisciplinariedad isomórfica** como la relación en igualdad de condiciones entre disciplinas que generalmente genera un nuevo campo de estudio.

La interdisciplinariedad puede definirse de una manera general como alguna forma de combinación de dos o más disciplinas “...interdisciplinarity may be defined as combining

in some fashion components of two or more disciplines.” (Nissani, 2006:2). Nissani enfoca la interdisciplinariedad en cuanto al contexto y ofrece una clasificación desde el área donde ésta se presenta:

El conocimiento interdisciplinario: familiaridad entre aspectos de dos o más disciplinas. Por ejemplo, Issac Asinov escribió un libro sobre Shakespeare (conocimiento literario y uno sobre la estrella Alpha Centauro (conocimiento astronómico). Él poseía entonces conocimiento interdisciplinario.

Investigación interdisciplinaria: combina componentes de dos o más disciplinas en la búsqueda de un nuevo conocimiento o expresión artística: Por ejemplo, en sus esfuerzos por entender como el planeta Marte se movía alrededor del sol el astrónomo Johann Keler combinó observaciones meticulosas acerca de Marte (astronomía) con sus conocimientos acerca de las secciones cónicas (matemáticas)

Educación interdisciplinaria: combina los componentes de dos o más disciplinas en un único plan de instrucción. (Nissani, 2006: 2-5)

La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos , marcos teóricos...con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Además tiene la ventaja que después incluso, es más fácil realizar transparencias de los aprendizajes así adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales. La motivación para el aprendizaje es muy grande ya que cualquier situación o problema que preocupe o interese a los estudiantes se puede convertirse en objeto de estudio.

Por otra parte no se deben ignorar los principios inherentes a este constructo, cuando se pretende utilizarla como hilo rector en el trabajo didáctico y educativo. Así sus principios y niveles de concreción fundamentales son:

El pluralismo epistemológico. La interdisciplinariedad admite como válido no solo el conocimiento científico y lo natural, tal como pregona el positivismo, pues la realidad necesita ser abordada y comprendida desde otros espacios: el antropológico, histórico, legislativo, psicosocial y teológico, todo legítimos y equivalentes en importancia y valor.

Discontinuidad. No se puede establecer un orden lógico y jerarquizante entre los diferentes modos de conocimiento, el proceso constructivo no se realiza a través de escalas o niveles rígidos. Cada conocimiento convocado tiene su procedimiento propio, digno y loable. **La interdisciplinariedad se realiza cuando cada uno desde su especificidad, puede llegar a una coexistencia, relación y concordancia de sus conocimientos con los otros, cada uno desde su autonomía puede establecer una comunicabilidad interdisciplinaria.** Cada disciplina posee sus propias fases y en la medida que tenga claridad en ella podrá relacionarse y articularse con otras.

Interdependencia: Las ciencias por distintas que ellas sean, pueden establecer nexos de articulación y ligazón mutua produciendo una relación de conocimiento bilateral, multilateral y simétrico, relación que se establece en aspectos y niveles que se acuerdan claramente.

Integración teórica. Además del estilo de cada disciplina para describir, explicar, comprender e interpretar la realidad, la interdisciplinariedad crea una instancia que posibilita la interpretación conceptual conjunta, comprensiva, y descriptiva de esta realidad estudiada.

“Hay que distinguir la interdisciplinariedad...nacida de las necesidades de formación profesional...en la universidad, el especialista es el hombre de una sola disciplina o de un aspecto ínfimo de esta disciplina; en la vida profesional es especialista es casi siempre capaz de conjugar varios enfoques de una misma realidad” (UNESCO, 1969:87) Esta afirmación concuerda con al idea de que la preparación de especialistas en el nivel superior no significa que se formen profesionales de un estrecho perfil, sino todo lo contrario, porque deberán egresar de la enseñanza superior con suficiente preparación para enfrentar la complejidad de los problemas que en su esfera se presente y que casi siempre necesite de una comprensión integral del mismo, así como la aceptación de la integración de las especialidades para exitosamente buscar y encontrar las soluciones correctas.

Lück (1994), por su parte se refiere a l interdisciplinariedad como una vía de formar a los alumnos de manera integral para que puedan desarrollarse como ciudadanos capaces en un mundo complejizado. “La interdisciplinariedad es un proceso que integra a los educadores en un trabajo conjunto, de interacción entre las disciplinas del currículo

entre sí y con la realidad, para superar la fragmentación de la enseñanza, objetivando la formación integral de los alumnos a fin de que puedan ejercer críticamente la ciudadanía, mediante una visión global del mundo y ser capaces de enfrentar los problemas complejos, amplios y globales de la realidad actual.”

Existen autores que reconocen el valor metodológico de la interdisciplinariedad en la formación de profesionales: “La interdisciplinariedad es un principio metodológico de reconocido prestigio en los círculos científicos (no se opone a un tratamiento serio y científico de cada una de las materias) es imprescindible en la formación de profesionales si realmente pretendemos la integración de teoría y práctica.” (Rodríguez, 1995:213) Teniendo al sistema educativo superior cubano como referente Quiñones A. se refiere a la interdisciplinariedad como “una experiencia de formación, de carácter teórico-práctico en la que intervienen y se relacionan dos o más disciplinas, donde cada una de ellas no se justifica por sí sola, sino en relación con el aporte de sus teorías, conceptos y enfoques puedan hacer a la comprensión de la realidad.” (Quiñones, 2004:43)

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Y dentro de ella el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza ha dado un impulso poderoso a la interdisciplinariedad. Su obra clásica: La Interdisciplinariedad, problemas de enseñanza investigación en las universidades, es un hito fundamental en esta corriente. A continuación se ha transcrito un cuadro comparativo de lo que son las posibilidades y ventajas de la enseñanza universitaria interdisciplinaria sobre la tradicional:

	Universidad tradicional	Universidad Interdisciplinar
Enseñanza Pretende transmitir	Escolar Abstracta Saber Saber antiguo	Viviente Concreta Saber hacer Saber renovado
Poniendo en práctica una pedagogía de	Repetición	Descubrimiento
Destacando	Los contenidos	Las estructuras
La enseñanza se apoya en la	Aceptación pasiva de unas parcelas académicas y definitivas del saber.	Reflexión permanente epistemológica y crítica.
La Universidad	Instalada en un espléndido aislamiento. Su saber es la muerte de la vida.	Supera la división universidad/sociedad, saber la realidad.
Impone	Un sistema hierático y cursos escleróticos.	Reestructuración del conjunto de la institución con criterios funcionales
Favorece	El aislamiento y la competición	La actividad y la investigación colectiva

Tabla 1: Comparación entre la universidad tradicional y la interdisciplinar, tomado de Marín (1997:47)

Este autor brinda una taxonomía sobre interdisciplinariedad mucho mas cercana al área educativa:

“Multi o pluridisciplinariedad: Se trata de un conjunto de disciplinas que se imparten en el mismo centro docente...

La interdisciplinariedad: implica una verdadera relación entre disciplinas...puede tener varios caracteres:

- Interdisciplinariedad auxiliar o instrumental: una disciplina tiene que recurrir a otras para su propio desarrollo...
- Interdisciplinariedad estructural. Se buscan estructuras y leyes comunes...
- Interdisciplinariedad conceptual: evolución, progreso, vida...se utilizan en las diferentes áreas del conocimiento
- Interdisciplinariedad operativa: cuando hay que actuar sobre la realidad...una sola disciplina no puede resolver los problemas...

- Interdisciplinariedad metodológica cuando los métodos trascienden un área del saber determinada
- Interdisciplinariedad limítrofe: cuando axiomas y métodos de dos disciplinas tratan de los mismos hechos... hay una tendencia a la coordinación) psicolingüística, fisicomatemática...)
- Interdisciplinariedad teórica. Ciencias de menor nivel de desarrollo se configuran según modelos de ciencias superiores...

La Transdisciplinariedad: coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas de enseñanza/ innovación(pp. 48-50)

Experiencias universitarias en el mundo (Marín, 1997:47) :

“a. La Universidad de Wisconsin-green Bay (USA) comenzó en 1969. El tema articulador de las enseñanzas es la calidad del medio ambiente.

b. Universidad de Hacettepe (Turquía). La cuestión dominante es la salud que orienta el trabajo de las facultades científicas y tecnológicas.

c. Universidad de Sussex (Brighton, Inglaterra) Tienen entre otros cursos interdisciplinarios, tales como: La población y los recursos mundiales; Cultura y Sociedad, occidentalización y modernización..

d. El Instituto europeo de Altos Estudios Internacionales, en Niza. Su alumnado es internacional e interdisciplinario: juristas, economistas, políticos, sociólogos, geógrafos...

e. Centro de Estudios Nórdicos (Universidad de Laval, Québec). Su objetivo es el mar de Hudson investigado a través de: etnobiología, climatología, arqueología, lingüística, geografía...

f. El centro de Epistemología Genética, de Ginebra, fue creado en 1955, en el que se han venido reuniendo anualmente científicos de todo el mundo y de los más variados campos. J. Piaget en UNI- INFORMATION, 1973, lo calificaba así: “es casi el único en su especie de este mundo intelectualmente demasiado dividido” (p. 15). “ La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones”

También podemos encontrar en la bibliografía especializada otras formas de nombrar estos mismos conceptos como son currículo holístico y currículo globalizado. Así, una de las cosas que llama pronto la atención de cualquier persona interesada en cuestiones curriculares es la abundancia de conceptos y denominaciones para referirse a este tipo de propuestas de enseñanza y aprendizaje que se proponen para romper el aislamiento de las instituciones escolares con la sociedad en la que están insertas y a cuyo servicio se encuentran. Entre esta variedad de soluciones podemos citar: currículum interdisciplinario, globalizado, transversal, coherente, mundialista, centros de interés, método de proyectos, unidades didácticas, etc. Cada una de tales denominaciones pone el énfasis en una determinada cuestión, aunque a modo de síntesis podemos decir que existen tres clases de discursos que les sirven de justificación:

1. Argumentaciones acerca de la necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas;
2. La atención a las peculiaridades cognitivas y afectivas de las niñas y niños que influyen en sus procesos de aprendizaje, y
3. La necesidad de contemplar la comunidad en la que está integrada el centro; lograr una apertura a otras comunidades y partes de un mundo que ya todos consideramos como “aldea global”, etc.

Estas tres clases de líneas argumentales son las que subyacen también bajo el concepto de **currículum Integrado** (Torres, 1999: 67)

Existen reservas en cuanto al trabajo interdisciplinario en la educación y así lo expresan diversos autores mostrando un ánimo no muy optimista al respecto:

“En definitiva, la interdisciplinariedad tropieza con los intereses gremiales de los especialistas, las ambiciones territoriales de los académicos y el desinterés para todo lo que no sea el corto plazo de los administradores públicos. Son dificultades extrínsecas a las que hay que sumar las intrínsecas:..., multiplicaciones de lenguajes especializados, proliferación de metodologías ultraespecíficas, etc. No en último lugar hay que contar con un obstáculo que bautizaré con el neologismo "particulocentrismo": muchos de los que en principio se muestran partidarios de la interdisciplinariedad sostienen que la reconstrucción de la unidad del saber tiene que realizarse a partir y alrededor de la disciplina particular que ellos mismos cultivan, sobre todo si se trata de una ciencia de

moda, como la biología molecular, la física de partículas, la cosmología, la neurociencia, la ecología o las ciencias de la complejidad. Como son pocos los que están dispuestos a ceder sobre el punto preciso en que debe situarse el centro del sistema de coordenadas intelectuales, ya tenemos de nuevo todos ingredientes para que se reproduzcan los diálogos de sordos, las luchas por el poder y las síntesis reduccionistas.” (Arana,2002: 12).

Sin embargo consideramos que un enfoque interdisciplinario sí es posible a pesar del duro trabajo que se necesita, la paciencia y dedicación en la transformación de la subjetividad de los que en él intervengan. La interdisciplinariedad le aporta algunas ventajas a los currículos con intenciones integradoras, que pudieran resumirse de la siguiente manera:

- Son flexibles, abiertos y facilitan comprensión global de la sociedad
- Condicionan la utilización de marcos teóricos, conceptos, etc. de diferentes ciencias
- Permiten hacer hincapié en los procesos y no sólo en los objetivos especificados.
- Revitalizan el papel del profesor como pedagogo, estimulando la renovación e innovación pedagógicas, y exigiendo una constante actualización de los profesores.
- Promueven la participación activa de los sujetos.

Estas son ventajas que de modo general pudieran reconocerse. En el epígrafe 1.2.4 de la presente tesis se describen con mayor profundidad las ventajas que para la enseñanza universitaria tiene la interdisciplinariedad pero también los disímiles obstáculos y dificultades que se enfrentan al querer implementarla.

El acercamiento interdisciplinario en estos diseños permite también, “que se recuperen dimensiones que por el dominio del positivismo fueron apartadas e incluso satanizadas, dimensiones tales como la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc. Elementos que muchas veces ignoramos obligados por las fuertes ataduras que representa el abordaje del problema desde los contenidos, pero son importantes en el P.D.E”. (Batisatpau, 2000:16)

Por otra parte debe existir cautela a la hora de concebir e implementar cualquier sistema o proyecto interdisciplinario. Muchos amantes de esta concepción aspiran a metas muy extremas en ocasiones y piensan en la transdisciplinariedad como la perfección en el vínculo interdisciplinario. Esta autora asume una posición de cautela por el peligro que puede resultar el aceleramiento de los procesos modificadores en un currículo o proyecto hacia un fin transdisciplinario si no se respetan las estructuras básicas de cada disciplina. En cuanto a esto Edgar Morin plantea: “En fin, no es sólo la idea de ínter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos "ecologizar" las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en que medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término "meta" significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada.” (E. Morin, 2001: 5).

Para los fines que persigue el trabajo de investigación, sintetizado en esta tesis, y dado el campo en el que se trabaja, es oportuno definir de forma general la interdisciplinariedad como **una experiencia teórico- práctica de formación que presupone la interacción e integración de los componentes didácticos del proceso docente pertenecientes a dos o más disciplinas de un mismo plan de formación involucrando a los sujetos participantes en una actividad coordinada hacia una finalidad única: la formación integral académica y profesional del estudiantado.** Esta definición combina el carácter teórico-práctico de la definición expresada por Abel Quiñones (Quiñones, 2004: 43) y el referente didáctico que expresa la definición ofrecida por Nati Nissani (ver página 72 de esta tesis).

1.2.3. La teoría de los sistemas complejos y la enseñanza basada en la sinergia

La teoría de los sistemas complejos comparte la esencia de las definiciones que se han abordado. El considerar los conocimientos que se tratan en el currículo para la enseñanza como un sistema de interacciones que funcionan dentro de una red aún más compleja. Sin embargo, Edgar Morin, defensor de la teoría de los sistemas complejos,

asume que *los términos de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad son polisémicos e imprecisos* porque los mismos son aplicados indistintamente en contextos muy diferentes y que en ocasiones no reflejan una verdadera vía de solución a problemas globales (Morin, Edgar en Núñez Jover, 2001)

Otra manera de denominar la interrelación entre diferentes áreas del conocimiento dentro de un currículo o de agrupar parcelas del conocimiento de diferentes disciplinas dentro de un tema mayor y más abarcador es la llamada enseñanza sinérgica (synergistic teaching) que va más allá del desvanecimiento de las fronteras entre las asignaturas “un proceso de la enseñanza en el cual todas las asignaturas en la escuela se relacionan y son enseñadas de tal manera que son casi inseparables. **Lo que se aprende y se aplica en un área del currículo está relacionado y utilizado para reforzar, facilitar la repetición, y expandir los conocimientos y las habilidades aprendidas en otras áreas del currículo**”. Este proceso de enseñanza sinérgica permite que el estudiante rápidamente perciba las relaciones entre el aprendizaje en todas las área del currículo y su aplicación a través de cada asignatura”...La enseñanza sinérgica hace más que integrar; este presenta los contenidos y las habilidades en tal manera que casi todo el aprendizaje toma nuevas dimensiones, significado, y relevancia debido a que una conexión se discierne de entre las habilidades y los conocimientos que trascienden las fronteras del currículo” (Humphreys 1981, p. xi).

En un aula bajo este tipo de proceso, la enseñanza de conceptos y habilidades sin considerar las áreas del currículo tienen un mayor efecto que la suma de las habilidades y conceptos en áreas individuales de las asignaturas.

Siempre se ha dado por sentado que con el tiempo el estudiante verá por sí mismo como los fenómenos se interrelacionan, pero desafortunadamente la realidad de la situación es otra; los estudiantes aprenden lo que se les enseña a aprender y de la manera en que esto se realiza. Si enseñamos conectividad e integración, es lo que ellos han de desarrollar en su pensamiento y es la forma en que van a desarrollar su estilo de aprendizaje, y si enseñamos y enseñamos a aprender de una manera que implique separación y discontinuidad, así es como el estudiante verá los contenidos curriculares que se le presenten y comprende la realidad objetiva y de ese modo desarrollará sus procesos de aprendizajes.

1.2.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en un modelo interdisciplinario.

La interdisciplinariedad es actualmente considerada por muchos educadores esencial para enseñar y aprender en el siglo veintiuno. La educación integrada es un movimiento que permite que el cuestionamiento y la solución de problemas dirijan el proceso de adquisición del conocimiento y las habilidades. Es aquí donde las problemáticas complejas demandan la construcción cuidadosa de respuestas a problemas complejos.

Si hablamos sobre enfoques interdisciplinarios definidos como un proceso de responder una pregunta o resolver un problema dentro de un currículo para la enseñanza superior se debe tener en cuenta que los procesos de aprendizaje que se desarrollen han de resultar complejos, dada la complejidad de dichos enfoques. La cuestión de cómo llevar a cabo realmente la enseñanza interdisciplinaria e integradora sigue la discusión de los modelos de diseño. El centro más común de los cursos interdisciplinarios puede ser un tema, un problema, un cuestionamiento o una idea, aun cuando el término “tema” es empleado genéricamente en literatura. Los estudios temáticos varían en duración, de una sola clase en el curso, a una semana, un semestre o un curso completo. Los temas varían desde temáticas o problemas personales de identidad y el cuerpo hasta problemas sociales y preguntas intelectuales abstractas.

Los temas clásicos en educación incluyen el individuo en la comunidad, autoridad, valores y democracia; diversidad cultural y globalización; el medio ambiente y temas de ciencia y tecnología. El crecimiento más grande de la importancia de las temáticas en educación general es en estudios internacionales, los estudios americanos multiculturales y de género, así como las inherentes y sinópticas áreas más amplias e inclusivas de la ética y la conciencia histórica (Casey 1994: 56). Reflejando la historia de la educación, “grandes” libros e ideas afianzan muchos cursos y las investigaciones basadas en temas en humanidades, ciencias sociales y tecnología continúan marcando la amplitud de la multidisciplinariedad. Las temáticas nacionales y las misiones locales influyen en la elección de temas.

En la presente investigación no es el objetivo abarcar toda una facultad o una universidad. Nos ocupa la integración dentro de un currículo de una especialización de corte humanístico. La aproximación se realiza hacia las áreas de interés de los estudiantes -las áreas del conocimiento relacionadas con un perfil profesional

específico. Para ello, y como resultado de un estudio anterior (Olmedo y Carballosa, 2004), se han delimitado las áreas de mayor preferencia de los estudiantes, las cuales corresponden al área de los estudios culturales y la relacionada con la metodología de la investigación.

Al proponerse una mejora curricular en la enseñanza del inglés para estudiantes de la especialización de Estudios Socioculturales utilizando un enfoque interdisciplinario, se presupone un cambio en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje que hasta el momento se ha estado utilizando con una base disciplinaria hacia una concepción más integradora que permita una mayor participación del inglés como contenido curricular en la formación profesional del estudiante y por consiguiente mayor exposición al idioma.

Es obvio que para el profesor, el conocer la manera en que éste enseña no es una dificultad, pero no siempre se conoce la manera en que los alumnos procesan el caudal de contenidos que le proporcionamos o facilitamos. En un contexto educativo, donde se experimenta un cambio en cuanto a enfoque de enseñanza se experimentarán también cambios en los modelos de aprendizaje (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljo, 1984; Biggs, 1987a,b,c; Hernández, 1993, 1996, 1997, 1999, 2001,2006; Buendía y Olmedo, 2000; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001). El papel regulador y creativo del profesorado resulta el motor impulsor del proceso docente que comprenda la integración curricular como principio rector.

Parte de la problemática que se presenta respecto a la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios es que pocos de aquellos que enseñan en cursos interdisciplinarios tienen entrenamiento significativo respecto a los métodos interdisciplinarios, muchos de los profesores que plantean enseñar interdisciplinariamente simplemente se limitan a explicar como combinar materiales y enfoques desde la multidisciplinariedad y enfocan la planificación de los cursos en los contenidos únicamente: “The problem is´nt that faculty don’t know how to think in cross- or even interdisciplinary terms. It’s that we don’t pay close attention to how we do what we do. And this may be a problem for teachers in all areas regardless of what they teach. We know the content and the theory so well we don’t always pay close attention to our own knowlwdge, methods, assumptions and disciplinary cultures...” (Linkon, 2002)

La preparación teórica y práctica al respecto es garantía del éxito en los modelos o incluso programas que promuevan la interdisciplinariedad. De este modo no se puede enfocar el problema desde un punto de vista unilateral porque el proceso docente es en sí un proceso donde intervienen de manera decisiva muchos factores. No se garantiza el éxito en la práctica si además de lograrse una correcta programación sobre la base del cuidadoso tratamiento de cada componente didáctico y sus interrelaciones no se atienden las bases necesarias para la formación teórica de los profesores respecto a la interdisciplinariedad y las diversas variantes para la integración que están a su disponibilidad. Un tratamiento apropiado de la interdisciplinariedad depende fundamentalmente de los factores subjetivos que condicionan el proceso docente.

La propia preparación y convencimiento del profesorado acerca de lo que es la interdisciplinariedad, sus características, principios, niveles, formas de lograrla, condicionan también el hecho de que los estudiantes sean capaces de adaptar sus estilos de aprendizaje a formas integradoras de presentárseles el proceso docente, o parte de él y una mejor comprensión de lo que aprenden, por qué y para qué: “...having a good interdisciplinary experience gives students in all fields flexibility and insight that they might not otherwise have. In part, it simply helps them become conscious that disciplines are grounded not only in content but also in methods and theories...”(Linkon, 2002)

Los maestros plantean muchas razones por las cuales piensan que no se establecen enfoques integradores de enseñanza aprendizaje. Algunos motivos se refieren al establecimiento de objetivos centralmente establecidos que dirigen el proceso de enseñanza hacia disciplinas que constituyen áreas fragmentadas. Es así como el estudiante percibe la forma en que está siendo enseñado, se le ofrece, de esta manera, al estudiante pocas posibilidades de tener una visión de totalidad en cuanto a su educación.

En la segunda mitad del pasado siglo, autores como Dressel enfocaron la integración en el currículo desde el punto de vista de la formación integrada que para el estudiante constituye un modelo desde este enfoque.

En el currículo integrado, “las experiencias no solamente brindan al estudiante una visión unificada de conocimiento común (aprendiendo los modelos, los sistemas, y estructuras de la cultura) pero también motiva y desarrolla el poder del estudiante para

percibir nuevas relaciones y así crear nuevos modelos, sistemas y estructuras". (*Dressel, 1958: 3-25*) .Los modelos integrados de currículo permiten que el alumno sea protagonista de un escenario donde se destacan los nexos e interrelaciones de fenómenos pertenecientes a áreas diferentes del conocimiento humano, perciben el contenido de la enseñanza de un modo holístico y lo comprenden como elementos interdependientes, de la manera en que suceden en la realidad objetiva. En estas condiciones de aprendizaje el pensamiento complejo se desarrolla en los sujetos del proceso de enseñanza basado en la interdisciplinariedad, así como sus capacidades y habilidades para la comprensión de la realidad, apreciar la complejidad de los fenómenos del mundo moderno y desentrañar las redes de interrelaciones entre ellos.

En el ámbito universitario existe, cada vez con mayor fuerza, la tendencia de asociar de manera estrecha los currículos de formación profesional con el área de desempeño social correspondiente a cada especialización. El sistema de procesos de aprendizaje que se desarrollan en un marco curricular integrador llevan al desarrollo de capacidades creadoras y a la independencia intelectual. Estas capacidades se vertirán en la actuación profesional del egresado, por lo que se ha de desarrollar como un profesional competente y creativo. En el caso de los procesos de aprendizaje en estudiantes en formación profesional, donde se encuentra delimitado un campo de actuación específico y el aprendizaje se realiza a través de un pensamiento lógico concreto, el sujeto del proceso de enseñanza percibe conscientemente las formas en que se le presenta el contenido y puede ser crítico en cuanto a ello. Puede fácilmente apreciar los nexos de la parcela del conocimiento ante sí con otras parcelas del conocimiento que son parte de su experiencia académica o personal, realizar comparaciones y establecer conclusiones con un sentido holístico. Este concepto de currículo, apoyado por una instrucción apropiada y una evaluación curricular apropiada, contribuye al desarrollo de habilidades académicas y profesionales en los estudiantes.

En general, todas estas terminologías, bajo sus definiciones, procuran llevar lo que hoy en día sucede en el mundo ciencias, al contexto educativo, ese es el proceso que históricamente se ha observado en el desarrollo de la educación a nivel mundial: el propio desarrollo de las ciencias y la tecnología llaman a una mayor articulación entre ellas mismas en la solución de problemas, cada vez más complejos, que se le van presentando al hombre con necesidades crecientes. Todos los cambios económicos,

políticos y tecnológicos en un país o en el mundo influyen definitivamente en la educación. Después de haber analizado los elementos teóricos que han conformado este capítulo se ha hecho evidente la viabilidad de la estrategia propuesta por tanto constituye no solamente una posibilidad de mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje en específico que nos ocupa, sino que brinda un modelo de formación de los estudiantes para un mundo donde se impone la integración de las ciencias y donde los fenómenos que han de comprender y transformar se presentan de manera integrada, conectados con otros fenómenos de la realidad cuyos nexos han de saber reconocer.

Estas ideas y experiencias relacionadas con la interdisciplinariedad en el currículo, reportadas en fuentes diversas, abordan categorías fundamentales que de cierto modo se interrelacionan unas con otras. Existen fuentes que abordan el tema desde el punto de vista teórico que ofrecen un análisis muy minucioso y extenso de los principios y categorías fundamentales de la interdisciplinariedad, otros trabajos describen experiencias prácticas a partir de unidades temáticas, algunas integran dos o tres áreas de contenido, otras incluyen la perspectiva del profesor sobre el efecto de la enseñanza integrada, otros trabajos incluyen comparaciones del currículo tradicional y el modelo integrado de currículo.

Es palpable en Cuba la influencia de esta tendencia a la integración en cuanto la forma de concebir el currículo como diseño y proceso en la enseñanza general. La enseñanza audiovisual por sí misma constituye una vía de integración, se integran los avances tecnológicos al contexto tradicional del aula y al mismo tiempo se integran dos modalidades (la presencial y no presencial). Los contenidos de muchas de las clases audiovisuales se derivan de una situación o problema real que agrupa varias áreas del saber, de un problema global se derivan los particulares, mostrando los nexos entre ellos. También se imparten asignaturas integradoras como *El mundo en que vivimos* en las escuelas primarias. Un ejemplo muy representativo es la formación de maestros generales integrales los que son preparados y entrenados para impartir asignaturas pertenecientes a diferentes campos del saber. Podemos decir que estamos en presencia de una etapa en la historia de la educación en la que se encuentran más simpatizantes que retractores de la enseñanza interdisciplinaria.

Los cambios hacia un currículo superior sobre la base de la integración, interrelación o solapamiento de objetivos, contenidos, formas, métodos y otros componentes del

proceso docente-educativo pertenecientes a distintos campos del saber que han sido enseñados y aprendidos como “parcelas curriculares” aisladas unas de otras durante muchos años es sin dudas un paso hacia el desarrollo de los sistemas educativos en el mundo. Sin embargo, son los protagonistas de la puesta en marcha de esos cambios los que deben estar preparados para enfrentar el nuevo paradigma con plena conciencia de la necesidad que existe y las ventajas que encierran los modelos integradores para los alumnos y maestros. Al respecto se refiere Quiñones cuando hace referencia a las principales ventajas como siguen.

- El trabajo interdisciplinario contribuye a la formación de un verdadero colectivo pedagógico, a su consolidación en el trabajo, ya sea en el ámbito de departamento, claustro o institución escolar.
- Ayuda a resolver los más importantes problemas en nuestras instituciones educativas prevé las disfunciones y efectos negativos de intervenciones unidimensionales, de actuaciones dictadas sólo desde la contemplación de aquellas variables que pone en juego una única disciplina a la hora de ejecutar el currículo.
- Pone en funcionamiento una política docente y científica coherente, estrechamente coordinada con las estrategias del trabajo docente y científico metodológico en función de la formación de los futuros profesionales.
- Facilita la comprensión y solución de problemas complejos, que en el desarrollo del currículo en las instituciones educativas, necesariamente contemplan aspectos económicos, sociológicos, humanísticos, políticos, tecnológicos, etc.
- Permite que los estudiantes analicen los problemas, no solo desde la perspectiva única de una disciplina, sino desde el punto de vista de otras áreas de conocimiento diferentes. Además ayuda a situar estos problemas y extender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos, adquiriendo visiones más generales de la realidad.
- Aumenta la motivación de los estudiantes porque les es posible abordar distintos temas que sean de su interés.
- El empleo de métodos que impliquen el desarrollo de lo interdisciplinar coloca a los estudiantes en posición activa ante la adquisición de conocimientos , contribuyendo a crear hábitos de trabajo en colectivo

- Facilita la transferencia de los conocimientos y de los métodos adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales.
- Contribuye a la formación de hábitos de búsqueda de nuevos saberes, a la independencia y a la creatividad.
- Contribuye a la formación ideológica y de valores (ciudadanos críticos, reflexivos, responsables, solidarios)

Del mismo modo, la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios confrontan varios obstáculos que constituyen las desventajas, y en muchos casos, las razones del fracaso de intentos interdisciplinarios en la enseñanza:

- La gran fragmentación existente en las estructuras universitarias ha llevado a la aparición de múltiples niveles dentro de la estructura académica, lo cual facilita que las áreas de conocimiento alcancen mayor aislamiento haciendo más complejas las relaciones que se establecen entre las disciplinas.
- La distinción y división entre el trabajo de investigación y de aplicación. Esto a su vez, acostumbra a traducir niveles de jerarquía y prestigio, y es consecuencia lógica de la división del trabajo manual e intelectual.
- Las fortalezas de diferentes escuelas dentro de las disciplinas, lo cual puede llevar al enclaustramiento y favorecer un pensamiento dogmático, de igual forma puede sentar bases para el pensamiento divergente y optar por fundar una "escuela nueva", dejando de resolver los problemas planteados.
- La carencia de determinados rasgos humanos, en muchos de los profesionales que proyectan trabajar de forma interdisciplinaria, necesarios para enfrentar estos procesos, entre ellos la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc.
- Algunas cuestiones relacionadas con la estructura organizativa de las instituciones como:
 - La rigidez en la organización de las asignaturas, los horarios docentes, espacios disponibles, etc.
 - La dificultad de la coordinación interdisciplinaria entre el profesorado
 - La falta de información y reciclaje profesional del profesorado en propuestas educativas que con un sentido colectivo aborden temas no clásicos dentro del currículo.

- El temor al cambio que genera romper esquemas tradicionales en las estructuras, funciones y en el trabajo de las instituciones, en los directivos académicos y en los profesores y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.
- Aún existe en parte del profesorado falta de madurez personal y profesional para valorar y escuchar los criterios de otros colegas
- La no aceptación de la diversidad como herramienta para el fortalecimiento de la solución de problemas académicos en las instituciones educativas.
- La confusión y la diversidad de terminología que en la actualidad se utiliza en el mundo académico, tanto para los profesores, en la explicación de sus asignaturas, como por la bibliografía y la información de que se dispone, a través de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y la propia gestión del conocimiento.
- Las políticas de contratación del profesorado, sobre todo aquellas a través de las se contrata al profesorado por horas lo cual hace que no exista tiempo para el trabajo en equipo que exige la coordinación interdisciplinaria en cualquier proyecto de este tipo que se desee emprender. (Quiñones, 2004: 63-64)

La interdisciplinariedad surgida desde el propio desarrollo de las ciencias, donde la diferenciación y la integración forman una unidad dialéctica, se ha extendido en su proceso hacia el campo de la educación. Hoy en día se manejan conceptos como el de currículo integrado, currículo holístico, currículo globalizado, enfoque de sistemas complejos y enseñanza basada en la sinergia que de una forma u otra encuentran soporte en la interdisciplinariedad como teoría medular en su fundamentación. La integración e interacción sucede en todas estas concepciones como vía de implementación y como metodología.

Existen diversas aproximaciones a la interdisciplinariedad. De acuerdo al modo de integración la interdisciplinariedad se ha clasificado como:

- Interdisciplinariedad heterogénea,
- Pseudointerdisciplinariedad,
- Interdisciplinariedad auxiliar

- Interdisciplinariedad compuesta (Scuratti y Damiano, 1977)

También ha sido clasificada de acuerdo al nivel de integración como:

- Transdisciplinariedad
- Multidisciplinariedad
- Pluridisciplinariedad
- Disciplinariedad cruzada (Vaideau, 1981)

Los principios de la interdisciplinariedad funcionan tanto para la integración en el campo de la investigación científica como para la instrucción. Sus principios fundamentales son el pluralismo epistemológico, la discontinuidad, integración teórica e interdependencia.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje la interdisciplinariedad necesita de premisas fundamentales para que se cumpla como estrategia o metodología en el proceso: la necesidad de la preparación teórica de los profesores, el trabajo pedagógico coordinado, el análisis de las necesidades propias del proceso y de los estudiantes y el estudio de las estrategias de aprendizaje previas.

No son pocas las ventajas de una enseñanza basada en la interdisciplinariedad, sobre todo en la formación del estudiante, pero existen también innumerables limitantes que se encuentran en el camino hacia un currículo integrado:

Algunas Ventajas:

- Ayuda a la solución de problemas complejos y el trabajo integrada del colectivo pedagógico.
- Aumenta la motivación de los estudiantes al tener que enfrentarse a situaciones donde ven integrados aspectos de diferentes áreas del conocimiento en una misma situación.
- Contribuye a la formación de hábitos de búsqueda de nuevos saberes, a la independencia y la creatividad, así como de trabajo colectivo, la independencia y la creatividad.

Algunas Limitantes:

- La estructuración académica dividida en áreas aisladas de conocimientos.
- Dificultades para el trabajo pedagógico integrado.
- La existencia de paradigmas tradicionales arraigados

La interdisciplinariedad constituye para la presente investigación una **experiencia teórico- práctica de formación que presupone la interacción e integración de los componentes didácticos del proceso docente pertenecientes a dos o más disciplinas de un mismo plan de formación involucrando a los sujetos participantes en una actividad coordinada hacia una finalidad única: la formación integral académica y profesional del estudiantado.** Esta “experiencia” es contextualizada en el área de enseñanza de lenguas extranjeras a través de enfoques específicos como el content-based, la enseñanza bilingüe, etc. Es preciso, pues, dedicar el siguiente epígrafe a estos enfoques específicos y modelos que en la actualidad los potencian como el CLIL en Europa.

1.3 POTENCIALIDADES DEL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO (EL LENGUAJE COMO DEPÓSITO E INSTRUMENTO PARA SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS)

En el currículo educativo no puede forzarse la interdisciplinariedad, esta debe emanar de las propias necesidades del proceso. Los intentos de integrar diferentes asignaturas o disciplinas en un programa o plan no siempre resultan exitosos porque no todos los contenidos curriculares en todos los casos potencian la integración con todas las demás materias del currículo por sus propias características epistemológicas. No es común encontrar intentos de integrar por ejemplo cuestiones relativas a Literatura Cubana con Matemáticas pues resultaría bastante trabajoso (aunque no imposible) para los profesores encontrar los nexos entre ambas materias y organizar, de manera no forzada la actividad interdisciplinaria.

La lengua materna, sin embargo, se encuentra integrada de forma natural en todos los contenidos curriculares por su carácter vehicular para la comunicación didáctica en las escuelas y universidades. Es de fácil tratamiento, desde cualquier otra asignatura o disciplina, la ortografía, la gramática, el significado, o incluso aspectos sociolingüísticos relativos a la lengua materna porque es un contenido que está latente, incluso en la vida extracurricular llenando todos los espacios del estudiante en su vida.

La lengua extranjera como contenido curricular no disfruta de las mismas ventajas de la lengua materna, dada la “omnipresencia” de esta última en la actividad cotidiana del estudiantado y el profesorado. El idioma extranjero como asignatura es un contenido curricular más que los alumnos tienen que vencer y que tiene un espacio muy limitado dentro de las actividades curriculares del estudiante de nivel superior. En el caso de las carreras que no tienen como objetivo de formación un perfil que demande una alta exposición al idioma extranjero, el contacto de alumnado con el mismo se limita al marco de la clase de inglés, o francés, o alemán y de manera escasa en horarios de estudio independiente. La mayor parte del tiempo de preparación y autopreparación académica del alumno lo ocupan actividades de otros contenidos curriculares donde utilizan el español.

El idioma extranjero, el inglés por ejemplo, tiene potencialidades dentro del currículo que pocas veces son aprovechadas.

Para el profesor de otra materia el inglés le es fuente de actualización y profundización de conocimientos referentes a su materia específica

1.3.1 Enfoques basados en los contenidos

La enseñanza basada en contenidos (content-based instruction) o el término también asociado de enseñanza por temas (la forma en que se organizan los contenidos para la enseñanza) es la forma interdisciplinaria de enseñanza que organiza el currículo alrededor de la exploración de temas o tópicos. La enseñanza por temas y la integración curricular comparten criterios comunes. La significación de la enseñanza y el aprendizaje se acomoda a los intereses, habilidades y niveles de desarrollo de los estudiantes a través de la enseñanza y el aprendizaje cooperativo y sistémico. La instrucción se caracteriza por la flexibilidad. El *team-teaching* resulta una forma efectiva en la enseñanza y los estudiantes toman decisiones sobre su propio aprendizaje. Los proyectos son una forma común de organizar el trabajo cooperativo de los estudiantes, integrados en grupos de aprendizaje y yendo a su propio paso.

El currículo de la enseñanza basada en temas debe caracterizarse por un estudio profundo de los contenidos y las interconexiones entre los mismos y enfatizan en las habilidades de comunicación oral y escrita. Al mismo tiempo ésta propicia la formación de valores como la responsabilidad y la solidaridad. La evaluación se enfoca fundamentalmente en el progreso individual.

En la enseñanza de lenguas extranjeras la enseñanza por temas o el *content-based approach* adquiere gran significación. El enfoque por temas brinda la posibilidad de integrar todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera con otros elementos propios de otras áreas del saber que resulten de interés a estudiante. "Language is not just a medium of communication but a medium of learning across the curriculum. The goal of integration is both language learning and content learning. Content-based classrooms are not merely places where a student learns a second language; they are places where a student gains an education" (Mohan, 1986, p. 8).

Otros autores se refieren a la significación práctica de esta forma y la importancia que tiene en significado en el aprendizaje de una lengua y lo definen por ejemplo como aquella enseñanza en la que “se integran contenidos y el propósito en sí de la enseñanza de una lengua. Se presentan materiales reales contextualizados. La atención principal se centrará en el significado y no en la gramática, la sintaxis y la ortografía. Servirá así, como vehículo para aprender nuevos contenidos y no solo como objeto de estudio. No es este un método aislado sino producto de una evolución. (Ortega, 2005:126)

Es de destacar en el anterior planteamiento el sentido de proceso que a la enseñanza basada en contenidos se le otorga. En Trujillo y Ortega (2005) se destaca que la instrucción basada en el contenido dota a la enseñanza de lenguas extranjeras de un sentido global y constructivista que beneficia tanto al alumno como al docente, proporcionando coherencia y una perspectiva más amplia.”

Se coincide con el criterio de Ortega (2005) al plantear que la metodología basada en el content-based es eficaz en relación al aprendizaje por contextualizar el mismo a la realidad del alumno. En relación a esta cuestión este autor plantea que las “Razones por las que el método de la enseñanza basada en el contenido es eficaz:

- Estudios anteriores revelan la eficacia de este método en cuanto al aprendizaje de la lengua y de contenidos así como elemento motivador y que tiene interés para el alumnado (Grabe & Stoller, 1997)
- La adquisición natural del lenguaje en los niños pequeños se da de un contexto determinado, estando siempre ligados aprendizaje y significado (Grabe & Stoller, 1997)
- Los materiales que están fuera de contexto no tienen el interés suficiente para los alumnos y, por tanto, no son suficientemente aprovechados (Wong-Fillmore, en Curtain, 1995)
- La instrucción basada en el contenido aumenta la motivación pues el lenguaje es el vehículo ideal para el aprendizaje de contenidos (Genesse, 1998)
- La instrucción basada en el contenido enfatiza una conexión con la vida real, con las destrezas del mundo real (Curtain, 1995)
- El presentar información de manera coherente y en un contexto lleva a un procesamiento mayor, lo que deriva a un mejor aprendizaje (Grabe & Stoller, 1997)

- Hay una mayor variedad de destrezas del pensamiento (organización, análisis y generación de ideas) así como de la competencia discursiva del aprendiz (Grabe and Stoller, 1997)” (Ortega, 2005:126)

Las condiciones del profesorado para la implementación de programas basados en este enfoque deben matizarse de flexibilidad y tenacidad. Se requiere mucho más del ingenio y la dedicación en la práctica pedagógica porque entre otras cuestiones el profesor debe

- “ usar solo la lengua extranjera,
- procurar contextos comunicativos propicios para que se produzca el aprendizaje de la lengua extranjera,
- enfatizar la comprensión de los niveles iniciales,
- controlar y evaluar de manera frecuente y con regularidad el nivel de desarrollo de sus alumnos,
- tener en mente que los alumnos construyen constantemente nuevos significados y actuar en base a esto,
- no olvidar del todo la atención a las estructuras gramaticales, pues sin dudas serán de ayuda para los alumnos, pero sí hacer que se practiquen desde el énfasis del significado,
- usar muchos materiales reales audiovisuales,
- usar las experiencias pasadas de los alumnos para trabajar sobre el conocimiento que estas conllevan,
- parafrasear, repetir, reciclar la información,
- fomentar las actividades centradas en los alumnos, en sus intereses(Genesee, 1994) olvidarse de ser el `profesor experto y estar dispuestos a aprender de los alumnos.”

La enseñanza basada en contenidos se ha convertido en los últimos años en una de las formas de enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas que más auge ha tenido en el área, tal vez por sus perspectivas y su carácter integrador y su tendencia a utilizar el aprendizaje basado en proyectos y en tareas. Esta enfoca en un tema o en un tópico en específico: “The focus of a CBI lesson is on the topic or subject matter. During the lesson students are focused on learning about something. This could be anything that interests them from a serious science subject to their favorite pop star or even a topical news store or film.”(Peachy Nik, 2001:1) Este enfoque se utiliza fundamentalmente para

que el aprendizaje se desarrolle de una manera “más natural”, que tenga más relación con la forma en que se aprende la lengua materna. En este caso la lengua extranjera es una herramienta para desarrollar el conocimiento (no lingüístico) y al mismo tiempo las habilidades en la lengua.

Este enfoque no solamente complementa el currículo, sino llega a ser parte integral del programa. El éxito en la implementación de programas de inmersión (la materias son enseñadas en su totalidad e lengua extranjera) ha estimulado el interés en utilizar el enfoque basado en los contenidos. ”In content-based instruction students become proficient in language because the focus is on the exchange of important messages and language use is purposeful. The language that students use come from natural situations, such as science unit on the solar system or social studies lessons on the geography of a country”. (Helena Curtain and Mari Haas, 1995: 2)

La forma de organizar la enseñanza en las clases basadas en este enfoque se realiza generalmente, como ya habíamos referido, organizada en temas o tópicos generales o lo que se conoce como “unidades temáticas”, esto no quiere decir que no se puedan organizar los contenidos siguiendo otras vías, pero sí es esta la manera más utilizada. El currículo se organiza alrededor de centros temáticos que se originan en el aula, e la escuela, pueden originarse incluso de la propia cultura. Los centros temáticos pueden ser de un área perteneciente al currículo general, una palabra, o un tema general, o una historia. Se ha comprobado que los contenidos y habilidades que se presentan aisladamente necesitan de más práctica para que sean fijados que aquel contenido lingüístico que se trata.

La enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas basadas en contenidos se caracterizan por el trabajo en grupos, el aprendizaje por descubrimiento, por el diagnóstico de las necesidades y motivaciones de los estudiantes y por la enseñanza y el aprendizaje cooperativos.

Las ventajas que se han apreciado al utilizar este enfoque se relacionan a continuación.

1. Como los estudiantes deben utilizar la lengua para cumplimentar un objetivo específico y real, estos se sienten más motivados e interesados, no solo en la materia, sino en el uso correcto de las habilidades de la lengua.
2. La cultura general de los estudiantes y el stock de conocimientos no lingüísticos se amplía.
3. Se desarrollan habilidades y estrategias propias del aprendizaje en asignaturas de contenido curricular, a la par que se solidifican las habilidades respecto al idioma.
4. Se desarrolla en los estudiantes el pensamiento crítico al tener la posibilidad de buscar, comparar y comentar en trabajos de proyectos y tareas específicas.

Sin embargo, también diferentes autores y maestros que han puesto en práctica este enfoque se refieren a los problemas que se enfrentan:

1. Como que el aprendizaje de la lengua no está directamente explícito, el estudiante puede no sentir que esta aprendiendo la lengua. Alunas actividades enfocadas en la lengua serán necesarias para que los estudiantes sientan que se le presta atención al aprendizaje de la lengua.
2. El uso de la lengua materna por parte de los estudiantes puede resultarles mucho mas rápida y fácil. Debe hacérseles comprender la importancia del uso de la lengua objetivo.
3. En grupos de estudiantes con niveles más bajos de desarrollo de la lengua extranjera o segunda lengua puede dificultar el encontrar textos o material apropiado para que ellos lo entiendan. Una forma de salida a esta situación es realizar una combinación del uso de lengua materna y extranjera para el tratamiento de los contenidos a estos niveles iniciales del aprendizaje de la lengua.
4. Algunos estudiantes pudieran copiar directamente de textos originales de la lengua extranjera. Las tareas asignadas deben demandar que realicen valoraciones o lleguen a conclusiones y hagan comparaciones (Nik Peachy, 2001: 2)

A estas ventajas otros autores y especialistas adicionan otras. Por ejemplo, Fredricka L. Stroller incorpora a esta lista la tensión y el desafío como aspects que benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ella plantea que “English language professionals

usually think of tension as something negative, something to be avoided because of the fear, apprehension, and anxiety associated with it. Yet I would like to make a distinction between the negative tension just described and positive tension. What I mean by positive tension is the tension that emerges as a result of the thoughtful (and purposeful) consideration of multiple perspectives, different but complementary views, and opposing viewpoints. When students are given the opportunity to consider a range of perspectives on a given topic (and given enough content to do so), teachers can craft purposeful tasks in which students compare and contrast, evaluate, take a stand, make judgments, discover biases, identify contradictions, and so forth. Such activities create a dynamic classroom atmosphere, full of opportunities for meaningful communication, information exchange, and elaboration.” (Stroller, 2002:11) Estamos de acuerdo con esta autora en que la tensión positiva, como ella la nombra puede beneficiar la enseñanza, sin embargo para que la tensión en el aula de idiomas llegue a ser positiva y no afecte el aprendizaje debe existir un sistema de condicionamientos afectivos y también desde el punto de vista cognitivo en los/las estudiantes y la profesora o el profesor, que no constituya un elemento que inhiba la participación o que en un momento no haga que lo que se considera tensión positiva se convierta en un factor negativo. Es necesario una vez más resaltar en este caso la importancia de la preparación, la creatividad y la cautela de la maestra o el maestro.

En cuanto al efecto positivo del desafío se puede repetir la misma idea que acabamos de plantear. En relación con el desafío como factor ventajoso en este tipo de enfoque la autora plantea “The conscious incorporation of *positive challenge* into instruction can result in a vibrant content- and language-learning environment. It does not take much time in the classroom to realize that when we match high skills (linguistic and cognitive) with low challenge, we witness boredom in our classes. And when we match low skills with high challenge, we are witness to unproductive anxiety. (This phenomenon has been described by Csikszentmihalyi, 1997, in his theory of flow.) The key is to find the proper balance of challenge and skills to move students forward in their language and content learning. “(Stroller, 2002:11)

La autora opina que la enseñanza basada en los contenidos crea un ambiente favorable para el “desafío positivo” Los contenidos que resultan interesantes para los alumnos con algo de tensión positiva “estimula la motivación y el compromiso con el proceso de

aprendizaje y ayuda a los estudiantes a reconocer que ellos controlan información real e interesante” El papel de los contenidos y el propio proceso de selección de los mismos y su planificación son factores decisivos en lograr que los factores **reto y tensión** sean efectivamente tratados.

Los contenidos o temas pueden ser seleccionados de acuerdo a criterios muy particulares en dependencia de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, pueden estar relacionados con intereses propios de la edad promedio del grupo de estudiantes, o con proyectos comunes, o con temas de interés colectivo por su importancia y nivel de generalización. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras basada en contenidos pueden además utilizarse los contenidos curriculares fundamentales, en este caso se trata de conocimientos o habilidades que pueden o no ser al mismo tiempo tratados en la lengua materna y que son de carácter obligatorio para los estudiantes. Esta enseñanza del idioma extranjero conjuntamente con contenidos objeto de instrucción en el currículo escolar o universitario recibe el nombre de *language as medium of instruction* o el idioma extranjero como medio de instrucción. La prevalencia de un tipo de contenido u otro en el proceso depende del propio fin que se persiga.

Esta enseñanza basada en la integración de contenidos curriculares del programa escolar y los contenidos lingüísticos es muy difundida y tiene una larga historia en países con altas tasas de inmigrantes como en varios países de Europa y en Norteamérica, principalmente en los Estados Unidos. Estos programas son programas bilingües, y en ciudades o estados donde existe una “convivencia” de más de una lengua se hace especialmente importante la implementación de este tipo de enseñanza. En la Florida, Estados Unidos, las escuelas públicas son obligatoriamente escuelas bilingües; el gran porcentaje de inmigrantes latinos hacen que sea una política obligatoria que desde las etapas más tempranas se enseñen contenidos en inglés, en ocasiones asignaturas completamente en idioma inglés, como lengua materna del país de acogida pero también del idioma español por ser la mayoría de los niños provenientes de familias hispanas.

El desarrollo de la Europa actual hacia la integración ejemplifica, a una escala mayor, lo que se ha abordado. El Consejo de Europa ha llevado a cabo acciones para “...responder a los desafíos que se derivan de la movilidad de los ciudadanos y las ciudadanas y del incremento de una mayor cooperación internacional en materia de educación, cultura,

ciencias, comercio e industria... y...cuidar aspectos como la comprensión mutua, el espíritu de tolerancia, el respeto a las identidades y la diversidad cultural...” (Plan de Fomento del Plurilingüismo. Consejería de Educación. Andalucía, 2005: 9) El papel del Marco Común Europeo como modelo que marca pautas metodológicas garantiza la homogenización en los planes y programas de enseñanza específicos de todos los países miembros de la Unión Europea

Al respecto la Asociación de Departamentos de Lenguas Extranjeras ha publicado las acerca de los aspectos que para ellos comparten el content-based y el CLIL (Tabla1)

1.3.2. El enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning): Hacia una integración en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

En estos momentos en Europa se le da una gran importancia a la diversidad lingüística en la educación y la formación en general en vías de lograr una Europa más competitiva económicamente y desde el punto de vista de conocimientos. Sin embargo, existe un consenso unificado en la Unión Europea de que hay un vacío entre lo que se brinda como enseñanza de lenguas extranjeras y lo que en realidad se obtiene como producto, en términos del nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes.

CLIL se refiere a cualquier contexto educacional con un doble enfoque en el cual una lengua adicional se enseña de forma integrada a contenidos curriculares no lingüísticos (Marsh, David, 2001: 5). Se expresa la necesidad de convertir lo que es visto, en alguna forma, como problemas de lenguaje en potencial, analizando como los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras pueden ser utilizados y adaptados de manera que facilite el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras en los estados miembros de la comunidad en un periodo relativamente corto de tiempo. Existe pues, un creciente reconocimiento de la necesidad del plurilingüismo para que los estados miembros y sus ciudadanos puedan contribuir a la integración y beneficiarse de ella.

El término CLIL (Content and language Integrated Learning) es adoptado por la European Network of Administrators, Researchers, and Practitioners que comprende cualquier actividad en la que una lengua extranjera se usa como herramienta en el aprendizaje de

una materia no lingüística en la cual ambos, lengua y materia tienen un rol curricular conjunto. (Wolf, Dieter en David Marsh: 58, 2002)

Se ha venido buscando e investigando en Europa, desde los 80, soluciones que facilitarían un mejor desarrollo de habilidades prácticas en lenguas extranjeras, muchos tipos de soluciones didácticas surgieron, casi todas enfocadas en el significado. La más relevante de todas fue un enfoque de aprendizaje integrado orientado hacia el proceso. Esta era una forma de ofrecer oportunidades alternativas, extras a los estudiantes al ser expuestos a un medio de aprendizaje funcional para la adquisición de la lengua y el aprendizaje.

La integración del aprendizaje de una lengua extranjera con contenidos de otras materias surge, fundamentalmente, como solución a las poco exitosas demandas de tiempo curricular adicional para la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma ha surgido en Europa un enfoque pragmático y proactivo que responde a las exigencias actuales y ha crecido rápidamente en el campo europeo de la enseñanza de lenguas desde la educación general hasta la formación profesional y vocacional. El desarrollo y creciente uso de las nuevas tecnologías ha tenido un importante rol en el aprendizaje de las lenguas. "In terms of foreign language learning older learners are increasingly , unwilling to learn now for using later, but prefer to learn as you use and use as you learn, which suits the immediacy of purpose common to the times."(Marsh, David,2002:10)

Sin embargo, ha transcurrido un tiempo considerable hasta que se llegara a un momento en que en Europa se concretara un enfoque unificado e integrador como el CLIL (Content Language Integrated Learning) o su equivalente en francés, EMILE (Eignsaignement de une Matière par l' Integration d' une Langue Etrangère)

1.3.2.1 Acerca de los antecedentes

Desde los años cincuenta en Europa se ha hecho un marcado énfasis en las políticas lingüísticas y el análisis de los enfoques prevaletentes en aquel momento, así como las lenguas que debían enseñarse. Surgió la necesidad de reevaluar las formas en que las

lenguas extranjeras se estaban enseñando y aprendiendo. La Comunidad Económica Europea jugó un papel importante en cuanto al impulso que a partir de esta década se le dio a la enseñanza de lenguas en Europa hacia la integración. Pero su característica fundamental en muchos sistemas educativos se enfocaba en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas. El aprendizaje se desarrollaba entonces sobre la base de reglas rígidas, aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y vocabulario. El aprendizaje de las lenguas “clásicas” y e de las modernas no diferenciaba mucho uno de otro. (Wolf, D. en Marsh,2002). Este enfoque se conoce como “hard option curricula” por su carácter rígido en disciplina.

No ocurre un cambio significativo en el área de la enseñanza de lengua hasta finales de la década de los 60, en que se comenzó a dar importancia a las lenguas no solo para su conocimiento lingüístico y copara leer y tener acceso a conocimientos, sino que también se comenzó a atribuir gran importancia a la función comunicativa de la lengua. En la etapa de los 60 a los 70 la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras estaba pedagógicamente impregnada por las corrientes estructuralistas y conductistas. Se comenzaron a utilizar los laboratorios de idiomas y las grabadoras fundamentalmente para el desarrollo de hábitos, destacándose la repetición de patrones lingüísticos. Ya entrada la década de los 70 comienzan a actuar enfoques basados en el desarrollo de competencias comunicativas más vinculados a las teorías del acto del habla (*stuational and notional-functional approaches*).

En el periodo de 1970 a 1980 hubo un incremento en la preocupación de el como se enseña y el que se enseña, entre los círculos de la profesión, sino que también existió un incremento de las prácticas en la enseñanza de lenguas desde el punto de vista de políticas lingüística entre los estados europeos. En 1978 la Comisión Europea hizo una propuesta de enseñar en las escuelas a través de dos lenguas extranjeras e incluía además la enseñanza a adultos en educación vocacional. En 1983 el Parlamento Europeo estableció una resolución en la que convocaba a la Comisión Europea a impulsar un nuevo programa para mejorar la enseñanza de las lenguas, también el consejo Europeo hizo un llamado para facilitar y promover e aprendizaje de las lenguas de los estados miembros de la Comunidad Europea.

A partir de entonces la enseñanza y el aprendizaje eficaz de lenguas extranjeras el aprendizaje no era solamente visto en términos de alcanzar mayores niveles de fluidez,

sino también desde el punto de vista del desarrollo de competencias ligadas a un uso activo del lenguaje.

En 1985 El Consejo Europeo observa la importancia de que los ciudadanos aprendan las lenguas de los países miembros de la Comunidad Europea y sobre la importancia de que eso se haga a partir de edades tempranas y que se aprendan dos lenguas extranjeras.

A pesar de la importancia y necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, expresado política y educacionalmente, para todos los ciudadanos de los países miembros de la comunidad Europea continuaron existiendo problemas en cuanto a la implementación práctica de estos programas. Entre estas dificultades como el número limitado de tiempo disponible para la enseñanza de las lenguas extranjeras en cualquier nivel y sistema educacional, el costo que conlleva la actualización preparación de los profesores o la implementación de modelos curriculares más sofisticados. A esto se añade la necesidad de complementar las prácticas sobre enseñanza de lenguas existentes y al mismo tiempo ampliar la visión acerca del proceso de aprendizaje. . (Wolf, Dieter: en David Marsh:52,2002)

La resolución del Consejo de Ministros de Educación de 1995 mantiene el planteamiento de la necesidad de los ciudadanos de comunicarse en al menos dos lenguas además de su lengua materna (MT+L2), esta sigue una resolución anterior que menciona, en el contexto de métodos innovativos en escuelas y universidades la enseñanza de otras asignaturas en lenguas extranjeras a parte de aquellas que eran de lenguas, propiamente dichas. Esta se refiere explícitamente a Content and Language Integrated Learning (CLIL).

A mediados de los 90 y a partir del 2000 se fortaleció la visión de la integración en la enseñanza, sobre todo de la enseñanza a través de las lenguas extranjera. “This 1990 also revealed increasing interest and attention being given to initiatives involving teaching and learning through a foreign language by professional groups in foreign language education. Significantly this was also found amongst stakeholder groups such as parent-teacher association, administrative bodies, non-language teaching groups, researchers and others. Within education and teaching professions, it could be seen in increasingly inter-disciplinary cooperation between different professional interest groups”. (Wolf, Dieter en David Marsh: 53, 2002). La Comisión Europea siguió de cerca

todos los proyectos desarrollados bajo esta perspectiva de muy cerca, desde The First European Networks in Bilingual Education Symposium in 1996 hasta The CLIL Compendium en el 2001.

El CLIL es una iniciativa relativamente reciente, sin embargo se expresa que empíricamente es favorable, particularmente un gran significado en términos del aprendizaje en etapas iniciales y en la educación vocacional o profesional.

En términos de calidad y cantidad, se le brinda mayor importancia a la intensidad y el tiempo de exposición a la lengua (aspecto cualitativo) que a un alto nivel de exposición (aspecto cuantitativo).

Uno de los logros que se le atribuyen a este enfoque en Europa es la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras hacia un mejoramiento también del desarrollo educativo de modo que se justifica en términos de educación.

1.3.2..2. Sobre necesidad y utilidad en la práctica educativa del enfoque CLIL..

El CLIL brinda un marco para lograr mejores resultados desde el punto de vista práctico, fomentando la confianza de los estudiantes en las etapas tempranas del aprendizaje, pero también en aquellos estudiantes que no han tenido logros satisfactorios en la enseñanza general respecto al aprendizaje de la lengua extranjera, convirtiendo el conocimiento en habilidad en el aprendizaje más académico y respondiendo a las necesidades específicas e inmediatas de los estudiantes adultos.

El CLIL ha surgido en un contexto europeo para satisfacer necesidades de dicho contexto. Este enfoque puede cubrir las demandas la capacidad parapara los requisitos en la enseñanza de lenguas extranjeras en el fortalecimiento de la conexión entre el nivel educativo de un individuo y sus oportunidades de empleo, adaptabilidad y prepararlo mejor para las demandas lingüísticas y culturales de una Europa unificada.

Se ha definido un nuevo método de coordinación (new Open Method of Coordination) como medio para extender las mejores acciones y cubrir el cumplimiento de los

principales objetivos de la Unión Europea hacia un enfoque integrado utilizando formas variadas en asistir a los estados miembros en el diseño y desarrollo de sus propias políticas progresivamente.

Con este objetivo se realizan una serie de recomendaciones (Marsh, David, 2001: 12) desde el punto de vista social, de sistemas educativos, de estrategias y desde el punto de vista práctico. Entre las estrategias que se sugieren se encuentran el empleo de las escalas sugeridas por *The Common European Framework* como referencia para establecer los requisitos de fluidez y competencia de los maestros de lenguas extranjeras, sugiere además que se construyan unidades temáticas para unificar áreas de contenido en forma de módulos, que se lleve a cabo investigaciones acerca del CLIL por parte de tesis de graduación o postgraduación en las universidades, que se investigue acerca de las tecnologías apropiadas y las multimedia existentes para la enseñanza de lenguas en una perspectiva transnacional, que se analicen los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras que especializan al maestro en asignaturas de contenido y en el ien la lengua extranjera se estudien con el fin de hacerlos extensivos en toda Europa y el diseño de un programa transaccional y se implementado por los centros más importantes de Europa que actúen como “catalizadores” para el establecimiento de un programa académico transnacional.

Desde el punto de vista práctico el autor sugiere que en la enseñanza infantil y primaria se enfoque la enseñanza a una exposición al CLIL a nivel bajo que combine los principios de *language awareness* y *language encounter*.; en el sector vocacional se combine el conocimiento de la lengua para el sector específico con competencias comunicativas específicas del puesto de trabajo, que la enseñanza a adultos se haga a través de la educación a distancia que generacional o específica de acuerdo al sector social.

Por otra parte, Beatens Beardsmore plantea la significación del enfoque CLIL desde el punto de vista de la pertinencia en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera enfocada en el aprendizaje de una materia no lingüística: “EMILE/CLIL est un response à un des problèmes majeur dans l’enseignement linguistique, car il permet aux élèves de percevoir la pertinence immédiate de l’effort requis pour l’acquisition d’une deuxième langue, tout en se focalisant sur l’apprentissage d’une matière non linguistique. Par ce moyen, on détourne l’attention du problème de la motivation dans les cours de langues classiques qui requièrent un investissement intensif et à long terme pour de

maigrres résultats souvent déprimants (Baetens Beardsmore & Kohls, 1988, en: Marsh, D.2001: 22)

Los términos de referencia que se utilizan en el enfoque CLIL son incorporados a partir de muchos de los elementos acerca del lenguaje sostenidos por El Consejo de Europa, El Estatuto Europeo para Lenguas Minoritariamente Usadas, La Declaración de Oegstegeest y El Estatuto Universal para los Derechos de la Lengua Universal charter of Language rights). Según Beatens Breadsmore, en Marsh, 2002:24), la propagación del CLIL responde a necesidades crecientes para el desarrollo eficiente de habilidades lingüísticas teniendo en cuenta que la preocupación fundamental esta en la educación no en ser bi o multilingue, y que la competencia referente a a la lengua es el “valor añadido que puede obtenerse sin afectar otras habilidades o conocimientos si se diseña apropiadamente. En la misma fuente se mencionan los trabajos de Gajo y Mondana, y Gajo y Serra(2000-2002) que recogen los cuestionamientos que se hacen el mundo acerca de la enseñanza bilingüe y el plurilingüismo:

- El problema de la lengua materna: ¿se desarrollará la lengua materna a pesar de que una gran parte de la instrucción se desarrolle en lengua extranjera?
- El problema de la segunda lengua: ¿se desarrollará la segunda lengua mejor si una importante cantidad de instrucción se desarrolla en esta?
- El problema de la asignatura (conocimiento escolar): ¿complicaría la presencia de una segunda lengua el aprendizaje de contenidos no lingüísticos y hará más lento el progreso?
- El problema psico-social: ¿es la enseñanza bilingüe apropiada para todo perfil de todo estudiante?

En general existen posiciones muy optimistas respecto a la implementación de un enfoque como el CLIL a pesar de la gran diversidad de demandas operacionales requeridas para integrar el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje de la materia en los diferentes contextos europeos.

Mientras que los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje y los logros sean diversos en cuanto a sus particularidades, los fines del CLIL quedan bien establecidos y se mantienen constantes:

- 1- Ofrecer oportunidades a los estudiantes de aprender materia o contenido eficazmente a través de una lengua Europea que no se considerará la usual para la enseñanza en su currículo regular.
- 2- Brindarle a los estudiantes oportunidades de aprender la lengua en una variedad de contextos y escenarios para capacitarlos a actuar exitosamente en una Europa plurilingüal y pluricultural.
- 3- Brindar ayuda a los más jóvenes en el desarrollo de conocimientos lingüísticos e interculturales, así como habilidades y estrategias para que actúen independientemente como ciudadanos europeos. (Do Coyle, en Marsh.2002:45)

Do Coyle (2002) relaciona lo que de acuerdo a las prácticas e investigaciones y sus propios estudios la autora ha resumido como los principios de este tipo de enseñanza. A continuación se resumen los mismos que se establecen sobre las categorías de aprendizaje del contenido, la lengua extranjera o segunda lengua, desde la función de la lengua en el aprendizaje y desde el punto de vista de la cultura.

Principio 1: El aprendizaje exitoso del contenido o la materia.

Los modelos tradicionales de transmisión de conocimientos no serían apropiados. En este caso hay que redefinir metodología, lo cual tiene una repercusión importante en la formación del maestro.

Principio 2: La lengua como conducto o vía para la comunicación el aprendizaje.

La lengua se aprende a través de situaciones auténticas. "...language is a tool which to have meaning and sense need to be activated in contexts which are motivating for and meaningful to our learners. It also connects different areas of the learning curriculum into a meaningful and economic use of study time".

Principio 3: El CLIL debe retar al alumno en cuanto a conocimientos.

El retar a los alumnos fomenta las habilidades del pensamiento combinándolas con habilidades de la comunicación básica e interpersonal y las competencias lingüísticas cognitivas-académicas.

Principio 4: La pluriculturalidad.

“...language and culture are inextricably linked”. Este principio representa la inevitable inclusión de elementos culturales dentro del tratamiento de la lengua extranjera como vía de aprendizaje de otras materias, que deberán ser también tratados dentro de este proceso.

Se ha comprobado que no es suficiente el que se comience a aprender una lengua extranjera tempranamente si el contacto significativo con la lengua extranjera (exposición) es mínimo, esto tampoco se resuelve con un aumento en la intensidad de los contenidos que se enseñan. El CLIL puede “constituir una manera efectiva de proporcionar suficiente exposición a esas lenguas a fin de garantizar un aprendizaje efectivo de las dos lenguas adicionales” (Muñoz, Carmen, en Marsh.2002:33) La misma autora ha resumido varios aspectos que se refieren a las potencialidades del CLIL al respecto.

1- La utilización de la lengua extranjera como vehículo de enseñanza y comunicación (se refiere a la importancia de que el profesorado tenga en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes).

2- La comprobación constante de la comprensión de los alumnos que fomenta la interrelación alumno-profesor, alumno-alumno.

3- “...promueve el aprendizaje incidental e implícito al concentrarse en el significado y la comunicación, y al proporcionar grandes cantidades de input, mientras que de manera complementaria la clase de lengua extranjera puede utilizar técnicas de atención a la forma lingüística áreas que los aprendices así lo precisen.”

La fluidez se potencia a través de la enseñanza de contenidos en la lengua extranjera, por otra parte la clase de lengua va dirigida al tratamiento de aspectos propios de la lengua.

1- "...estira" la lengua del aprendiz por ejemplo al empujar a los alumnos a producir lenguaje complejo y significativo.

2- "La necesidad de apoyos visuales y de otro tipo en las clases... aumenta la conciencia del profesorado de la necesidad de apoyo cognitivo e interactivo".

3- "La calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras también se beneficia del trabajo en equipo y de la enseñanza en pareja... del profesor de la asignatura y del profesor de lengua, dado que ello exige una constante reflexión y elaboración de las prácticas pedagógicas".

El CLIL resulta ser en estos momentos la forma de enseñanza bilingüe más compleja e integradora porque en ella, como propuesta se encierran elementos que van más allá de la integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos en el aprendizaje desde etapas tempranas hasta la educación adulta y vocacional. Es además una etapa avanzada que facilita la integración y puede aceptación cultural y étnica como un paso a la integración mundial hacia la paz y el respeto hacia la diversidad. Esto se debe al propio fin político que sustenta todas las acciones por parte de la Unión Europea para llevar a cabo la integración en un aspecto tan importante como lo es la enseñanza de lenguas extranjeras como un medio que garantiza el intercambio humano, entre los países miembros de la Unión y entre los países del mundo. Sin embargo, las acciones en Europa no son acciones aisladas de las corrientes que respecto a las ciencias de la educación se desarrollan globalmente; este es a nuestro entender solamente el elemento de más directa incidencia en el surgimiento de este enfoque en Europa. Pero a nivel mundial ha recibido el empuje de las tendencias que van cada vez más hacia la integración de saberes, no solamente en el área de las lenguas, la interdisciplinariedad y la integración de materias son cuestiones que interesan cada vez más en el mundo

Pero desde una mirada interior el CLIL, al considerar la actividad de enseñanza y aprendizaje, una actividad donde existe un "que" (materia), un "como"(método) pero además un "por medio de..." (la lengua extranjera) que se funden hacia un mismo fin: la educación, puede establecerse como un enfoque que beneficia no solamente al aprendizaje de la lengua extranjera, sino también, y por igual a los contenidos de otras materias no lingüísticas. Desde el punto de vista pedagógico lleva a exigencias superiores en el aprendizaje por resultar de una complejidad algo superior a los procesos

de enseñanza donde solamente intervienen como novedades aquellos conocimientos relacionados con la materia en cuestión que es desarrollado a través de la lengua materna con su sistema de códigos establecidos de manera natural en los estudiantes.

En la enseñanza bilingüe están latentes las dificultades que pueden presentarse en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como las inherentes a la adquisición de conocimientos de otras materias. Por esta razón es de vital importancia la preparación adecuada de los maestros y la potenciación de todas sus facultades creativas y pedagógicas en la exitosa implementación de este enfoque en el aula.

Uno de los aspectos que consideramos importantes tener en cuenta es el no dejar en un segundo o tercer plano los objetivos, trátase de la finalidad del nivel educacional o grado escolar de que se trate o de la propia materia no lingüística y la lingüística a nivel de actividad o tarea docente. Al respecto el papel de la actividad pedagógica cooperativa es de vital importancia en el momento de la planificación o implementación práctica.

Es responsabilidad de los sistemas educativos garantizar una clara y precisa degradación de los objetivos a cada nivel contextualizando gradualmente el proceso a las condiciones específicas del país, sistema, nivel, curso, grupo e individuo. En este sentido, es importante el seguimiento sobre bases científicas de la implementación y generalización del CLIL. En ese sentido se exponen varios elementos a tener en cuenta que son resultado de un consenso de varios especialistas de diferentes países de Europa, recogidos en Marsh (David M. 2002:203). Los aspectos a los que se refieren son los siguientes.

- El efecto multiplicador del CLIL
- Formación de conceptos en diferentes lenguas
- Cambios códigos-conocimientos
- Desarrollo de habilidades pragmáticas y metalingüísticas
- Cambio actitudinal
- Enfoques comparativos hacia las materias
- Impacto en la lengua materna y la identidad cultural
- Impacto a social y profesional a largo plazo
- Aprendizaje de la segunda lengua

- Aprendizaje en períodos tempranos
- Competencias parciales y de dominio específico
- Integración metodológica de asignaturas de lengua y las que no son de lenguas

Dificultades a enfrentar en el contexto cubano

El factor subjetivo es el “talón de Aquiles” y el peligro del éxito de estos proyectos. Una de las dificultades para el establecimiento de la interdisciplinariedad lo constituye la tradición milenaria que tiene la puesta en práctica de currículo de corte disciplinario, a la que no se le puede negar el éxito formativo que ha tenido, pero que en estos momentos resultan insuficientes. Esta tradición condiciona que exista una disposición mental, un recelo y a veces un rechazo, a la implantación de nuevas vías para la educación, desde las instancias de dirección hasta los profesores, los alumnos y la propia sociedad. La fragmentación de los contenidos aún predomina en las escuelas.

Los participantes en propuestas de transformación interdisciplinaria hallan dificultades en la experiencia, porque al no existir una tradición de estilos de trabajo, no se encuentran preparados por igual para la tolerancia, el diálogo, el poder de síntesis y la creatividad. Unido a esto se presenta la dificultad de que para implementar de forma satisfactoria un proyecto o estrategia interdisciplinaria se necesita de algún tiempo para lograr un resultado satisfactorio, pues se trata de cambiar patrones que tienen que ver tanto con la enseñanza como con el aprendizaje (esto se hace especialmente difícil cuando no existe un convencimiento a partir de la propia institución), en este sentido, al dilatarse el tiempo en que los participantes puedan obtener el resultado esperado, puede surgir el desaliento y el abandono del intento.

En el caso de la necesidad urgente de la aplicación de la interdisciplinariedad en la formación de profesionales en la universidad hace que se trabaje marcadamente en los aspectos que potencien sus ventajas sobre los modelos que abogan por la enseñanza parcelada de los contenidos curriculares en las diferentes carreras, contribuyendo así a encontrar acciones que propicien la fertilidad entre las disciplinas participantes.

El papel de los contenidos dentro del proceso de estos modelos es prioritario, porque son los contenidos los que de forma visible participan en la integración. Pero esto puede hacer que queden rezagados aquellos componentes didácticos que no dejan de ser importantes como los objetivos que pueden perderse de vista en el diseño y ejecución de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

1.3.2.3. Acerca del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe

Los modelos bilingües y plurilingües son modelos educativos que se han diseñado como forma de llevar a cabo la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua a través de contenidos curriculares no lingüísticos, por lo que establecen un enfoque de lengua como *medium of instruction*. Este enfatiza en el aprendizaje del idioma extranjero en combinación con otra lengua, casi siempre la materna: “Lo que caracteriza al programa bilingüe es, pues, la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas y no solo un incremento del horario de la segunda lengua (lengua extranjera). Esta segunda lengua es, por lo tanto, una lengua instrumental, de aprendizaje, vehicular, paralela a la primera lengua (lengua materna generalmente) y, en ningún momento, invalida la primera, que sigue siendo la lengua de acogida. Se trata, en suma, de estudiar determinadas materias en las dos lenguas que permiten aprender conceptos extralingüísticos, coexistiendo como lenguas de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje y de cultura. Una persona bilingüe es aquella que, además de su lengua materna posee una competencia comparable en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier situación y con una eficacia semejante, lo que recibe el nombre de bilingüismo equilibrado. Este bilingüismo equilibrado es muy escaso, lo común es que se encuentren individuos con un bilingüismo desequilibrado, donde una lengua prevalece sobre la otra (Siguan, M. y Makey, W.F., 1986) por otra parte, la enseñanza bilingüe puede responder a situaciones de coexistencia de lenguas en un mismo espacio político; ser consecuencia de la presencia del alumnado extranjero o inmigrante en una determinada sociedad; venir marcada por la voluntad de promover una enseñanza bilingüe para la adquisición de lenguas extranjeras...”

La ventaja que se le atribuye a la educación bilingüe desde el punto de vista cognitivo es que “...a través de la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de la lengua no materna, los alumnos y las alumnas van creando un instrumento que facilita y regula el aprendizaje de esa lengua pero, a la vez, mediante el contraste, mejoran

también el uso de la lengua materna. La adquisición de ese mecanismo facilitará, así mismo el estudio de otras lenguas en el futuro. Este proceso de abstracción y conceptualización que supone el aprendizaje de un idioma situará al alumnado en un estado de “alerta intelectual” , desarrollando, como consecuencia, unas mayores competencias perceptivas e intelectuales que redundarán en la adquisición de conceptos y procedimientos distintos a los que están directamente vinculados con las capacidades lingüísticas. Está demostrado también que la persona bilingüe suele ser más creativa, tener mayor comprensividad lectora, mejor capacidad auditiva y fonatoria, ser más sensible al desarrollo de una actitud receptiva y crítica hacia la información y ser mejores traductores, al estar acostumbrados a utilizar distintos campos semánticos.”(Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005:22)

La finalidad general de la Educación Bilingüe pasa a ser el fomento del plurilingüismo y de la diversidad lingüística y, tanto en la educación primaria se utiliza para ello el método de *baño de lengua*, basado en la comunicación, la interacción y en la priorización del código oral.” (plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Consejería de Educación. 2005)

El plurilingüismo enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con el interlocutor concreto. (Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005:5) Este concepto está potenciado frente al de multilingüismo, el que entiende como el conocimiento o la coexistencia de varias lenguas en una sociedad determinada.

El multilingüismo es rechazado en muchos contextos, entre ellos el contexto del Plan para el Fomento del Plurilingüismo en Andalucía donde se plantea que dado el acelerado desarrollo del fenómeno de la mundialización “se ha generado una idea...que sostiene la necesidad de unificar las lenguas y, por ende, las culturas, en una única

“lengua franca” que de respuestas a las exigencias que impone esta nueva realidad social. Ideas reduccionistas que ignoran la riqueza que aportan el plurilingüismo y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Y es que además de que el aprendizaje de un idioma supone el desarrollo de competencias lingüísticas, textuales, discursivas y culturales, otorgando a las lenguas el carácter de vehículos culturales por excelencia, este proceso de enseñanza-aprendizaje permite lo que se ha llamado...el “diálogo de culturas”, pues la clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro y donde el profesor o profesora pasa a ser un mediador entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto. (Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, 2005:5)

Resumen acerca de las potencialidades de la lengua extranjera para la integración del conocimiento.

La enseñanza basada en los contenidos o en temas, el enfoque bilingüe y plurilingüe son enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas que por excelencia propician la integración e interacción de los contenidos lingüísticos con los contenidos relacionados con otras cuestiones curriculares o extracurriculares. El bilingüismo enfatiza en la enseñanza y aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas y no solo el incremento en el horario escolar de la segunda lengua (lengua extranjera) que es por tanto una lengua instrumental, de aprendizaje, vehicular, paralela a la primera. El plurilingüismo ha encontrado sus bases precisamente en el bilingüismo, se plantea que conforme se expande la experiencia lingüística en un individuo, éste desarrolla una competencia lingüística a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas en y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, por lo tanto en situaciones distintas el individuo es capaz de recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia.

Los modelos CLIL/EMILI son exponentes actuales de estos enfoques para fomentar, en la Unión Europea, el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines integradores dadas las nuevas necesidades del contexto político, económico y social en la nueva Europa. Pero no son fenómenos aislados, sino que son resultado de la tendencia global a la integración y el trabajo interdisciplinario en la esfera de la educación. En las finalidades de este modelo se reflejan las ventajas que traen para el desarrollo de la comunidad ya que persigue ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprender materia o contenido

eficazmente a través de otra lengua, lo que a su vez se revierte en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en contextos y escenarios variados, el desarrollo de conocimientos lingüísticos interculturales.

1.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

El conocimiento de las teorías curriculares más generales y lo que las mismas han aportado al área de la enseñanza de lenguas extranjeras en su desarrollo es elemental para la comprensión de un contexto curricular específico. Este conocimiento es útil además para saber en que dirección se puede trabajar para su mejora, sobre todo si se quiere lograr una mejora sobre la base de una estrategia interdisciplinaria para lo cual se deben reconocer los enfoques existentes que pueden propiciarla.

La interdisciplinariedad en la educación presupone integración, trabajo pedagógico coherente y coordinado. Presupone además un cambio de paradigmas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esta no excluye la disciplinariedad, por el contrario, el conocimiento profundo de las disciplinas es premisa fundamental para implementar prácticas interdisciplinarias.

Los enfoques específicos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras que responden necesariamente a la interdisciplinariedad como principio metodológico son las de la enseñanza basada en contenidos o en temas (*content based approach*), el de la utilización de la lengua como medio de instrucción (*language as a medium of instruction*) y los modelos basados en la enseñanza bilingüe y plurilingüe como el Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Son estos enfoques y modelos los apropiados para la fundamentación metodológica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera con fines profesionales, tomando como punto de partida el análisis de las necesidades específicas de formación académica y profesional.

Para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea efectivo al máximo debe convertirse en medio de instrucción para una o más asignaturas del currículo
(Widdoson, 1978)

2.1 CONTEXTO EDUCATIVO

La Universidad de Cienfuegos se encuentra insertada en el sistema nacional de centros de educación superior (CES) que son regidos por el Ministerio de Educación Superior (MES).

La característica propia de este centro es que fue inicialmente un instituto superior técnico para la formación de ingenieros para suplir las demandas de una ciudad de creciente industrialización. En el periodo inicial se formaban solamente técnicos.

Posteriormente se ampliaron las demandas de formación y se incluyeron carreras (titulaciones) como la de Licenciatura en Economía. De esta manera se fueron incluyendo carreras de perfil humanístico y se crearon facultades que dirigían y organizaban el proceso de dichas carreras. Así en 1990 se creó la Facultad de Educación.

En 1998 la Facultad de Educación pasó al Instituto Superior Pedagógico, debilitando el potencial de formación humanística del centro. En 1999 se renovó este potencial con la creación, por primera vez en el país de la carrera de Estudio Socioculturales.

A partir de ese momento las carreras de perfil humanístico han ido aumentando con el comienzo de la carrera de Licenciatura en Derecho y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa.

A través de todos estos años de transformaciones la enseñanza del idioma inglés ha sido un elemento permanente en la formación general integral de los profesionales. Se ha mantenido la función del departamento de Idioma Inglés como garantía para la formación de profesionales más competentes y preparados. Salvo algunas excepciones, el idioma inglés se ha impartido en los dos primeros años de las diferentes titulaciones con el servicio del departamento de idioma inglés de la Universidad de Cienfuegos. La carrera de estudios Socioculturales comparte esta característica.

2.1.1 Caracterización de la especialización en Estudios Socioculturales

La especialización de Estudios Socioculturales (ESC) surge de la necesidad regional y nacional de la formación de profesionales en el área de los estudios sociales y culturales dentro de la sociedad cubana. La creación de esta carrera obedece a una necesidad planteada en el país en aquellas regiones donde existen centros de Educación Superior de especialidades técnicas y económicas, pero donde no se forman graduados en las ramas de humanidades y ciencias sociales. Esto constituye también una necesidad en el orden humanístico para el desarrollo de las propias universidades. En otro sentido, obedece a las necesidades territoriales de organismos, comunidades y otras instituciones que realizan trabajo social comunitario, cultural y turístico sin la formación profesional adecuada.

La carrera de Estudios Socioculturales no tiene antecedentes directos en el sistema de educación superior cubano, sin embargo es integradora de aspectos principales del sistema de conocimientos, habilidades y modos de actuación de las licenciaturas en Letras, Historia del Arte, Historia, Sociología y Ciencias Sociales, al mismo tiempo, complementa la formación de profesionales del sistema de cultura y turismo que no poseen este perfil en el tercer nivel de enseñanza.

El objeto de trabajo de este profesional es el trabajo sociocultural comunitario. Su modo de actuación es la realización de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención sociocultural; por ello el objeto de la profesión es precisamente la intervención social comunitaria que implica el trabajo con grupos étnicos, género, territorios, generaciones, lo urbano y lo rural, el turismo, etc.

La carrera en Estudios Socioculturales prepara profesionales capaces de realizar trabajo social comunitario, asesorías, investigación social, promoción, animación y gestión cultural y turística e incluso labores de formación docente y de extensión en las esferas social, cultural, político - ideológica y del turismo.

Para realizar el trabajo de intervención sociocultural se requiere del dominio de los siguientes campos de acción: cultura, historia, teoría y metodología sociocultural.

“Sus esferas de actuación son aquellas vinculadas tanto a la concepción cultural del individuo, como a las zonas de relación sociocultural que demandan de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención, tales como la sociocultural, la político- ideológica, el turismo y la educación. El **objeto de trabajo** de este profesional es el trabajo sociocultural con un enfoque científico. Su **modo de actuación** implica una sensibilidad especial a la cultura y lo constituye el desarrollo de una actividad investigativa que sustente la efectividad del trabajo cultural; por ello el **objeto de la profesión** es el estudio y sistematización de las prácticas para la realización de iniciativas o proyectos culturales que produzcan cambios de la realidad sociocultural y que favorezcan la elevación de la calidad de vida de la población.”³

Los campos de acción indican que el egresado en trabajo sociocultural debe rebasar los límites del reduccionismo que ha lastrado este trabajo y asumir un concepto adecuado de trabajador sociocultural en su más amplia acepción. Este profesional debe ser capaz de dar respuesta a exigencias culturales, artísticas, sociales, político ideológicas y del turismo.

Deben ser capaces de integrar grupos de trabajo interdisciplinarios en los campos y esferas de actuación determinadas, así como realizar diagnósticos de problemas con fines de intervención - transformación.

³ Fundamentación de la carrera. Documento impreso. MES.

Esta ha sido iniciada en el año 1999 en la Universidad de Cienfuegos, extendiéndose con posterioridad a otros centros de enseñanza superior del país. Luego fue creándose paulatinamente en otras regiones.

En cuanto a la estructura organizativa general coincide con la estructura básica de todas las carreras pertenecientes al nivel superior de enseñanza (ver diagrama). El consejo de carrera es el máximo componente que comprende la organización y control del trabajo docente educativo desde las disciplinas y colectivos de año. El consejo de carrera está integrado por los jefes de disciplina y los coordinadores de los diferentes años. Es de este modo donde se coordina el trabajo de las disciplinas con el trabajo desde los colectivos de año. El consejo de carrera recibe directivas de la Comisión Nacional de la Carrera de Estudios Socioculturales, que es la que establece los criterios generales para los cambios y reformas en el plan de estudio. La Comisión nacional de la carrera está formada por especialistas de diferentes centros universitarios del país que a su vez forman parte de los consejos de carrera de los centros a los que pertenecen.

En las actas de las reuniones de los consejos de carrera a nivel nacional se describen las orientaciones generales para todos los centros. Un análisis de las mismas se aprecia la alusión a la disciplina idioma inglés. En el acta de muestra (ver anexo 1) el tema de la disciplina inglés es incluido entre las dificultades a ser tratadas, sin embargo no se narra su discusión en el desarrollo de la reunión. Esto muestra un tratamiento poco sistemático del inglés como objetivo de formación general del profesional.

2.1.2 Niveles organizativos

El Departamento de Estudios Socioculturales es el departamento que dirige la especialización, el mismo se encuentra dentro de la Facultad de Humanidades de la Universidad. En la actualidad cuenta con un colectivo de 12 profesores, dirigidos por el J' de Departamento. Del total de profesores, 3 son Doctores, 8 son Master, 8 Licenciados. La procedencia y formación es diversa: sociólogos, psicólogos, filólogos, filósofos, historiadores del Arte y pedagogos de las especialidades Español-Literatura y Marxismo-Historia, lo cual constituye una fortaleza del Departamento, porque esa diversidad contribuye a comprender y enfrentar de manera más eficiente la formación

del profesional a formar. La especialización además recibe la prestación de servicios de profesores de otros departamentos para la enseñanza de las asignaturas pertenecientes a las disciplinas de Computación, Idioma Inglés, Filosofía y Educación Física, estos profesores pertenecen al consejo de carrera y a los colectivos de los diferentes años donde enseñan, de este modo son invitados a actividades y reuniones metodológicas a estos niveles pero no a las actividades y reuniones realizadas a nivel de departamento.

De este modo la participación del profesorado de idiomas queda limitada al consejo de carrera, donde deben participar los jefes de disciplina y colectivos de año. En caso de existir más de un profesor de inglés para la carrera

Los colectivos de año ejecutan, guían y controlan el proceso docente educativo en cada año. Este está compuesto por los profesores de cada asignatura que se imparte en cada año (ver gráfico 2.2.1.1) y el profesor responsable es el Jefe del colectivo de año. El trabajo metodológico también se conjuga en el colectivo que realiza encuentros mensuales donde participan todos los profesores que coinciden en el mismo y que en ocasiones proceden de diferentes departamentos y facultades. “La estructuración horizontal, por curso, supone igualmente identificar los objetivos principales a lograr en ese nivel, para lo cual es necesario evaluar, con un enfoque integrador, la contribución de cada una de las disciplinas a través de las asignaturas que intervienen en dicho curso, de modo tal que el resultado caracterice como sistema, las nuevas cualidades que han de revelarse en el estudiante tras su proceso de formación.” (Quiñones, 2005: 158)

La actividad metodológica y organizativa del colectivo de año es integradora por sus propiedades, que no son inherentes a ningún otro nivel estructural u organizativo dentro de la carrera. El colectivo de disciplina, por su parte, reúne los profesores de las diferentes asignaturas que la componen. La relación que se establece con los colectivos de año es de fuente (los colectivos de disciplina proporcionan el contenidos y profesores a los colectivos de año).

La horizontalidad queda expresada en el colectivo de año con garantía para la interdisciplinariedad como trabajo didáctico y metodológico y la verticalidad queda expresada dentro de las disciplinas a través de la conexión que por naturaleza existe entre las asignaturas correspondiente a la que existe en el área de las ciencias.

Durante este período se ha realizado un trabajo de mejora en el estilo organizativo del currículo general de la especialización y del currículo de cada disciplina y asignatura. Estas acciones han estado encaminadas a un enfoque de carácter integrador, aunque no todas las disciplinas y asignaturas han logrado la ejecución del modelo propuesto a nivel de carrera (especialización) por el departamento sobre la base de la interdisciplinariedad, sí se ha logrado el fortalecimiento de la disciplina integradora, Intervención Sociocultural, la cual intenta integrar contenidos básicos especiales en la práctica profesional.

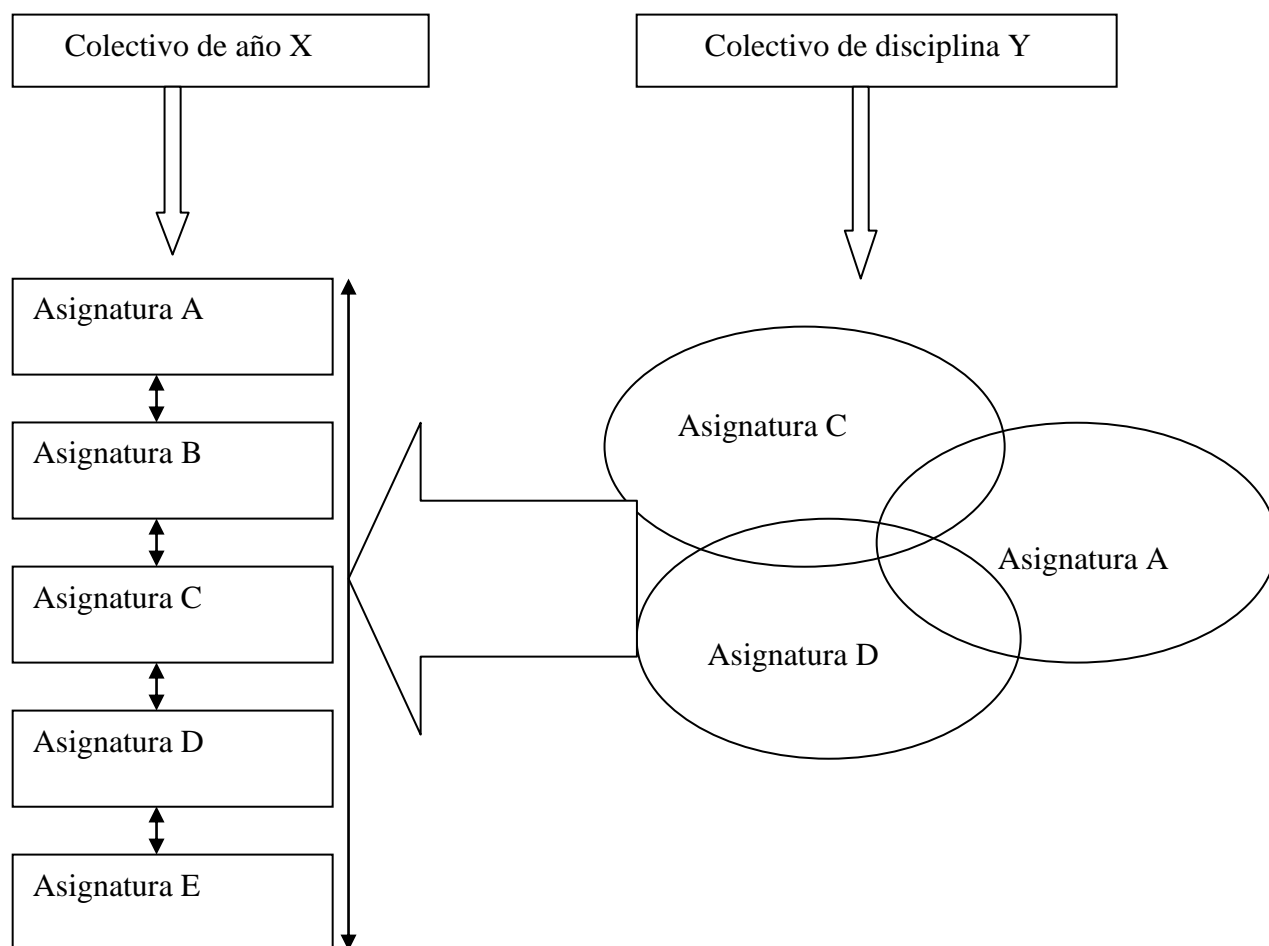


Figura 2: Relación entre colectivo de año y colectivo de disciplina.

No es suficiente, sin embargo, el trabajo de una asignatura para lograr una integración completa. Muchos otros “saberes”, conocimientos y habilidades que otras disciplinas desarrollan, no son débilmente tratados o bien quedan aislados en este intento de integración. Es necesario un trabajo colaborativo desde cada una de las disciplinas para contribuir a la función principal de este sistema, que es la formación de profesionales competentes integralmente, preparados para reconocer los problemas, investigar y buscar soluciones puntuales para el desarrollo cultural y social del contexto donde les sea destinado desarrollarse como tal. Pero también es necesario el trabajo desde el colectivo de año⁴ por ser considerada esta la célula fundamental donde se genera todo el trabajo metodológico para cada grupo de estudiantes correspondiente a cada año académico y fundamentado y organizado sobre las características específicas de los grupos. Es pues el colectivo de año el núcleo fundamental para la planificación, organización y ejecución de tareas interdisciplinarias y el ejecutor y evaluador por excelencia de una estrategia interdisciplinaria.

Con el objetivo de ilustrar lo antes expuesto, es conveniente describir las disciplinas que se contemplan en el currículo general y el trabajo metodológico que los profesores se han propuesto llevar a cabo, según documentos explícitos (ver anexo 8). Finalmente se presenta un análisis del tratamiento que se le da al desarrollo de la estrategia de Idioma Inglés en cada una de las disciplinas de manera transversal, según exigencias del Sistema Nacional de Educación, que plantea el tratamiento de los programas transversales de Lengua Materna, Historia de Cuba, Preparación para la Defensa Nacional, Computación e Idioma Inglés de manera horizontal y vertical desde cada disciplina en todas las especializaciones de la enseñanza superior en Cuba.

En la actualidad el plan de estudio de la carrera de Estudios Socioculturales es el plan de estudios D, el cual está vigente desde 1999. Este plan incluye disciplinas de corte socio cultural e investigativo.

⁴ El colectivo de año se entiende por el grupo de profesores que, perteneciendo en su mayoría a disciplinas diferentes, coinciden en la labor de enseñar y educar a un mismo grupo de estudiantes de un año académico específico con un mismo objetivo de formación.

Las disciplinas fundamentales (específicas) tienen un mayor peso en la carga profesional de la carrera pues son las que directamente forman las habilidades que el egresado deberá emplear en el ejercicio.

Disciplinas	Contenido general	Habilidades que desarrolla
Historia y cultura	Devenir histórico y cultural de la humanidad.	Desarrollo de capacidades éticas y estéticas
Planificación y desarrollo	Influencia del factor económico en lo social	Identificar la influencia del factor económico en el fenómeno social objeto de estudio.
Teoría y metodología de la investigación	Investigación social	Investigar eventos sociales
Patrimonio Cultural y Turístico	Dimensión cultural del desarrollo turístico y región	Intervenir en problemas relacionados con esta área en específico
Geografía regional	Relación naturaleza - sociedad - economía	Establecimiento de nexos que conforman el medio

Tabla 2. Disciplinas específicas de la carrera ESC.

Es evidente la existencia explícita de un hilo conector a través de todo el sistema de trabajo educativo, metodológico e investigativo: la interdisciplinariedad. Sin embargo, la misma queda establecida a nivel de la proyección curricular en acciones aisladas que quedan en el intento de lograr una verdadera integración de todas las materias del currículo en la propia acción. Pero es un reto el solo intento de un proceso tan complejo como lo es el paso de una concepción de currículo desde un punto de vista disciplinario a una concepción integradora y flexible como lo es el currículo integrado de toda una carrera. En el establecimiento de las acciones necesarias para ello intervienen elementos decisivos de carácter subjetivo que tienen gran importancia en el éxito de un modelo curricular interdisciplinario, los relacionados con el convencimiento de los sujetos que intervienen en dicho proceso.

En tal sentido, no solamente se trata de una transformación de los sistemas curriculares establecidos de forma explícita, si no que se habla de algo mucho más complicado como los cambios que se han de experimentar durante el proceso en la propia práctica. Las variaciones en los enfoques en la enseñanza, las relaciones de cooperación entre asignaturas pertenecientes a diferentes disciplinas, un sistema de relaciones diferentes

en la evaluación y control del proceso educativo y el establecimiento consecuente de nuevas estrategias para el aprendizaje. Es conveniente pues que se parta de un convencimiento desde los propios ejecutores de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas a cerca de la objetividad de las transformaciones que han de producirse, fomentadas por una necesidad eminente y un reclamo de mejora curricular sobre la base de un modelo educativo fundamentado en la interdisciplinariedad para la enseñanza y el aprendizaje.

Al analizar la forma en que se ha organizado el trabajo metodológico a nivel de departamento y carrera, se puede constatar que estas relaciones interdisciplinarias se establecen de varias formas:

1. A través de las relaciones que de forma espontánea se dan previamente establecidas, dada la coincidencia en cuanto a contenidos que dos o mas asignaturas presentan, producto a la propia naturaleza de las ramas de la ciencia o el arte a que pertenecen.
2. A través de la asignatura declarada *asignatura integradora: Intervención Sociocultural*, la cual se supone que sea el núcleo que integre de forma horizontal y vertical todos los demás contenidos curriculares del plan de estudio.
3. A través de las estrategias de los programas directores. Esto se establece en forma de programas transversales que atraviesan todo el currículo de la carrera. (en la descripción de las acciones aisladas programadas por cada disciplina para el cumplimiento de dichos programas)

2.1.3 Disciplina Idioma Inglés y relación con el objeto del profesional de la carrera.

Se debe comenzar por recordar que el idioma inglés se presenta curricularmente como disciplina (ver anexo 4) y como estrategia para cumplir la estrategia transversal el programa director de idioma inglés de forma transversal en el currículo de la carrera. Es de esta última forma que se encuentran acciones en las propuestas de trabajo metodológico de las disciplinas.

Como programa de la disciplina se comprende la definición de Álvarez de Zayas de que es “aquel proceso docente-educativo que, como sistema, garantiza la formación de uno o varios objetivos del egresado. En tanto que proceso docente-educativo la disciplina tiene no sólo objetivos, sino contenidos, métodos, medios, formas y resultados, así como las leyes inherentes a ese objeto” (Álvarez, 1998:15) de este modo asumimos una análisis y concepción del programa desde la didáctica.

La disciplina Idioma Inglés incluye un fondo de tiempo total de 256 horas que se distribuyen equitativamente entre los primeros cuatro semestres, es decir, entre los años 1 y 2 de la carrera. De este total, 16 horas son destinadas a los controles parciales (las asignaturas no tienen examen final)

Asignaturas	Número de horas asignadas	Ubicación según año académico
Idioma Inglés I	64	1er año, primer semestre
Idioma Inglés II	64	1er año, segundo semestre
Idioma inglés III	64	2do año, tercer semestre
Idioma Inglés IV	64	2do año, cuarto semestre

Tabla 2. Representa los contenidos de la disciplina por asignaturas y tiempo.

Es de opinión de estudiantes y profesores que el tiempo asignado a las asignaturas no son suficientes para lograr un desarrollo satisfactorio de las habilidades del idioma, sobre todo de la habilidad de expresión oral y audición. Esto es obvio si consideramos que el tiempo de exposición que el alumno tenga ante una lengua extranjera es decisivo para lograr una formación de habilidades de forma correcta y duradera. *Las horas asignadas para cada una de las asignaturas...son suficientes para proporcionar al alumno las bases del idioma, pero no para lograr que los estudiantes logren desarrollar con calidad requerida las cuatro habilidades básicas del idioma que estudian.*⁵

⁵ Validación de la disciplina Idioma Inglés para la carrera licenciatura en Estudios Socioculturales. Curso 1999-2000.

Sobre el problema y el objeto

Si analizamos lo referente al perfil profesional del egresado de la carrera de ESC y el posible campo de actuación, podemos notar lo necesario que resulta para un egresado tener conocimientos y habilidades desarrolladas en idiomas extranjeros, sobre todo el inglés y muy específicamente en nuestra provincia del francés también.

El problema puntual al que responde la disciplina queda expresado en la fundamentación al inicio del documento. La necesidad de preparar a nuestros profesionales de forma eficiente, acorde con las exigencias de la competitividad profesional en el mundo y el desarrollo acelerado de los sistemas de comunicación e información para un mejor servicio a la sociedad. Esto implica, entre otras cuestiones una eficiente preparación en lenguas extranjeras (sobre todo del inglés) para el ejercicio de la profesión con calidad como promotores culturales en la comunidad, en instituciones de la cultura, de organizaciones de masa y la esfera del turismo.

La finalidad del programa se encuentra expresada de forma explícita en la fundamentación de la disciplina. al proponer lograr el dominio de al menos la habilidad de lectura y cierto desempeño en la audición y la expresión oral. Aquí se ignora la integración que debe existir entre las cuatro habilidades del idioma y lo que resulta aún más grave, se omite la habilidad de escritura que sirve de refuerzo para fijar las demás habilidades y que es de mucha utilidad en el desarrollo profesional actual donde el intercambio profesional, de información científica y académica en eventos y a través del correo electrónico es una necesidad indispensable.

Los contenidos en el programa se expresan en sistema de conocimientos y sistema de habilidades. Los contenidos en el programa se expresan en sistema de conocimientos y sistema de habilidades. Dentro del sistema de conocimientos se relacionan aquellos que tienen que ver con las estructuras gramaticales, técnicas para la comprensión lectora y otros elementos formales.

Dentro del sistema de habilidades, contrario a lo expresado por los objetivos generales objetivos, se tienen en cuenta las cuatro habilidades básicas del idioma, la expresión oral, la comprensión auditiva, comprensión lectora y la expresión escrita o redacción, siendo esta última un tema ignorado en los objetivos y los conocimientos. Pero aún se ve

especialmente limitado el desarrollo de habilidades escritas y de redacción. Por lo que a las demás cuestiones respecta, el sistema de habilidades tiene expresa relación con los objetivos y conocimientos y al igual que estos últimos constituyen una base fundamental para el trabajo desde cada asignatura que conforma la disciplina, proponiendo un desarrollo progresivo y gradual a medida que avanzan los semestres.

En el apartado Indicaciones metodológicas y de organización de la disciplina no se sugieren en específico métodos para su aplicación en el proceso hacia el logro de un objetivo u otro, sino que se realizan indicaciones metodológicas generales. Se insiste en la flexibilidad del programa para que el docente utilice libremente sus capacidades creativas y pueda adecuar el programa de la asignatura a las condiciones y necesidades específicas del contexto educativo en el que se desarrolle el proceso docente. Se hace énfasis además en la integración de habilidades lingüísticas en cada tarea docente.

En general no es muy amplia la guía metodológica que ofrece, este aspecto se enriquece un poco en el caso de las orientaciones metodológicas de los programas de las asignaturas. Esto no deja mucho margen al análisis, sin embargo, la flexibilidad deja margen a que se adapten los métodos a los objetivos específicos de cada tarea didáctica según las condiciones específicas.

.Análisis del sistema de evaluación propuesto en el programa

De todos es sabido que en las características de los programas educativos en Cuba siempre ha existido un carácter de obligatoriedad en un mayor o menor sentido. La forma y organización de la evaluación es uno de los elementos que más explícitamente se describe en los programas y uno de los componentes que resultan de mayor rigor cumplir al pie de la letra porque de el momento y el tipo de evaluación que se lleva a cabo dependen procesos administrativos que llevan estos record, no siendo así con los demás componentes.

En el programa que analizamos se propone la evaluación sumativa por habilidades que comprende para cada asignatura dos pruebas parciales y los controles frecuentes conjuntamente con la evaluación de la participación de los alumnos en clase.

Es destacable que el sistema de evaluación que se concibe para cada asignatura no se diferencian el uno de otro. De este modo, el modelo que se propone es el mismo para todos los casos y se mantiene con las mismas exigencias durante los cuatro semestres, por lo que no se aspira a un progreso notable en el desarrollo de habilidades, lo que resulta contradictorio si observamos el gradual ascenso en complejidad en el sistema de objetivos y contenidos.

Además de lo antes declarado, en la evaluación no existen intenciones de integración con otros contenidos curriculares de la carrera, lo que también resulta contradictorio si observamos como en otros momentos del programa se hace referencia a la necesidad de integrar las habilidades del idioma en las diferentes tareas y también de integrar contenidos lingüísticos a aquellos contenidos curriculares que tienen que ver con el perfil profesional de los estudiantes.

Consideramos pertinente realizar dentro de este análisis del programa de la disciplina un bosquejo de algunas cuestiones relativas a las disciplinas que este programa incluye.

Acerca de las asignaturas que integran el programa

Las asignaturas Inglés I e Inglés II, según programa, están destinadas fundamentalmente al desarrollo de habilidades orales y a la ampliación de conocimientos acerca del sistema de la lengua.

En cuanto a las asignaturas Inglés III e Inglés IV se pretende una enseñanza basada en contenidos. Se habla de negociar con los estudiantes en relación con los tópicos acerca de los temas presentados que a ellos les gustaría abordar. Si los temas a los que se refiere en este caso el programa son los impartidos en otras asignaturas de la carrera, se trata de intenciones interdisciplinarias dentro del propio proceso docente de las asignaturas, esto lo consideramos muy positivo aunque no se tenga en cuenta en las asignaturas anteriores y solamente se indique para la habilidad de lectura, ignorando las demás que también son muy importantes. Del mismo modo es que la integración con otras disciplinas no pueden ser una nota casual dentro del texto del programa. Esta debe ser la premisa fundamental que regule el proceso de forma integradora desde su proyección.

Las limitantes encontradas se resumen a continuación.

1. Imprecisión referente al nombre oficial de la disciplina.
2. Ambigüedad en la redacción de algunos objetivos en función del logro de habilidades.
3. Desequilibrio en cuanto a el tratamiento que se le da a las habilidades del idioma (se hace mayor énfasis en unas que en otras)
4. Aparecen aspectos de poca relevancia en los objetivos y se ignoran otros que sí lo son.
5. Aunque en el programa de la disciplina se hace referencia a la necesidad de que los estudiantes utilicen el inglés como instrumento para su formación profesional ninguno de los componentes expresa la necesidad de que se establezcan nexos interdisciplinarios curriculares, excepto en algunos temas que de manera muy limitada se ofrecen en la bibliografía de los programas de las asignaturas Inglés III y IV.
6. No se manifiestan cambios en el sistema de evaluación que se propone desde la disciplina hasta cada una de las asignaturas. (la forma de evaluación propuesta es exactamente igual, con todas las letras). En el caso de la evaluación también se obvia la posibilidad de evaluar integralmente.
7. Los objetivos y los contenidos planteados no siempre coinciden.
8. La bibliografía indicada no esta actualizada ni se ajusta al fondo de tiempo ni al sistema de contenidos y habilidades a desarrollar de manera apropiada.

Aspectos positivos

A pesar de estas limitantes el programa ha sido la guía del profesor de inglés en la carrera de ESC por varios años en las instituciones donde se preparan profesionales en esta especialización. La valoración correcta del mismo y las acciones para amortiguar las limitaciones fundamentales son elementales para el logro de un proceso docente adecuado.

El programa tiene varias cuestiones que consideramos como muy positivas:

1. La disciplina ofrece un marco amplio de flexibilidad para el trabajo docente.
2. Existe un gradual desglose de los objetivos de la disciplina hacia las asignaturas.

3. Se tiene en cuenta la formación del estudiante como profesional y como ser humano.

Las características del programa lo sitúan en una concepción desde el racionalismo técnico por tener sus bases en los objetivos y la evaluación sumativa como comprobación del cumplimiento de dichos objetivos (ver epígrafe 1.1 del capítulo I de la presente tesis).

Resumen acerca del contexto educativo

El contexto educativo en el que se encuentra enmarcado el proceso, y al cual va destinado la estrategia, es parte de una estructura jerárquica que está conformada por estructuras que lo incluyen, estructuras incluidas en él y estructuras que inciden en él. Las que más directamente influyen son las estructuras organizativas de colectivos de año y colectivos de disciplina. Esas estructuras están regidas por sus propios procesos y sus propios documentos (programas, planes, etc)

2.2 ESTRATEGIA INTERDISCIPLINARIA

2.2.1 Fundamentación de la estrategia

La estrategia propuesta tiene sus fundamentos en tres criterios esenciales, una **fundamentación empírica** que tienen en cuenta los resultados de los procesos de obtención de elementos de rigor desde el criterio de los sujetos y actores del proceso, una **fundamentación teórica** que parte de los principios de la interdisciplinariiedad como filosofía de trabajo, y por último una **fundamentación didáctico-metodológica** que localiza la propuesta en la metodología que fundamenta la enseñanza y aprendizaje del inglés a través de la integración de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos. A continuación se explica con más detalle en qué consiste cada criterio.

A.I Fundamentación empírica

La estrategia se fundamenta empíricamente por tenerse en cuenta los resultados obtenidos en la fase de estudio empírico descrito en éste informe. Los elementos que se consideran, por lo tanto, se perfilan desde ese estudio y las generalidades resultantes. (ver Capítulo III). Los diferentes criterios a tener en cuenta se agrupan en **necesidades** y en **posibilidades**.

Las necesidades aquí son interpretadas de aquellos elementos resultantes del estudio empírico que se presentan como carencias, deficiencias o demandas. Las tablas siguientes ilustran estos elementos de manera sintética.

Necesidades	
Desde:	Elementos empíricos a tener en cuenta
a)Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje - objetivos - métodos - contenidos - medios - evaluación - formas -necesidades de aprendizaje necesidades meta	1. Objetivos integradores como guía para el diseño. 2. Metodología basada en la enseñanza integrada del inglés y los contenidos de la carrera y la colaboración conjunta. 3. Los contenidos interdisciplinarios que respondan al desarrollo de habilidades del idioma integradas y en equilibrio con las competencias a desarrollar. 4. Los medios variados que proporcionen mayor conocimiento de las áreas propias del perfil de la carrera. 5. Evaluación integradora. 6. Exámenes para diagnosticar necesidades específicas de aprendizaje. 7. Diagnóstico de estilos de aprendizaje en grupos de entrada. 8. Crear necesidades de aprendizaje. 9. Tratamiento de las necesidades meta en la carrera. 10. El estudiante como fuente de criterios para cambios y mejoras.
b) El rol del estudiantado	11. El estudiantado como protagonista de su aprendizaje. 12. El autoaprendizaje y autovaloración. 13. Aprendizaje significativo e integrado. 14. Superación y autorreflexión.
c) El rol del profesorado	15. Profesor- investigador. 16. Coordinación interdisciplinaria del trabajo metodológico.

Tabla 3. Necesidades como criterio empírico.

Posibilidades	
Desde:	Elementos empíricos a tener en cuenta
a)La estructura	1. El colectivo de año como célula potencial para la práctica educativa interdisciplinaria del inglés. 2. El colectivo de disciplina como alternativa para el diseño interdisciplinario de la docencia. 3. La asignatura como elemento práctico inmediato para el logro de la articulación práctica.
b)Los sujetos	4. Nodos de articulación pre- definidos. 5. Agrupamiento de acuerdo a niveles de entrada. 6. Diferentes vías cercanas para la superación del profesorado en idioma inglés. 7. Conocimiento acerca de la carrera por el profesorado de inglés. 8. Individuos con buen desarrollo de habilidades en idioma inglés entre el profesorado y el alumnado.

Tabla 4. Elementos empíricos desde las posibilidades.

B. Fundamentación teórica

Se propone la **interdisciplinariedad** como teoría y “columna vertebral” de esta estrategia. Es importante pues que la presente no se vea como una propuesta rígida, sino como una “guía” para llevar a cabo un proceso que está en continuo cambio porque las necesidades educativas varían constantemente y las relaciones que se establecen entre asignaturas no deberán ir siempre hacia una misma dirección sobre la base de un trabajo coordinado. Esta coordinación *“impone además que se homogenicen los lenguajes particulares de las diferentes disciplinas en función de la profesión para lograr una organicidad de códigos que permita la comprensión de la problemática que se analiza, e impone también una real comunicación entre los especialistas que permita la integración imprescindible para el diseño, planificación y desarrollo de las actividades interdisciplinarias.”*(B: I: P-F:A:R, 1997:11)

La concepción general que se asume está relacionada con la definición que se asume sobre interdisciplinariedad se encuentra desarrollada en el capítulo I del presente informe de investigación(epígrafe (1.1.2). Esta concepción teórica deberá guiar tanto el proceso de diseño y rediseño de la estrategia como su implementación práctica de acuerdo a la variación de las necesidades, y por objetivos específicos de los diferentes momentos y situaciones educativas.

El objetivo general de esta propuesta es lograr la articulación de la disciplina de idioma inglés con otras del año. De este modo se ha de alcanzar un mayor acercamiento a la finalidad de la carrera y del año en específico a través de líneas integradoras que se hacen visibles en la práctica curricular lo que ha de contribuir a la mejora de la posición del inglés como asignatura dentro de las prioridades académicas de los estudiantes. El logro de estos objetivos responden a la solución del problema de la investigación. Por consiguiente se establece dentro de la propia estrategia un sistema de tareas interdisciplinarias que dada su variedad en cuanto elementos que intervienen sirven como modelo para el trabajo interdisciplinar en el año y otros años de la carrera.

El principio de la discontinuidad es el principio teórico general que se presenta a lo largo de toda la estructura de la propuesta. Este principio respeta las fronteras disciplinarias y a su vez permite el trabajo metodológico coordinado (ver epígrafe 1.2.2 de la presente tesis).

C. Fundamentación didáctico- metodológica

La fundamentación didáctico-metodológica de la estrategia combina los elementos anteriores expresados en procedimientos organizados en una metodología específica. Esta metodología responde al enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas que es interdisciplinario por excelencia (ver epígrafe 1.3 del capítulo I del presente trabajo). Se trata del enfoque basado en los contenidos.

Se ha seleccionado este enfoque porque brinda las herramientas necesarias para su diseño y futura puesta en práctica. Al respecto se han adaptado los siguientes principios metodológicos del Content and Language Integrated Learning (CLIL), que aunque responde a un contexto bastante diferente, también responde a una misma teoría y a una misma meta en diferentes escalas.

Principio 1: El aprendizaje exitoso del contenido o la materia.

El aprendizaje exitoso de la materia depende en gran medida del diseño conjunto como momento de gran creatividad y observancia de las especificidades del contexto específico.

Principio 2: La lengua como vía para la comunicación y el aprendizaje.

La utilización de la lengua inglesa como vehículo para el descubrimiento de nuevos contenidos, su ejercitación , profundización y práctica.

Principio 3: Retar al alumno en cuanto a conocimientos y habilidades orales.

Sin abandonar el equilibrio en el tratamiento de las habilidades lingüísticas, aumentar el número de actividades que demanden el uso del lenguaje hablado.

Principio 4: La relación entre la lengua extranjera y la cultura.

Se aprende cultura a través del aprendizaje de una lengua extranjera. Oportunidad para incluir contenidos culturales relacionados con la materia del perfil profesional.

Principio 5: La lengua extranjera como potenciadora de competencias para actuación meta.

A través de la práctica de la lengua y el uso de vocabulario específico en situaciones educativas también se potencian actuaciones que son potenciales de presentarse en la situación meta.

El desarrollo de competencias comunicativas a través de la lengua extranjera también potencian habilidades de comunicación en la lengua materna (adaptados de :Do Coyle, en Marsh, 2002:45).

2.2.2 Fases para la elaboración de la estrategia

La estrategia se elaboró sobre la base de varias fases que se consideraron indispensables para obtener un producto contextualizado de acuerdo con las particularidades de la carrera y de los estudiantes, a sus necesidades, intereses y prioridades. También se tuvieron en cuenta los currículos, que de forma centralizada aparecen para cada asignatura. La metodología que se llevó a cabo se describe a continuación:

Fase 1: Estudio diagnóstico

Estudio y análisis de los resultados obtenidos en encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores (correspondiente a la fase de diagnóstico) con los siguientes objetivos:

- Profundizar en el problema.
- Definir las causas y efectos de la deficiente integración del inglés como contenido curricular dentro del programa de la carrera y los demás contenidos curriculares que pertenecen a las disciplinas básicas especiales de la carrera.
- Validar el proyecto de propuesta didáctica en el consejo de carrera.

Para cumplir estos objetivos se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se aplicaron instrumentos de recogida de información acerca de aspectos puntuales en la descripción del problema y su delimitación: la situación del inglés como asignatura en el nivel preferencial de los alumnos de primer y segundo años de la carrera de Estudios Socioculturales, opiniones de los estudiantes y profesores en cuanto al nivel de integración de los contenidos y habilidades del

idioma inglés con otros contenidos y habilidades pertenecientes a disciplinas básicas específicas que se acercan más al cumplimiento de objetivos y tratamiento de habilidades profesionales. (ver capítulo III de esta tesis)

- Se realizó un estudio de las necesidades de los estudiantes y profesores del uso del idioma inglés en sus respectivos desempeños y estudio de las necesidades de postgraduación.
- Se revisaron los programas y documentos relativos a la carrera y a la disciplina Idioma Inglés.
- Se realizaron sesiones de análisis en el consejo de carrera.

Fase 2: Revisión y estudio de fuentes teóricas.

Esta fase tiene como objetivo definir y establecer los elementos epistemológicos de soporte de la propuesta, así como la verificación de su validez teórica. (Ver capítulo I de la presente tesis)

Fase 3: Estudio y determinación de los niveles organizativos en los que se propone desarrollar las tareas didácticas.

El objetivo en esta fase es definir, de acuerdo a los criterios del consejo de carrera, los profesores en particular, y los criterios de la propia investigadora, el nivel organizativo apropiado para llevar a cabo la contextualización de las tareas interdisciplinarias que se proponen.

Fase 4: Establecimiento de las dimensiones a partir de las cuales se elaborarán las acciones y las tareas.

Las dimensiones definen los criterios de cada conjunto de acciones..

Fase 5: Elaboración del sistema de acciones que abarcará la carrera con todos los elementos actuantes.

En cuanto al trabajo interdisciplinar, en la presente propuesta se toman en cuenta todos los componentes del proceso puesto que los mismos forman un sistema holístico, es decir son partes de un todo, partes interdependientes del proceso docente. Sin embargo, no es menos cierto que los contenidos pueden ser los nodos de articulación

que se hacen visibles en la actividad interdisciplinar para observadores externos y para los propios alumnos.

Es oportuno en este acápite definir lo que se entiende por esta autora como **nodos de articulación interdisciplinar**. Estos son las áreas de solapamiento entre dos o varias disciplinas o asignaturas que de forma ocasional o provocada interactúan en un momento del proceso docente.

Fase 6: Como se trata de actividades interdisciplinares no se tiene en cuenta el establecimiento de los objetivos desde una sola dirección, es decir, los objetivos como elementos rectores del proceso deben expresarse de modo interdisciplinar, por lo que incluyen los contenidos, habilidades y valores de las asignaturas en interrelación.

Fase 7: Al explicar el establecimiento de los nodos de articulación se mencionaba la necesidad de tener en cuenta los componentes del proceso de las asignaturas o disciplinas interrelacionadas. De un modo u otro todos están presentes en el momento didáctico en que se lleva a cabo la tarea interdisciplinar pero deben ser bien delimitados en sus potencialidades de interrelación.

Fase 8: La evaluación es también un componente del proceso muy importante que no solamente revela el nivel de asimilación y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes y las lagunas que pueden haber quedado, sino que también de cierto modo "resume" y evalúa el nivel de éxito del proceso sirviendo como fuente de retroalimentación y perfeccionamiento del trabajo interdisciplinar. La evaluación se ha de realizar de forma conjunta e integrada, de acuerdo con el desarrollo de los demás componentes en el proceso, fundamentalmente teniendo en cuenta los objetivos interdisciplinares.

Fase 9: La planificación de las tareas se realiza de forma conjunta y coordinada, los profesores de las asignaturas que intervienen y en ocasiones también los estudiantes colaboran en la planificación de las actividades.

2..2.3. Sistema de Tareas.

El presente sistema de tareas constituye una muestra de la variedad de formas de articulación interdisciplinar en que puede lograrse la articulación interdisciplinar. Son un sistema didáctico adaptable y flexible. La estructura de las tareas son fácilmente aplicables a otros aspectos de la misma asignatura o a otras asignaturas, pueden ser modificados en un contexto diferente.

- Generalmente se indican como nodos de articulación:
- Conocimiento↔conocimiento
- Conocimiento↔habilidad
- Habilidad↔habilidad

Sin embargo todos los elementos del proceso se interrelacionan en la tarea. De esta manera se han seleccionado los contenidos y las habilidades como formas de articulación que se presentan de un modo más notable en las tareas.

En cada una de las tareas se manifiestan, de un modo u otro, las cuatro habilidades del idioma aunque siempre prevalece una. Tenemos por ejemplo que en la tarea número 2 prevalece la lectura pero existen actividades aleatorias que incluyen el hablar, el escuchar y le escribir.

En cuanto a formas de desarrollo de las tareas también podemos decir que son variadas las que se proponen: clase práctica, seminario, estudio independiente, debates, y trabajo en grupos.

A continuación se relacionan los títulos de las seis tareas que se explican con posterioridad y que conforman la propuesta:

Tarea 1: "A Gallery Opening"

Tarea 2: "The Noanamá"

Tarea 3: "The Pragmatism. Some Personalities"

Tarea 4: "An Ethically Unjustified Investigation"

Tarea 5: "Common Research Errors"

Tarea 6: "An Investigation on Personality"

Tarea 7: "An Interdisciplinary Evaluation"

2.2.3.1 Estructura del trabajo metodológico coordinado

Toda actividad didáctica presupone un sistema organizado de acciones que van desde el diseño y rediseño hasta la sistematización y la evaluación. En este caso en particular estas acciones se han sintetizado en cuatro fases que constituyen una orientación metodológica para el trabajo entre asignaturas de la carrera y el idioma inglés. Este trabajo puede estar coordinado a nivel de colectivo de año o de disciplina.

En las tareas se describen los pasos particulares de cada caso y las fases para el trabajo metodológico coordinado resumen las generalidades de las mismas.

El trabajo de coordinación de las acciones y operaciones específicas para la ejecución de cada tarea es un importante escalón para el éxito de la misma. Es donde se ultiman detalles y condiciones para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Este es el momento donde se negocian los componentes del proceso didáctico y la forma en que los mismos se han de desarrollar. Los demás pasos dependen de este primero.

La orientación de la actividad a los estudiantes debe hacerse de forma clara, dejando establecidos los objetivos con precisión.

La actividad se ha de ejecutar según lo acordado por ambos profesores, incluyendo los métodos, procedimientos, lugar y tiempo. La actividad puede exigir de la participación de ambos profesores en el momento de su desarrollo, de un solo profesor, o del trabajo independiente del alumno.

La evaluación debe tener lugar durante y después de la actividad, pero siempre de forma integradora. La sistematización significa que los componentes participantes en la

tarea en el momento (o los momentos) de su ejecución deberán tener tratamiento en otras oportunidades ya sea con un trabajo interdisciplinar o disciplinar propiamente dicho de las asignaturas que intervienen.

A continuación describimos las fases en las cuales consiste el trabajo metodológico conjunto.

Primera fase: El diseño conjunto

- Establecimiento de objetivos interdisciplinarios.
- Definición de nodos de articulación.
- Selección de los nodos de articulación.
- Selección de métodos conjuntos.
- Selección de los medios.
- Preparación de los medios.
- Organización y planificación de las tareas docentes.

Segunda fase: Ejecución de la tarea

- Orientación a los alumnos.
- Preparación y familiarización.
- Intercambio constante profesor-profesor , alumno-profesor y alumno- alumno.
- Trabajo con el contenido y los materiales.
- Orientación precisa del estudio independiente extraclase.
- Verificación conjunta de la comprensión.

Tercera fase: Evaluación interdisciplinaria

- Orientación al estudiante.
- Actuación conjunta en el momento evaluativo.
- Revisión conjunta de trabajos escritos.
- Evaluación y calificación conjunta de evaluaciones.

Cuarta fase: Sistematización

- Continuación del desarrollo de los objetivos en nuevas situaciones (de forma conjunta o independiente)
- Integración con nuevos temas, contenidos y funciones.

2.2.3.2. Estructura de las tareas

Las tareas contienen una estructura metodológica que incluyen aspectos novedosos, dadas las particularidades y el carácter interdisciplinar de las mismas:

- Asignaturas integradas

Las asignaturas deben seguir criterios de selección establecidos en base a las necesidades contextualizadas y a las formas organizativas que se sigan para la estrategia general a nivel de carrera. Estos criterios pueden estar relacionados con las preferencias o las carencias, siguiendo los criterios de los alumnos en plena armonía con los criterios de los profesores participantes.

Para el sistema de tareas específicas que se describen en este capítulo se han seguido los criterios siguientes:

- Asignaturas que resultan de mayor simpatía por parte de los estudiantes (nivel de preferencia entre alto y medio)
 - Necesidades de aprendizaje en dicha asignatura.
 - Correspondencia con posible situación meta.
 - Medios asequibles.
 - Voluntad del profesor o profesora.
 - Coexistencia en un mismo colectivo de año de la carrera .
 - Repercusión de la disciplina en otros contenidos curriculares posteriores.
- Objetivos interdisciplinarios

Deben formularse de forma “democrática”. Supliendo, en lo posible, necesidades de asignaturas participantes por igual.

- Nodos de articulación interdisciplinarios

Se definen por el estudio minucioso de los programas y el sistema de contenidos y habilidades de las asignaturas implicadas.

- Tema.

Puede referir un tema general de la asignatura de contenido en inglés.

- Acciones por parte de los profesores.

Todas las acciones deben ser planificadas en lo que sea posible. Esto no quiere decir que no pueda existir una reorientación de la acción en la fase de ejecución de forma acordada o no, pero respondiendo a necesidades inmediatas.

- Acciones por parte de los alumnos

Las acciones de los alumnos también se proveen, pero pueden estar sujetas a cambios de acuerdo a la metodología y la concepción que se siga acerca de el autoaprendizaje y el aprendizaje dirigido, así como sus niveles intermedios. Todo regulado por los objetivos.

- Operaciones por parte de los profesores.

Sucede lo mismo que se había planteado sobre las acciones. Al ser las operaciones más específicas son más proclives a lo inesperado.

- Operaciones por parte de los alumnos.

Se diseñan de acuerdo a los objetivos, que a su vez se diseñan de acuerdo a las realidades de aprendizaje y necesidades.

- Evaluación

Siempre responde a los objetivos interdisciplinarios y se ha tenido en cuenta la forma de enseñanza para el diseño de la forma de evaluación. La evaluación de proceso.

- Sistematización.

El tiempo y la forma de docencia son también componentes de la estructura organizativa de las tareas. Las tareas aquí descritas responden a diferentes formas de la docencia y se describen en un intervalo de tiempo real para una clase. Pero las tareas interdisciplinarias pueden ajustarse en razón de la creatividad de los profesores.

Puede realizarse de diferentes formas. En las tareas predomina la sistematización de los contenidos y habilidades de forma integradora. Es la que garantiza la continuidad.

Los materiales son artículos seleccionados de diversas fuentes, principalmente de la Internet (ver anexo 11). A continuación se describe la estructura específica para cada tarea.

2.2.3.3. Las tareas didácticas

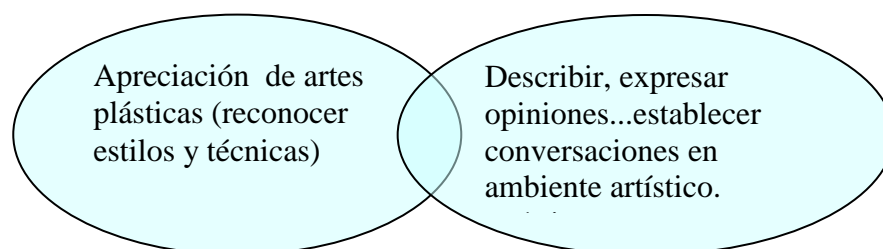
TAREA 1:

Asignaturas integradas: Inglés IV - Cultura Latinoamericana y Caribeña.

Objetivos interdisciplinarios:

- Los estudiantes deberán practicar de forma oral y en idioma inglés la descripción de pinturas de autores vanguardistas.
- Los estudiantes deberán valorar en idioma inglés la pintura que se observa utilizando las funciones de emitir criterios, acuerdos y desacuerdos.

Nodos de articulación interdisciplinaria:



Tema: "A Gallery Opening"

Acciones por parte de los profesores:

1. Coordinar el trabajo interdisciplinar.
2. Definir los nodos de articulación y demás elementos interventores.
3. Planificar la actividad.
4. Orientar a los estudiantes.

- 4- Controlar las actividades.
- 5- Evaluar.
- 6- Sistematizar.

Acciones por parte de los alumnos:

- 1- Observar las pinturas
- 2- Describir lo que observan
- 3- Clasificar e identificar.
- 4- Valorar lo observado
- 5- Opinar

Operaciones por parte de los profesores:

- 1- Encuentro metodológico interdisciplinar.
- 2- Selección de los medios a utilizar y su preparación.
- 3- Selección del local y su preparación.
- 4- Explicación a los estudiantes de los objetivos y procedimientos de la tarea.
- 5- Chequeo de los diálogos que producen los estudiantes oralmente.
- 6- Corrección de errores de pronunciación, del uso del vocabulario, de la secuencia de los elementos del discurso y de contenido en relación con las valoraciones sobre la pintura vanguardista.
- 7- Evaluación en el momento en que se desarrollan los diálogos orales.
- 8- Preguntas por parte de los profesores acerca de las características de los cuadros observados y la valoración que se hacen de los mismos.
- 9- Revisión posterior de trabajos escritos acerca de obras observadas (la descripción de una de estas obras).

Operaciones por parte de los alumnos:

- 1- Observación de las obras expuestas.
- 2- Descripción de una obra oralmente.
- 3- Intercambio de criterios con los demás alumnos y los profesores.
- 4- Responder y preguntar sobre lo observado y contenidos tratados en Cultura.
- 5- Escribir acerca de obras observadas.

Tipo de docencia: Clase práctica

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas.

Evaluación: (De proceso).

Se evalúan los objetivos interdisciplinarios propuestos y al mismo tiempo cada profesor obtiene criterios sobre el cumplimiento de los objetivos disciplinares.

La evaluación se desarrolla a través de toda la actividad, se evalúan los estudiantes en el momento de su producción oral en el aula y sus producciones escritas acerca de una de las obras. Los estudiantes deben realizar una descripción y valoración de una de las obras y entregarlo de forma escrita con posterioridad.

Sistematización:

La sistematización de los objetivos de esta actividad se llevará a cabo de forma independiente en cada asignatura. Los conocimientos sobre la pintura vanguardista han de ser profundizados y practicados en las clases posteriores de la asignatura Cultura Latinoamericana. En la siguiente clase de inglés se ha de tratar y ejercitar la descripción de personas y la narración descriptiva, lo que da continuación y profundización a lo tratado en esta actividad.

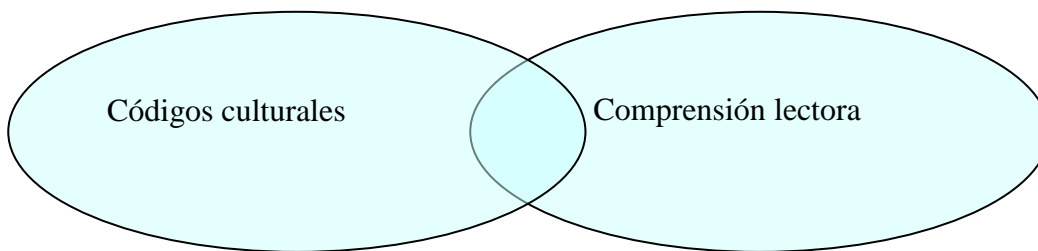
TAREA 2:

Asignaturas integradas: Inglés IV ↔ Cultura Latinoamericana y Caribeña

Objetivos interdisciplinarios:

- Los estudiantes deberán comprender un texto de mediana complejidad en idioma inglés donde se presentan códigos culturales de un grupo étnico.
- Los estudiantes deberán extraer información relevante de dicho texto.
- Los estudiantes deberán resumir datos que justifiquen los códigos culturales que reconocen en el texto.

Nodos de articulación interdisciplinarios:



Tema: "The Noanamá"

Acciones por parte de los profesores:

- 1- Coordinar metodológicamente el trabajo interdisciplinar para la actividad.
- 2- Preparar los materiales y medios.
- 3- Orientar la actividad.
- 4- Controlar la actividad.
- 5- Evaluar la actividad.
- 6- Sistematizar.

Acciones por parte de los alumnos:

- 1- Leer el texto.
- 2- Comprender el texto.

- 3- Analizar el contenido del texto escrito.
- 4- Reconocer los códigos culturales.
- 5- Clasificar los códigos culturales en el contexto.
- 6- Demostrar la asimilación de contenidos relacionadas con el texto y contenidos anteriores de la asignatura Cultura Latinoamericana y Caribeña.

Operaciones por parte de los profesores:

- 1- Realizar breve reunión metodológica para la preparación y organización de la actividad interdisciplinar partiendo de los objetivos.
- 2- Selección y Preparación de los textos y actividades específicas.
- 3- Ejecución de la actividad en el aula con sus correspondientes pasos didácticos.
- 4- Corrección de los errores.
- 5- Evaluación de la comprensión del texto escrito a través de preguntas relacionadas con el contenido del mismo y los códigos presentes.
- 6- Evaluación escrita y en forma de trabajo extra-clase.

Operaciones por parte de los alumnos:

- 1- Realización de varias lecturas del texto con previas tareas específicas para su comprensión.
- 2- Búsqueda del significado de las nuevas palabras en el diccionario.
- 3- Señalización y explicación de los códigos culturales específicos.
- 4- Debate acerca de los códigos presentes.
- 5- Responder de forma oral y escrita acerca de los contenidos expresados en el texto.

Tipo de docencia: Clase teórico - práctica. Aquí se han de aclarar definiciones sobre códigos culturales y se practica la comprensión de un texto escrito en inglés donde se adquiere nuevo vocabulario.

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas del momento y el grupo de alumnos a los que va dirigida la actividad.

Evaluación: (De proceso).

La evaluación se realizará en dos momentos, un primer momento en el desarrollo de la actividad en el aula donde los profesores evaluarán los objetivos de la actividad a través de la participación oral y escrita de los estudiantes. Se emitirá evaluación cuantitativa y cualitativa. El segundo momento será una tarea extraclase en la que los estudiantes deberán buscar información en Internet y fuentes bibliográficas acerca de costumbres de vida de otras tribus de Latinoamérica y el Caribe y referirse a códigos culturales presentes en las mismas, esta actividad será de forma de trabajo extraclase y se revisará de forma escrita.

Sistematización: La comprensión de textos escritos en idioma inglés es una habilidad que sistemáticamente se llevará a cabo. Los códigos culturales se sistematizarán en las clases de Cultura Latinoamericana profundizándolos y evaluándolos.

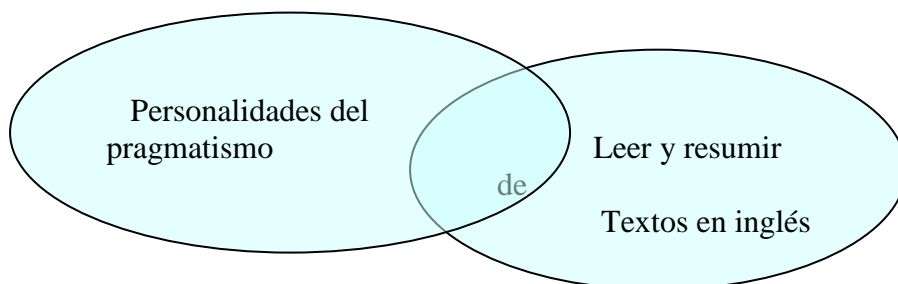
TAREA 3:

Asignaturas integradas: Inglés IV ↔ Pensamiento Filosófico y Social Contemporáneo

Objetivos interdisciplinares:

- Los estudiantes deberán comprender un texto de mediana complejidad acerca de un filósofo de la corriente pragmatista.
- Los estudiantes deberán extraer información relevante de dicho texto.
- Los estudiantes deberán resumir datos biográficos del texto en cuestión.

Nodos de articulación interdisciplinaria:



Título: " Johnn Dewey and Charles Pierce. Their Life and Work"

Acciones por parte de los profesores:

- 1- Coordinar metodológicamente el trabajo interdisciplinar para la actividad.
- 2- Preparar los materiales y medios.
- 3- Orientar la actividad.
- 4- Controlar la actividad.
- 5- Evaluar la actividad.
- 6- Sistematizar.

Acciones por parte de los alumnos:

- 1- Buscar la información orientada.
- 2- Resumir buscando la información relevante del texto.
- 3- Redactar biografía.
- 4- Elaborar preguntas sobre lo que ha leído.
- 5- Preguntar y responder de forma oral.
- 6- Utilizar los conocimientos adquiridos con posterioridad.

Operaciones por parte de los alumnos:

- 1- Lectura de los materiales en idioma inglés en la biblioteca.
- 2- Resumen de los datos fundamentales para la elaboración de la biografía de los filósofos en idioma inglés.
- 3- Elaboración de preguntas acerca de la información relevante extraída de lo leído.
- 4- Participación en el seminario haciendo preguntas y respondiendo las del equipo contrario.
- 5- Elaborar la biografía de uno de los filósofos de forma escrita utilizando la información fichada.
- 6- Entrega de la biografía escrita a la profesora.

Operaciones por parte de los profesores:

- 1- Reunión metodológica para el establecimiento de los objetivos, contenidos, y demás componentes que intervienen en la actividad.
- 2- Recopilación de la bibliografía y los materiales.

3- Ubicación de la bibliografía y los materiales en la biblioteca así como los nombres de los sitios web pertinentes.

Tipo de docencia: Clase teórico - práctica.

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas.

Evaluación: (De proceso).

El grupo de estudiantes, subdividido en dos grupos se harán preguntas mutuamente acerca de los dos filósofos estudiados, de ese modo las preguntas y respuestas correctas acumularán puntos. Al final el grupo que más puntos acumule será el ganador. En este caso se realiza una evaluación que a pesar de acumular cierta cantidad de puntos será cualitativa porque revelará la calidad de cada pregunta y respuesta que se haga. La profesora de inglés desarrollará una evaluación de las estructuras de preguntas y respuestas y la expresión oral de los estudiantes. La profesora de Pensamiento Filosófico evaluará los contenidos pertenecientes a dicha asignatura así como la valoración de los estudiantes acerca de los mismos. Los estudiantes realizarán como trabajo independiente por equipos la elaboración escrita de la biografía de uno de los filósofos.

Sistematización: Se sistematizarán los contenidos por separado en ambas asignaturas. Las personalidades del pragmatismo se continuarán estudiando en la asignatura Pensamiento Filosófico, en clases y evaluaciones. La habilidad de resumir de un texto en idioma inglés se ha de utilizar por parte de los estudiantes de forma sistemática en la revisión de bibliografía en inglés y comprensión de textos en clases.

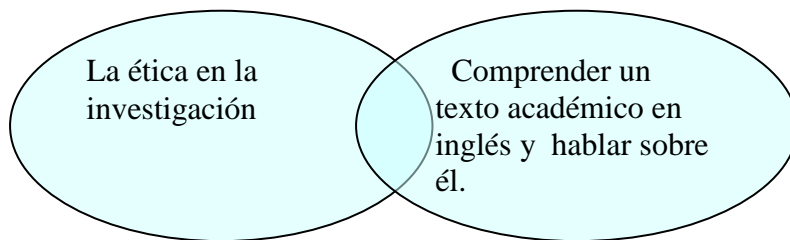
TAREA 4

Asignaturas integradas: Inglés IV↔Metodología de la Investigación.

Objetivos interdisciplinares:

- Los estudiantes deben reconocer la ausencia de principios éticos en una narración escrita sobre el caso Tuskeyee en idioma inglés lo que implica la comprensión del texto.
- Los estudiantes deben reconocer el uso de la voz pasiva empleada en el texto y usarla en planteamientos académico-investigativos.

Nodos de articulación interdisciplinaria:



Título: "An Ethically Unjustified Investigation"

Acciones por parte de los profesores:

- Preparar y organizar el trabajo interdisciplinario.
- Seleccionar los medios (texto)
- Orientar la tarea a los estudiantes.
- Dirigir la actividad.
- Controlar la actividad.
- Ejecutar la actividad.
- Evaluar.

Acciones por parte de los alumnos:

- Comprender el texto escrito a través de la lectura.
- Reconocer las estructuras en que se emplea la voz pasiva.
- Emplear la voz pasiva en preguntas y respuestas.

Operaciones por parte de los profesores:

- Reunión interdisciplinaria para organizar la actividad.
- Adaptación del texto original.
- Preparación de las copias.
- Introducción del tema a través del contenido anterior de MI.
- Explicación de los objetivos de la actividad a los estudiantes y de cada una de las fases de la actividad.
- Realización de preguntas para medir la comprensión del texto.
- Medición de la comprensión de las estructuras en voz pasiva a través de actividades relacionadas con la lectura y ejercicios específicos.

Operaciones por parte de los alumnos:

- Recordatorio acerca de la última clase de MI en que trataron la ética en la investigación y se mencionó el caso Tuskeyee.
- Realización de varias lecturas con sus respectivas tareas orientadoras.
- Responder acerca del texto.
- Responder ejercicios sobre la voz pasiva relacionados con el tema de la clase.

Tipo de docencia: Clase práctica.

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas.

Evaluación:

Además de evaluarse la comprensión del contenido del texto en el aula los estudiantes realizarán un trabajo investigativo extraclase acerca del caso Tuskeyee en busca de datos específicos en Internet y otros documentos, esta actividad será evaluada en la asignatura de MI de forma oral y en Inglés se evaluará en forma escrita.

Sistematización: La voz pasiva se continuará practicando en las clases de inglés y los contenidos sobre la ética en la investigación se profundizarán en la asignatura de MI en clases posteriores y también en la práctica investigativa de los estudiantes.

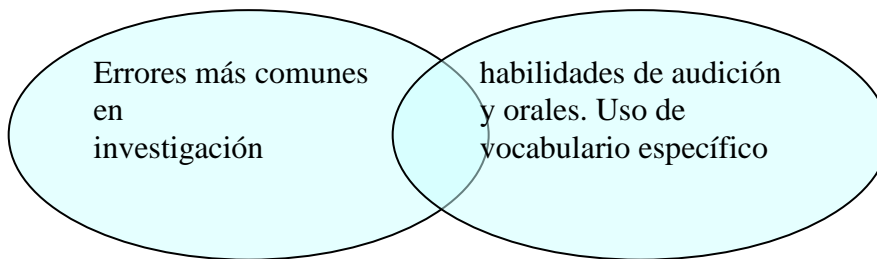
TAREA 5

Asignaturas integradas: Inglés IV ↔ metodología de la Investigación

Objetivos interdisciplinarios:

- Los estudiantes deberán continuar desarrollando habilidades de audición en idioma inglés sobre temas académico-investigativos.
- Conocer la clasificación general de los errores en los métodos más comunes de investigación a través de la comprensión de un texto oral en idioma inglés.

Nodos de articulación interdisciplinar:



Tema: "Sources of Errors"

- Definir de mutuo acuerdo los elementos interdisciplinarios que intervienen en la actividad.
- Organizar y planificar la actividad.
- Orientar a los alumnos.
- Dirigir la actividad.
- Controlar.
- Evaluar.
- Sistematizar.

Acciones por parte de los alumnos:

- Comprender la idea fundamental del texto oral.
- Reconocer en el texto los errores más frecuentes en los métodos más comunes de investigación.

Operaciones por parte de los profesores:

- Reunión o encuentro interdisciplinar.
- Selección y preparación del texto oral.
- Preparar las diferentes fases de la actividad.
- Preparar un grupo de términos que aparecen en el texto oral y su explicación a los alumnos.
- Explicación y orientación de la actividad orientando a los estudiantes claramente hacia los objetivos.
 - Evaluar las habilidades auditivas y de comprensión del texto oral por parte de los estudiantes.

Operaciones por parte de los alumnos:

- Escuchar atentamente el texto varias veces.
- Realizar las tareas asignadas antes de cada audición.
- Responder preguntas generales de comprensión.
- Emitir valoración escrita sobre lo escuchado.

Tipo de docencia: Clase teórico - práctica. Se organiza la actividad de audición en forma de semi-conferencia. Los alumnos adquieren nuevos conocimientos sobre los errores en algunos métodos de investigación y practican las habilidades relacionadas con la audición de textos orales en inglés) comprensión, decodificación, identificación de los elementos esenciales de un texto oral...)

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas.

Evaluación: (De proceso)

- Se evaluará de forma cualitativa la comprensión del texto oral por parte de los estudiantes.
- Se evaluará la valoración que cada estudiante hará por escrito del contenido de lo escuchado y la comparación del mismo con los contenidos recibidos en la asignatura de Metodología de la investigación.

Sistematización: Estos contenidos sobre los errores en la investigación se continuarán profundizando en la tarea número 6, donde además se profundizará y ampliará el vocabulario en inglés que se ha trabajado en esta tarea.

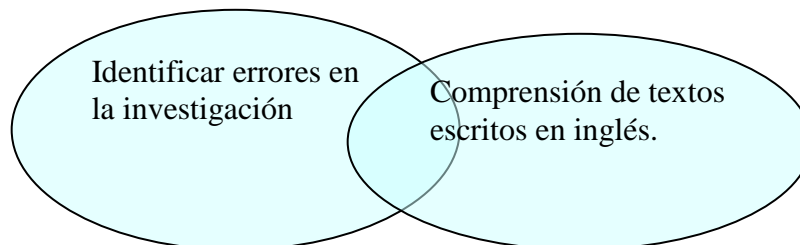
TAREA 6 (sistematización de la tarea 5)

Asignaturas integradas: Inglés IV↔Metodología de la Investigación (MI)

Objetivos interdisciplinarios:

- Que los estudiantes reconozcan a través de un texto en idioma inglés sobre una investigación psico-social los errores más comunes en los métodos de investigación.
- Que los estudiantes comprendan un texto escrito en idioma inglés y de mediana complejidad acerca de una investigación psico-social.

Nodos de articulación interdisciplinaria:



Tema: "An Investigation on Personality"

Acciones por parte de los profesores:

- Delimitar y organizar el trabajo interdisciplinario.
- Selección y análisis del texto a utilizar y otros medios.
- Orientar la actividad.
- Dirigir y controlar la actividad.
- Evaluar.

Acciones por parte de los alumnos:

- Participar en el experimento para introducción del tema.
- Comprender el texto escrito.
- Reconocer los errores de los métodos de investigación utilizados, según el texto.

Operaciones por parte de los profesores:

- Reunión interdisciplinaria para organizar la actividad y seleccionar el texto apropiado y preparación de los materiales (tarjetas).
- Orientar a los estudiantes en cuanto a los objetivos específicos en la realización de las diferentes sub-actividades.
- Hacer preguntas específicas antes de cada lectura para orientar la lectura de los estudiantes hacia un objetivo.
- Corregir errores.
- Circular por el aula durante las lecturas y la ejecución de actividades escritas para aclaración de dudas.
- Evaluar las respuestas e intervenciones orales de los estudiantes desde el punto de vista lingüístico y de contenido sobre errores de investigación.

Operaciones por parte de los alumnos:

- Realización de forma breve del experimento que describe la lectura en forma de role-play y como pre-lectura.
- Lecturas del texto y tareas específicas dadas antes de cada lectura.
- Responder preguntas generales en inglés acerca de los errores presentes en la investigación que describe la lectura.
- Valorar de forma oral y escrita los procedimientos descritos en el texto de acuerdo a los conocimientos hasta el momento adquiridos en MI.

Tipo de docencia: Seminario

Tiempo total de duración: Equivale a un total de 90 minutos, la distribución de los mismos depende de las necesidades didácticas específicas.

Evaluación: (De proceso)

Se evaluarán y se sistematizarán los conocimientos tratados en este texto con posterioridad en la asignatura MI así como las habilidades en la asignatura Inglés IV.

Esta tarea se evaluará a través de trabajos escritos que redacten los alumnos sobre su valoración acerca de lo leído en comparación con los contenidos recibidos hasta el momento en MI. Los trabajos se entregarán de forma escrita, individualmente y en una cuartilla como trabajo extraclase.

Sistematización: Se continuará desarrollando la habilidad de comprensión de textos en idioma inglés y los contenidos relacionados con los errores en la investigación se continuarán profundizando y practicando en la asignatura MI, así como en su labor de práctica investigativa y en su futuro desarrollo profesional.

TAREA 7

Asignaturas integradas: Inglés IV↔MI

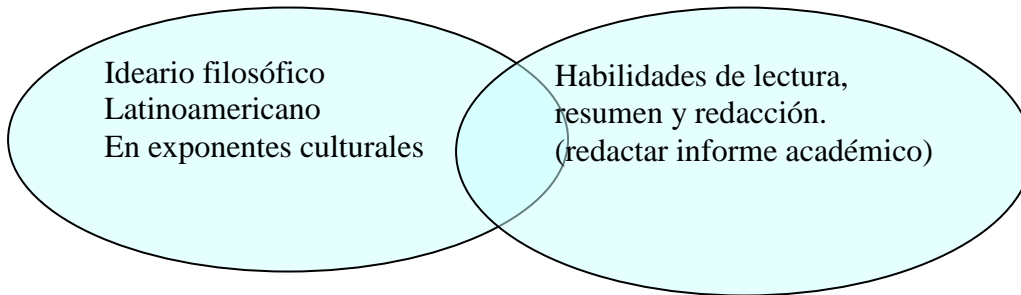
Inglés IV↔Pensamiento Filosófico

Inglés IV↔ Cultura Latinoamericana y del Caribe.

Objetivos interdisciplinarios:

- Los alumnos deben continuar desarrollando habilidades en la lectura de textos académicos y científicos.
- Extraer información de dichos textos que resulten relevante.
- Resumir en inglés.
- Redactar en idioma inglés un trabajo académico.

Nodos de articulación interdisciplinar:



Título: " An Interdisciplinar Evaluation"

Acciones por parte de los profesores:

- Organizar
- Planificar.
- Orientar.
- Dirigir.
- Controlar.
- Tutorar.
- Evaluar.

Acciones por parte de los alumnos:

- Buscar fuentes.
- Fichar.
- Leer.
- Resumir.
- Redactar.
- Exponer oralmente.

Operaciones por parte de los profesores:

- Reunión interdisciplinaria para determinar los temas y los pormenores de la actividad.
- Búsqueda de la bibliografía a sugerir para consulta.
- Creación de pequeños equipos con los estudiantes.

- Orientar la actividad a los estudiantes.
- Tutorías con el fin de orientar y controlar el proceso y aclaración de dudas.
- Evaluación de la exposición oral de los estudiantes.
- Evaluación de los trabajos escritos de los alumnos.
- Corrección de errores.

Operaciones por parte de los alumnos:

- Los estudiantes deberán consultar diferentes fuentes bibliográficas en idioma inglés demostrando su comprensión general.
- Fichar los trabajos consultados.
- Resumir de forma escrita la información relevante.
- Redactar trabajos en forma de ponencia acerca de temas pertenecientes a las asignaturas mencionadas con anterioridad en idioma inglés.
- Exponer de forma oral durante 8 ó 10 minutos y con orden lógico los temas investigados.

Tipo de docencia: Evaluación

Tiempo total de duración

El tiempo total de la tarea se ha de adaptar a las circunstancias del momento. Pero se sugiere un mínimo de 15 días disponibles desde la orientación de la tarea hasta la presentación del informe de forma oral y escrita. La presentación se hará entre tres y dos sesiones de 90 minutos de duración cada una.

Evaluación: (sumativa/de proceso)

La tarea en sí es una actividad investigativa- evaluativa. Se medirá el proceso y el resultado, desde las tutorías los profesores chequearán el trabajo desarrollado por los estudiantes donde se emitirán criterios valorativos y al final se evaluarán cualitativa y cuantitativamente los trabajos de exposición oral y en idioma inglés que los alumnos desarrollarán. El informe final también será evaluado. Toda la evaluación se realizará en conjunto y afectará tanto la evaluación final de Inglés IV como la de las demás asignaturas participantes.

Sistematización:

La sistematización en este caso se hará en las asignaturas por separado. Cada una de las asignaturas realizará su evaluación final donde los contenidos y habilidades demostrados por los estudiantes serán parte de esa evaluación. En el caso del inglés, los estudiantes deberán continuar ejercitando la búsqueda y resumen de información académica como parte de las orientaciones de los profesores de los años posteriores.

La estrategia propuesta, como anteriormente se expuso en la introducción de este capítulo, tiene una finalidad, que es lo que se espera lograr una vez aplicada en el segundo año de la carrera de ESC en el segundo semestre, esta finalidad es la de incidir positivamente en la preferencia y satisfacción de los estudiantes (ver epígrafe 2.1). Pero no constituye una receta rígida, todo lo contrario, las características de la misma y el modo en que ha sido organizada le impregnan flexibilidad y adaptabilidad. Flexibilidad porque se pueden modificar algunos de sus componentes como el tiempo, forma de evaluación, forma de enseñanza y las operaciones específicas a realizar profesores y alumnos. Hablamos de adaptabilidad porque es perfectamente adaptable a otros contenidos, habilidades, métodos, medios y formas de enseñanza de las mismas asignaturas que en el sistema de tareas se mencionan o a otras asignaturas, incluso a otros años u otras carreras.

El idioma inglés como asignatura curricular es la asignatura con mayores potencialidades de desarrollar la interdisciplinariedad. En la universalidad de los temas que puede tratar, sin descuidar el desarrollo de habilidades propias de la misma, se encuentra una fuente integradora que se debe aprovechar en bien de la enseñanza de las demás asignaturas y de la propia asignatura de inglés.

2.2.4 Recomendaciones didácticas para el profesorado de Inglés.

El profesor o profesora de Inglés, encargado de poner en práctica las concepciones que se manejan en esta estrategia didáctica en conjunto con los profesores de las demás materias, necesita tener un grupo de recomendaciones para hacer más efectiva su labor dentro de la clase de lenguas para el aprendizaje efectivo del idioma como premisa para el éxito de la

integración interdisciplinaria. A continuación se ofrecen esas recomendaciones, las cuales son válidas para los momentos de planificación, dirección y control del proceso de enseñanza-aprendizaje integral de la lengua inglesa, que tienen su salida en la clase de inglés, además de otras formas o contextos que se puedan facilitar.

- Consultar el programa de la asignatura, evaluar el contexto real de necesidades de aprendizaje.
- Conocer el conocimiento del alumno, para proyectar los ritmos de acercamiento al estado deseado; es decir, las transformaciones a lograr.
- Precisar los contenidos relacionados con la competencia comunicativas integral de la lengua inglesa, que se trabajarán en cada clase, de modo que garanticen la apropiación de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en la lengua inglesa.
- Precisar con exactitud qué habilidades lingüísticas se trabajarán en la unidad y en cada clase, a partir de que, en un momento, una habilidad es trabajada como objetivo en sí misma y, en otro momento, pueda servir como medio para el desarrollo de otra habilidad.
- Precisar aquellos contenidos de otras asignaturas del que tengan relación con los de cada clase, y que por sus características puedan ser trabajados desde la asignatura Inglés.
- Precisar aquellos aspectos relacionados con la cultura cubana y la cultura universal, particularmente la de los países de habla inglesa, que les permita a los alumnos reconocer valor comunicativo y cultural de la lengua inglesa y la lengua materna.
- Formular el objetivo de cada clase, de modo que responda a las habilidades lingüísticas y a las dimensiones de la competencia comunicativa integral a enfatizar, en estrecha vinculación con los aspectos de la esfera afectivo-volitiva que ese contenido tributa.
- Determinar las estrategias y tácticas de aprendizaje a entrenar en la unidad y en cada clase, que contribuyan a formar una actitud responsable ante su propio aprendizaje.
- A partir de las potencialidades de los contenidos, determinar qué proyecto de trabajo investigativo puede ser asignado para concluir la unidad.
- Negociar el contenido de aprendizaje con los alumnos en los marcos permisibles, a partir de los intereses individuales y colectivos.

- Implementar la interacción entre las categorías didácticas, entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las dimensiones de la competencia comunicativa integral y entre las habilidades lingüísticas; ordenar, preferiblemente, las habilidades lingüísticas dentro de la unidad, al ser trabajadas como objetivo en sí mismas.
- Su dirección, implementar lo concebido en la planificación.
- Se exploten al máximo las potencialidades del grupo, para fomentar la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, a través del trabajo individual, en parejas, en equipos y en grupos.
- El papel del maestro como facilitador, guía y orientador.
- Se consideren como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno, al grupo y al maestro.
- Cuando se organice el proceso de enseñanza-aprendizaje usando el vídeo, el maestro debe planificar los momentos más propicios para cumplir su papel de educador.
- Se tenga en consideración, al final de cada clase y de cada unidad, un momento de autorreflexión y autoevaluación.
- Cuando se planifiquen tareas extradocentes, se considere con sistematicidad el uso de las facilidades informáticas.
- Planificar en algunos momentos del curso actividades extracurriculares.
- Concebir evaluaciones encaminadas a constatar el desarrollo de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, que se expresa por medio de las cuatro habilidades lingüísticas.
- Considerar la evaluación como proceso y como resultado. Que se evalúe el desempeño del maestro y el desempeño de los alumnos durante toda la clase.
- Estimular la autoevaluación y la coevaluación como formas evaluativas.
- Combinar las diferentes técnicas evaluativas.
- Estimular la reflexión, la autorreflexión y la valoración crítica del aprendizaje.
- Conocimiento de las bases psicopedagógicas sobre las que se sustentan los medios a utilizar.

2.2.5. Pautas para la puesta en práctica

- 1- Preparación óptima de los estudiantes de la carrera en el primer año desde el punto de vista lingüístico y comunicativo.
- 2- Ejecución de algunas actividades de carácter interdisciplinar de acuerdo a como las condiciones lo propicien en el primer año, fundamentalmente aquellas que propicien la adquisición de vocabulario especializado.
- 3- Utilización de los gestores de cursos a distancia para el apoyo de la docencia con materiales en inglés
- 4- Preparación adecuada de los profesores del año en idioma inglés en los casos que se requiera.
- 5- Discusión de la puesta en marcha de la propuesta en el grupo de profesores del año.
- 6- Preparación de un pequeño glosario de términos español - inglés para cada asignatura participante que brinde una fuente de consulta.
- 7- Preparación de un banco de materiales en inglés así como base de datos para bibliografía de consulta.
- 8- Preparación de las actividades específicas para su ejecución en el segundo semestre. Esto se realizará con el colectivo de profesores involucrados.
- 9- Puesta en marcha de la estrategia adaptada con anterioridad a las condiciones específicas.
- 10- Validación de la estrategia a través de la observación y la discusión grupal.

Como se puede apreciar, en los pasos sugeridos para la implementación práctica de la estrategia es necesario considerar en primer lugar la optimización de condiciones favorables. El papel del colectivo de año es fundamental por lo que se necesita como premisa inicial un trabajo coordinado de sus miembros.

2.2.6 Acciones concretas por objetivo

Una vez descrita la estrategia desde un sistema de tareas interdisciplinarias para el tratamiento del proceso-aprendizaje del inglés para esta dimensión, se sugieren acciones concretas que han de derivar nuevas vías para fomentar el aprendizaje del idioma inglés integrado a los contenidos a través de toda la carrera. Estas acciones se

derivan de los propios fundamentos empíricos, teóricos y didáctico-metodológicos planteados anteriormente. (ver epígrafe 2.3 del presente capítulo)

A continuación se exponen las acciones generales que constituyen la propuesta.

Dimensión:

Proceso de enseñanza aprendizaje en toda la carrera.

Objetivos:

- Mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como asignatura.
- Mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como plan transversal.

Acciones

- a) Realizar diagnóstico de entrada
- b) Dividir por grupos de niveles según diagnóstico.
- c) Diseño de cada tarea según principios del CLIL y content -based.
- d) Llevar a cabo seminarios integradores y mini-conferencias.
- e) Crear un curso facultativo bilingüe interdisciplinario para estudiantes de tercer y cuarto años.
- f) Integración del profesor o profesora de idiomas a las actividades de la práctica laboral de forma sistemática.
- g) Crear un plan de preparación y superación en idioma inglés para los profesores de la carrera.
- h) Realización de actividades metodológicas sobre el tema de la interdisciplinariedad en los consejos de carrera.
- i) Inclusión de secciones bilingües en cada disciplina medular.

j) El trabajo coordinado por tareas docentes desde el colectivo de año.

La estrategia propuesta, por sus bases, refuerza el trabajo docente metodológico de las disciplinas, sobre todo el del colectivo de año. Las acciones que se sugieren de forma general para la carrera se vierten concretamente en acciones basadas en el elemento posibilidad para la actividad coordinada dentro de cada colectivo de año como célula fundamental de este tipo de trabajo. El texto que se presenta a continuación corresponde al contenido final de la estrategia como propuesta por año.

Estrategia de Lengua inglesa

Introducción:

La enseñanza del idioma inglés es un factor importante en la formación del profesional porque además de contribuir a la preparación cultural general de los estudiantes constituye una herramienta de superación en el campo profesional. Si se tiene en cuenta que en la actualidad la mayor parte de la bibliografía especializada se encuentra en idioma inglés y la mayor parte de la comunicación profesional en eventos internacionales y publicaciones importantes se realizan en ese idioma se puede deducir cuan útil son y serán los conocimientos y habilidades que los alumnos tengan sobre el inglés.

La disciplina de Lengua Inglesa se imparte en los dos primeros años de la carrera, de ahí que se concentra el mayor peso de la carga curricular en los cuatro primeros semestres con las asignaturas Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV. Sin embargo el Programa Director de Inglés abarca todos los años de la carrera y no se dejan de ejercitar y desarrollar habilidades en el tercer, cuarto y quinto año de la carrera.

En general la estrategia de inglés en la carrera de ESC pretende acercarse más al perfil profesional de los estudiantes y a su formación integrada. Así está expresado en el objetivo general que establecemos en la presente estrategia.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer líneas integradoras entre las asignaturas que pertenecen a la disciplina Lengua Inglesa y otras pertenecientes a diferentes disciplinas de la carrera de modo que

se logre una retroalimentación permanente y eficiente entre las mismas con vistas a la formación de un profesional integral.

ACCIONES DE LA ESTRATEGIA POR AÑOS:

Primer año:

- Caracterizar el grupo desde el punto de vista cognoscitivo.
- Igualar el nivel de competencia comunicativa del idioma inglés en el grupo de estudiantes.
- Realizar la comprensión de textos sencillos en idioma inglés acerca de temas relacionados con los recibidos en las asignaturas del año.
- Utilizar diccionarios bilingües y enciclopedias en idioma Inglés.
- Establecer las relaciones interdisciplinarias a nivel de colectivo de año.
- Establecer conversaciones sencillas y cortas teniendo en cuenta las funciones y elementos socio-lingüísticos estudiados.
- Comprender textos orales auténticos de bajo nivel de complejidad y poca duración que en su mayoría aporten nexos con otras áreas del conocimiento que son o serán tratadas por otras asignaturas del año.
- Redactar textos pequeños formados por un párrafo sencillo.

CRITERIOS DE MEDIDA:

1. Se deberá realizar un examen de habilidades en inglés como prueba diagnóstico en la primera semana de clases.
2. Se atenderá a los alumnos con deficiencias en el desarrollo de algunas habilidades por parte de la profesora y de los estudiantes más aventajados dos veces por semana y con una duración de una hora en horario extra-clase.
3. Se le prestará especial atención a los alumnos más aventajados proporcionándoles una actividad semanal en la que puedan continuar practicando sus habilidades y contribuyan al desarrollo de los demás estudiantes del grupo.
4. Con un promedio mínimo de una vez cada 15 días se desarrollará en horario docente una actividad de comprensión de lectura que en su generalidad

abarquen los temas: Pintores famosos y su vida y obra. (Apreciación del Arte) y Escritores y poetas cubanos. (Literatura Cubana y apreciación Literaria)

5. Los estudiantes realizarán una consulta en el primer semestre en la Enciclopedia Británica sobre un tema de Historia del Arte con previo acuerdo con la profesora de la asignatura.

6. Una reunión de intercambio bimensual con cada profesor del año para consolidar las acciones específicas a llevar a cabo para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la enseñanza integradora del año.

7. La realización de 2 actividades curriculares en team-teaching en coordinación profesores de otras asignaturas del año (Una en cada semestre)

8. Se desarrollarán 6 actividades de audición con textos sencillos donde se vinculen de forma directa o indirecta contenidos de otras asignaturas del año.

9. En el segundo semestre los estudiantes elaborarán y presentarán en equipos un trabajo sobre la terminología más utilizada en computación y su significado en inglés. Deberán hacer al menos 4 presentaciones en power-point, lo cual constituirá una evaluación conjunta de inglés y computación. Esta actividad llevará acciones específicas previas y conjuntas.

10. Al menos un 5% de los estudiantes participarán en el concurso de base de idioma inglés.

11. Los controles a clases y otras evaluaciones realizadas por instancias superiores ratifican el desarrollo ascendente de las habilidades comunicativas (orales, escritas y auditivas) de los estudiantes.

12. Un 5% de los estudiantes con posibilidades se presenta a Exámenes de Premio.

Segundo año:

SISTEMA DE ACCIONES

- Extraer información académica de textos de mediana complejidad en lengua inglesa que aporte conocimientos relacionados con su profesión y con los contenidos de algunas asignaturas del año.

- Establecer comunicación oral sobre temas académicos e investigativos.

- Exponer oralmente sobre temas que traten y/o profundicen sobre contenidos recibidos o por recibir en otras asignaturas del año.

- Comprender la idea central de textos orales auténticos de un nivel de complejidad medio que se relacionen en lo posible con temas académicos de actualidad.
- Redactar textos de más de dos párrafos en inglés, como reportes, cartas, composiciones...etc.
- Establecer a nivel de colectivo de año los núcleos de articulación interdisciplinar o los momentos de convergencia entre el inglés y el resto de las asignaturas.
- Utilizar diccionarios bilingües y enciclopedias en la búsqueda de ICT.
- Resumir información de textos en idioma inglés con temas afines a la especialidad.

CRITERIOS DE MEDIDA

- 1- Se realizará una reunión bimensual con cada profesor de las asignaturas del año para consolidar las acciones a llevar a cabo en las clases, con vistas a definir los pormenores del trabajo con textos orales o escritos que apoyen a dichas asignaturas y que refuercen el desarrollo de habilidades en el idioma.
- 2- La organización e implementación de al menos 4 actividades de team-teaching dentro del horario docente (dos en cada semestre).
- 3- La búsqueda, por parte de los estudiantes de información específica en artículos o libros en inglés sobre la especialidad o temas culturales generales. En el año se realizarán 4 actividades de este tipo en forma de tareas extraclase.
- 4- Al final de cada semestre los estudiantes deberán realizar en forma individual una exposición sobre un tema académico con un máximo de 3 minutos de exposición y 2 para preguntas y respuestas del auditorio.
- 5- Los estudiantes entregarán por escrito el resumen de un pequeño texto o parte de él orientado por profesores de las demás asignaturas sobre temas en los que se desee profundizar. Estas actividades se realizarán a lo largo de todo el año y cada profesor deberá orientarla al menos una vez y revisarla y comprobarla conjuntamente con la profesora de inglés.
- 6- Al menos un 6% de los estudiantes del grupo deberán participar el concurso de inglés en el mes de abril.
- 7- Un 10% de estudiantes con los requisitos establecidos se presentan a Exámenes de Premio.

Tercer año:

Los estudiantes en este año a pesar de no recibir el inglés como asignatura dentro de su plan deberán seguir la práctica del mismo para que no desaparezcan las habilidades desarrolladas en años anteriores. A partir de este año el Programa Director de Lengua Inglesa establece realizar exámenes en cada semestre.

SISTEMA DE ACCIONES

- Continuar consolidando los contenidos y habilidades desarrolladas en años anteriores.
- Comprender la información contenida en textos auténticos de corte académico y resumir de ellos la información necesaria para su preparación en otras asignaturas del año.
- Participar en las reuniones de Colectivo de año donde se establezca la metodología de trabajo interdisciplinar a este nivel.
- Participar con profesores de otras asignaturas del año en momentos de determinadas clases para establecer la comunicación en idioma inglés.

CRITERIOS DE MEDIDA

- 1- Al final de cada semestre cada profesor del colectivo orientará un resumen escrito, breve y en inglés de algún tema de su asignatura.
- 2- Los alumnos deberán consultar al menos en un seminario o como preparación para una clase, bibliografía en idioma inglés en cada asignatura del año.
- 3- La profesora de inglés realizará dos consultas mensuales a los alumnos interesados con previo acuerdo con los estudiantes la cual se deberá reflejar en el P-4.
- 4- Los estudiantes de alto aprovechamiento deberán exponer en forma de resumen y oralmente sus experiencias de la práctica laboral en idioma inglés. Esta actividad se realizará en un momento acordado por el colectivo de año después que los estudiantes hayan realizado sus prácticas.
- 5- Un 10% del grupo participarán en un encuentro de conocimientos sobre idioma inglés y cultura de habla inglesa en el mes de abril por el día del idioma.
- 6- Se impartirán dos clases por semestre en team teaching.

Cuarto año:

SISTEMA DE ACCIONES

En cuarto año los estudiantes están aún más alejados en tiempo del inglés como elemento curricular. Estos estudiantes deberán por tanto:

- Consolidar y profundizar las habilidades orales y de escritura ya adquiridas en segundo año.
- Exponer de forma oral y escrita resúmenes de trabajos que se presenten en otras asignaturas.
- Escuchar y comprender exposiciones orales sobre contenidos de otras asignaturas en idioma inglés.

CRITERIOS DE MEDIDA

- 1- Los estudiantes recibirán una sesión de consolidación de idioma inglés (según sus necesidades) dos veces al mes la que se planificará en el P-4.
- 2- En cada semestre será impartida una actividad en idioma inglés por parte de un profesor del Colectivo de Año.
- 3- Cada profesor de las asignaturas del Colectivo de Año orientará al menos 3 actividades en la que los estudiantes tengan que hacer uso de textos académicos en inglés y apoyarse de los diccionarios bilingües o de las enciclopedias.
- 4- En el Trabajo de Curso debe aparecer consulta de bibliografía en idioma inglés.

Quinto año:

SISTEMA DE ACCIONES

En este año los estudiantes deberán ser capaces de:

- Exponer durante 5 a 10 minutos sobre sus experiencias en la práctica laboral.
- Comprender textos complejos de corte investigativo y académico para utilizar su información en la investigación sociocultural.
- Realizar resúmenes investigativos en inglés de forma escrita.
- Defender un criterio profesional o científico en inglés.

CRITERIOS DE MEDIDA

- 1- Los estudiantes recibirán consultas de ingles de acuerdo a sus solicitudes. Estas consultas se harán de forma individual y una vez por mes.
- 2- Los alumnos realizarán de forma escrita y oral un resumen de su investigación final que expondrán en fecha que se decida en el colectivo de año. Este resumen deberá tener al menos 50 palabras y la exposición oral un máximo de 8 minutos.
- 3- Los alumnos consultarán al menos 3 fuentes bibliográficas en inglés las cuales aportarán basamento teórico a su trabajo final de investigación.

Resumen acerca de la estrategia interdisciplinaria

La estrategia interdisciplinaria se concreta a nivel de tarea didáctica, se generaliza en acciones para la carrera y se organiza en acciones para el colectivo de año. Los fundamentos son los que dan solidez a la propuesta sin perder de vista las consideraciones metodológicas que se establecen. Estos están sustentados en la interdisciplinaria como teoría, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, como elemento didáctico-metodológico y el elemento empírico desde los elementos resultantes del trabajo de exploración del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos, como casi todos los procesos de enseñanza aprendizaje, es un proceso complejo y en el que intervienen disímiles factores. Es importante tener en cuenta esos factores para el diseño de cualquier estrategia que afecte el proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende los sujetos intervinientes. Es necesaria una exploración del contexto, tener en cuenta los resultados más importantes y lograr un diseño acorde con las necesidades resultantes.

La presente estrategia, debidamente implementada en la práctica debe incidir de manera exitosa en el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo del inglés, sino de los demás contenidos curriculares trascendentes para el profesional en su futura labor. La organización de tareas y acciones desde las disciplinas y desde los años complementan un diseño integrador didácticamente, estructuralmente y curricularmente. Esta estrategia, pues, no es más que el resumen de los valiosos criterios, puntos de vistas, experiencias y creatividad de los sujetos del proceso para la cual se ha concebido, recogidos en forma de datos cualitativamente válidos y procesados en un análisis científicamente fundamentado.

En el presente capítulo se parte de la problemática que da origen a la investigación para adentrarse en el problema que se plantea. Se ofrece una fundamentación y descripción de los métodos de investigación utilizados y las técnicas de recogida de datos. El análisis de los datos obtenidos así como los resultados de este análisis.

La descripción de los instrumentos ayuda a comprender el proceso lógico que siguió la investigación que se desarrolló en dos fases fundamentales y que son también explicadas porque cada una de ellas tuvo objetivos diferentes aunque no existe una frontera sólida sino un solapamiento que permite que datos obtenidos en una fase puedan alimentar y solidificar la otra.

Este capítulo remite en ocasiones al lector a las tablas y gráficos que se encuentran en los anexos y dentro de los propios epígrafes porque son representación resumida de los procesos resultados obtenidos y su lectura ayuda a la comprensión del texto narrativo.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.a.2. Introducción

En Cuba se ha incluido durante muchos años la enseñanza de idiomas extranjeros en los planes de estudio de las carreras universitarias para ampliar en los egresados su preparación general integral. En los planes de estudio actuales también se incluye la enseñanza de un idioma extranjero (el inglés en la casi totalidad de los casos) con el fin de no solo proveer al futuro profesional de elementos culturales que apoyen su intelectualidad sino también con el objetivo de que el idioma les sirva de herramienta de trabajo para su formación y superación profesional.

El mundo contemporáneo se caracteriza por el constante flujo de información científica dado el vertiginoso desarrollo de las ciencias. El intercambio científico y la actualización profesional son uno de los aspectos que caracterizan el mundo globalizado en el que hoy vivimos. El profesional cubano no se ha quedado al margen de esto y cada vez busca formas de intercambiar experiencias con otros homólogos del mundo y de obtener información que satisfaga su necesidad de prepararse y superarse de modo tal que contribuya al desarrollo de su sociedad.

La enseñanza de un idioma extranjero ha cobrado una gran importancia, como también la ha cobrado la enseñanza de la computación. La actividad académica y pedagógica, que es en definitiva la base de la enseñanza de idiomas extranjeros se caracteriza hoy en día por una constante búsqueda de alternativas para que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente cumplan con las exigencias reales del contexto histórico en que se desarrolla.

3.1.2- Aproximación al problema

La carrera que nos ocupa en nuestro campo de acción es una carrera joven, solamente tiene seis años de creada y se inició precisamente en la Universidad de Cienfuegos, dirigiéndola el departamento de Estudios Socioculturales, cuenta con un claustro mixto, donde se encuentran profesores experimentados y profesores jóvenes con variados perfiles profesionales, en un gran porcentaje con formación pedagógica. Se imparten, a lo

largo de toda la carrera, contenidos fundamentales para el futuro desempeño profesional de los estudiantes, como son los relacionados con metodología de la investigación, cultura y arte universal y latinoamericano, estadística, sociología, antropología, psicología, estudios sobre comunidades, entre otros. Pero también se incluyen en el contenido curricular de la carrera los básicos generales como son el español (redacción y gramática) , la educación física y el idioma inglés. Este último se ubica, dentro de la organización curricular en los primer y segundo años como asignatura, en primer año las asignaturas Inglés I e Inglés II y en segundo año Inglés III e Inglés IV. Estas asignaturas conforman a su vez la disciplina llamada Lengua Extranjera. Es importante señalar que, como en todas las carreras, se incluyen los programas directores de lengua materna, computación, inglés, e historia que se han establecido en todos los centros de nivel superior del país, estos constituyen programas transversales que deben ser cumplidos por todos los profesores y a través de todas las asignaturas. El programa director de idioma inglés, son directivas generales, es deber de la carrera, en primera instancia y de los colectivos de años en unidos al trabajo del profesor, o profesores de inglés de la carrera trazarse su propia estrategia de trabajo al respecto de acuerdo con las necesidades y condiciones específicas en que se desarrolla.

Según Schleppegreel (1994) la enseñanza del inglés con fines específicos es una de las formas de enseñanza del inglés más motivantes para el estudiante y más fácil de planificar y dirigir por el profesor porque “El factor común en todos los programas de enseñanza del inglés con fines específicos es que se diseña para adultos que tienen motivos comunes para aprender inglés, un contexto común para usarlo y contenidos comunes y estrategias de aprendizaje bien desarrollados...” (Schleppegreel,1994) Se presupone que un currículo para la enseñanza de lenguas que se ha diseñado para intereses específicos y para un contexto específico resulta mucho más organizado y motivante para el alumno y para el profesor porque existen objetivos bien especificados y definidos por una y otra parte de los participantes del proceso. Pero no es el que nos ocupa el caso de un currículo que ha sido creado, organizado y modificado de acuerdo al contexto humano y ambiental que se nos presenta. El programa de Idioma Inglés para la carrera de Estudios Socioculturales es un proyecto curricular centralizado que indican los componentes didácticos a cumplir por los ejecutores del programa en todo el país.

En cuanto a los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés se puede observar que un gran número de estudiantes se incorporan a cursos extra-universitarios en busca de preparación o profundización de sus habilidades en idioma inglés durante los años terminales de la carrera o en la etapa de post-graduación durante su ejercicio profesional. Esto delata insuficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y en su sistematización a través de toda la etapa de preparación del profesional. Es evidente que no se satisfacen las expectativas y necesidades específicas de estos profesionales.

Estamos ante un problema didáctico que se convierte en problema de investigación. Se necesita un enfoque que dé soporte a la estrategia y que realmente responda a las necesidades de mejora en el proceso.

3.1.3. El problema

En la actualidad la didáctica del inglés en las carreras no filológicas no tienen incorporados a su concepción una integración armónica de la enseñanza del idioma con fines de estudio/profesionales y aspectos de una formación profesional que logren satisfacer en un sentido amplio los requerimientos del futuro profesional cubano. Por ello, el **problema** planteado es responder a la pregunta: **¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales con vistas a contribuir a una mayor calidad en la formación académica y profesional de los estudiantes de dicha carrera?**

Es oportuno aclarar que no se hace referencia en este caso únicamente a la enseñanza y aprendizaje del inglés en la carrera como el proceso que cubre la disciplina de Idioma Inglés y su enseñanza en los dos primeros años de la carrera, sino que se incluye cualquier situación de enseñanza-aprendizaje que vincule curricularmente al idioma inglés.

El problema, aunque tratado desde un contexto específico en la carrera de Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos, no se limita a este contexto, porque la problemática de la calidad del proceso de enseñanza del idioma inglés hacia los fines

formativos de una profesión en específico resulta un tema tratado en otros contextos educativos superiores y a nivel ministerial (ver capítulo 1, epígrafe 1.1.3) y un problema latente en resultados de investigaciones de orden administrativos en varios centros universitarios del país y dentro del propio contexto de la Universidad de Cienfuegos se han obtenido resultados alarmantes en las encuestas hechas a estudiantes (ver anexo 2) por parte de especialistas del Ministerio de Educación Superior en recientes evaluaciones donde se aprecia una situación crítica en cuanto al desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes e insatisfacción expresada en entrevistas realizadas con posterioridad.

Es de interés, para la presente investigación, la labor del inglés como parte del contenido curricular y al servicio del mejoramiento en la calidad de formación de los estudiantes de Estudios Socioculturales desde una perspectiva interdisciplinaria. Partiendo de la idea de que **una estrategia didáctica con enfoque interdisciplinario posibilita una integración curricular adecuada para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos.**

3.1.4 Los objetivos

La búsqueda de alternativas integradoras, que en la realidad de la práctica educativa del contexto supere los resultados logrados en la preparación del profesional graduado en Licenciatura en Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos presupone una exploración previa del contexto de enseñanza y aprendizaje del inglés dentro del desarrollo y práctica curricular, así como la implicación de la mayor cantidad de partes involucradas en dicho contexto sobre la base de los objetivos propuestos.

En este sentido, esta investigación se plantea como **objetivo** estructurar una estrategia basada en un sistema de acciones mediante la cual se perfeccione la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde diferentes aproximaciones y que a la vez se oriente y tribute a la formación académica y profesional donde el futuro egresado deberá desenvolverse. Se precisa como **objeto de estudio** de la presente investigación la enseñanza y el aprendizaje del inglés como asignatura y como elemento transversal que recorre todo el currículo de la carrera de Estudios Socioculturales y como **campo de**

acción la dimensión interdisciplinaria en el proceso docente-educativo de formación del estudiante de Licenciatura en Estudios Socioculturales como proceso y producto.

Los objetivos específicos que permiten dar cumplimiento al objetivo general del trabajo, y que guían los pasos en la selección de las técnicas e instrumentos apropiados para cada fase son los siguientes.

1- Describir la situación en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera. (para constatar insuficiencias y posibles causas para intervención en la propuesta mejora) sobre criterios de los sujetos del proceso.

2- Establecer las necesidades reales de utilidad del idioma inglés (a través de un estudio de necesidades en post-graduación) como elemento a tener en cuenta para todo accionar didáctico.

3- Conocer opiniones de profesores de la carrera y especialistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes de carreras no filológicas acerca de la problemática y las vías más apropiadas de solución.

El cumplimiento de los objetivos llevan al establecimiento de pautas a seguir para la elaboración de la propuesta final a partir de una metodología de análisis de la situación problemática específica y los datos obtenidos a partir del procesamiento de las opiniones de los sujetos del proceso de enseñanza y los propios usuarios. Se trata de realizar un análisis del contexto cuyos resultados se verterán en una propuesta para la mejora de dicho contexto. Corresponde entonces profundizar en la metodología propia de la investigación llevada a cabo.

3.2- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que sustenta el trabajo de investigación es consecuente con los propósitos de la misma por cuanto es una metodología descriptiva muy cercana a la investigación por encuesta, siendo esta un *método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida* (Buendía, L. 1998: 119). En nuestro estudio se seleccionan a un grupo de alumnos, profesores, egresados y empleadores para establecer relaciones entre variables y obtener información relacionada con sus creencias, valores y opiniones sobre la enseñanza interdisciplinar del inglés. Y se toma como técnica básica de recogida de datos la encuesta.

Se ha organizado el diseño de la investigación en dos fases que no por exponerse separadamente en este apartado suceden independientemente una de otra. Por el contrario, estas fases se complementan y se solapan en el proceso investigativo y se retoman en un proceso de retroalimentación, tanto en la etapa de interpretación de los datos como en la propia recogida de información (ver esquema 3.2.1). Los datos obtenidos en la primera fase interfieren en la elaboración de los instrumentos de la segunda fase y los datos obtenidos en la segunda fase dan validez y fundamentación a los datos obtenidos en la primera y brinda la posibilidad de profundización. Es oportuno, pues describir ambas fases en aras de una comprensión del proceso investigativo.

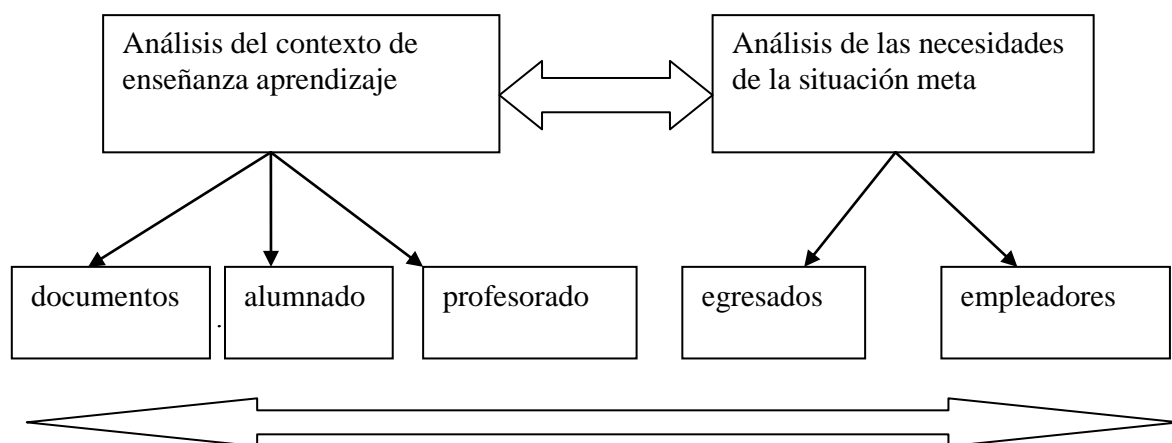


Figura 3. Estructura general de la investigación que muestra las fases interrelacionadas y las unidades de análisis que se incluyen en el mismo.

3.2.1- Las fases de la investigación

Para profundizar en la situación y realizar un diagnóstico desde diferentes dimensiones de la problemática se procede a realizar un estudio exploratorio del contexto educativo para el cual se desarrollará la propuesta. Este estudio exploratorio pretende describir los elementos fundamentales comenzando por una visión general de la situación hasta una mayor especificidad desde la perspectiva del estudiantado y también incluir los criterios del profesorado y cuestiones relacionadas con el análisis documental.

En una segunda etapa corresponde la recogida y procesamiento de información para un análisis de necesidades reales y potenciales de post-graduación en la situación meta. Para esto se utilizan como fuentes a egresados de la carrera de Estudios Socioculturales y a empleadores. Los datos obtenidos en esta etapa tributan al sistema de elementos que fundamentan la estrategia propuesta y son contrastables con los datos de la etapa anterior.

A continuación se hace una descripción de las etapas en cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de ellas y se explica las razones del uso de los mismos.

3.2.1.1. La fase de exploración del contexto del proceso de enseñanza aprendizaje

Como ya se ha planteado anteriormente esta fase tiene como objetivo describir la situación problemática desde las diferentes dimensiones que componen el campo de acción. La primera dimensión comprende el inglés como asignatura, que está presente durante los dos primeros años de la carrera de Estudios Socioculturales y que se expresa a través de las asignaturas Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV en la acción docente y en el diseño expresado en un plan centralizado. La segunda dimensión comprende el tratamiento que se le da al inglés como programa transversal y su vinculación con el perfil académico y profesional del plan de estudios.

Para llevar a cabo la exploración de las unidades que comprende la primera dimensión se utilizaron como fuente grupos de estudiantes de primer y segundo años y grupos de estudiantes de los años tercero, cuarto y quinto, además de los profesores de la carrera y del departamento de Inglés. Se llevó a cabo además un análisis documental de actas de los consejos nacionales de carrera⁶, del programa de la disciplina Idioma Inglés para la carrera de Estudios Socioculturales y el plan de estudios para dicha carrera.

3.2.1.1.a. El análisis de documentos

Los documentos se analizan como elementos rectores y guías del desarrollo del proceso docente en la carrera. Se realiza un análisis de contenidos de los mismos buscando elementos que resulten relevantes para los objetivos de la presente investigación, y específicamente de esta primera etapa.

El Plan de estudios es el documento rector a partir del cual se estructuran los demás documentos curriculares de la carrera. El origen del plan de estudios es la necesidad social expresada en un problema social al que el proceso de formación del profesional debe responder. En el caso de la carrera, este plan está compuesto por 12 disciplinas que a su vez se derivan en diferentes asignaturas organizadas y distribuidas por año según las necesidades de formación (ver anexo 4). Las áreas del conocimiento que abarcan las disciplinas fundamentales de la carrera tienen que ver con los conocimientos socioculturales, artísticos, comunitarios y el componente investigativo con una amplia estructura referente a conocimientos y habilidades sobre metodología de investigación.

A pesar de valorar las opiniones del estudiantado y los profesores en cuanto a la estructura y contenidos de los documentos curriculares importantes como el plan de estudio de la carrera y el programa de Idioma Inglés como lengua extranjera se debe realizar un análisis exhaustivo de éstos en aras de descubrir elementos que puedan fundamentar o contraponer criterios del investigador y criterios de los informantes.

⁶ El Consejo Nacional de Carrera de Estudios Socioculturales es una entidad que está formada por especialistas que dirigen a nivel nacional las acciones referentes al plan de estudios de la carrera. Sesiona anualmente y toma decisiones sobre cambios en los programas de las disciplinas, estrategias curriculares generales y además controla y evalúa el proceso en cada una de las universidades donde existe la carrera.

Existen documentos que también pueden proporcionar información acerca de deficiencias, dificultades, carencias y prioridades de grupos importantes. En el presente caso las actas de de reuniones teniendo en cuenta tanto lo incluido como lo excluido.

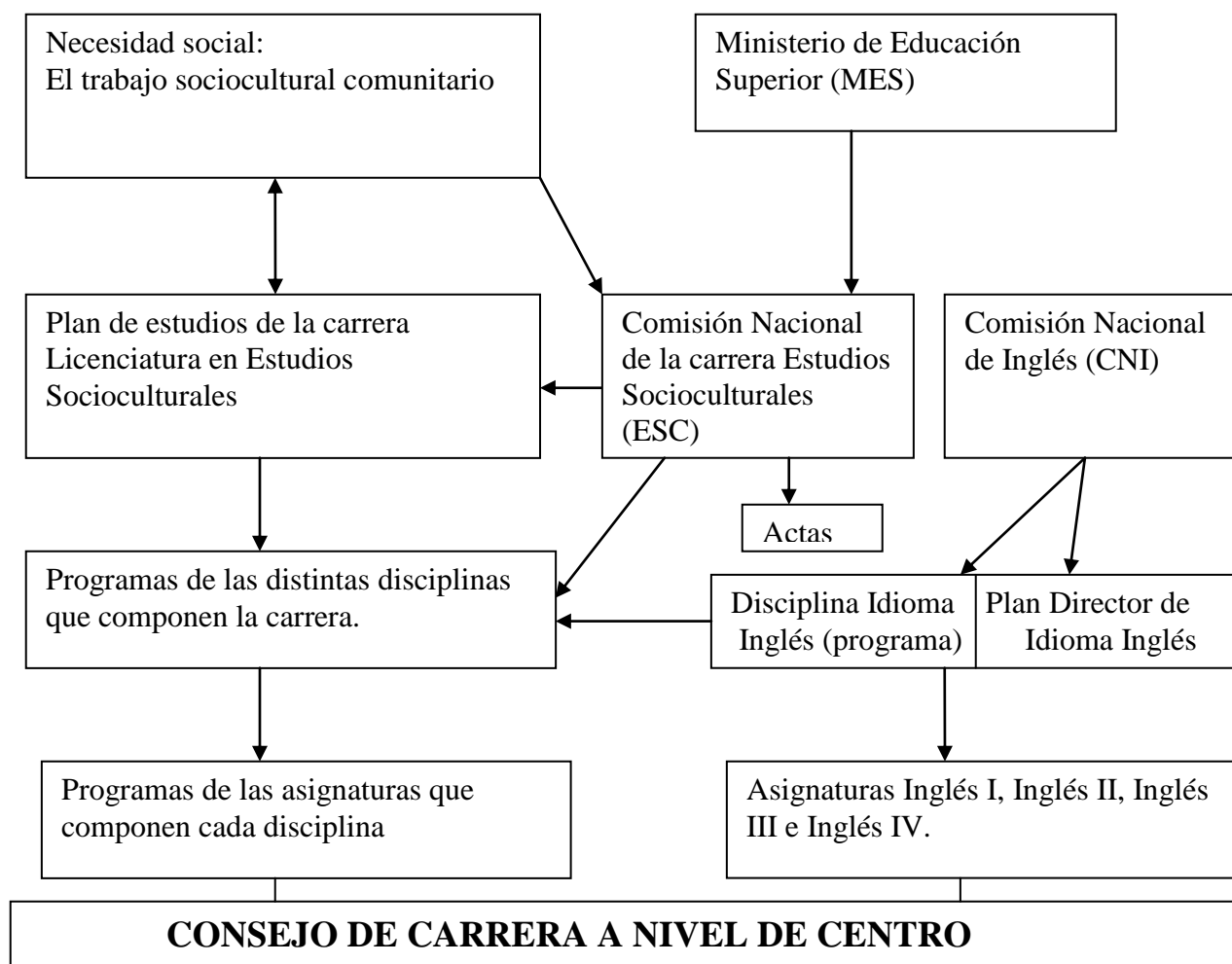


Figura 4. Estructuración de los documentos curriculares rectores (y otros documentos de interés) a partir del problema social al que se responde, interrelaciones y entidades encargadas de su elaboración y control.

Los programas de las disciplinas, al igual que el plan de estudios en general, son elaborados y aprobados por la Comisión Nacional de la Carrera y responden al sistema integrado que constituye el perfil de un graduado en Estudios Socioculturales. Cada programa de disciplina indica la cantidad de horas lectivas, evaluaciones y formas de

evaluación, sistemas de contenidos y habilidades así como algunas orientaciones en cuanto a metodología en lo referente a las asignaturas que lo componen.

Dentro del sistema de programas de disciplinas se encuentra el programa de la disciplina de idioma extranjero que incluye cuatro asignaturas de inglés y una de francés. Esta es la única carrera no filológica en la universidad de Cienfuegos en la que se incluye un segundo idioma extranjero. Pero en el análisis de contenidos se ha tenido en cuenta solamente el programa de idioma inglés como primera lengua extranjera (ver anexo 5).

Las actas de los consejos de carrera a nivel nacional y a nivel de institución se han analizado por conocer los temas fundamentales que se han tratado respecto a las estrategias y criterios de instancias superiores sobre la preparación de los estudiantes en idioma inglés como lengua extranjera y las principales deficiencias reconocidas por esas entidades. Este análisis es de utilidad para la propuesta de acciones específicas que involucren estos factores. En el anexo 3 se ofrece una muestra representativa de las actas analizadas.

A través del informe de investigación se hará referencia a los resultados del análisis de documentos en el capítulo II. Se ha considerado describir esos resultados en la descripción del contexto.

3.2.1.1.b. El cuestionario a estudiantes

El cuestionario (ver gráficos 1 y 2) es resultado de la adaptación que se hace del modelo número 9 que propone Madrid (1999) en su libro *La Investigación de los factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. En ese caso el autor mide el potencial motivador del idioma extranjero como asignatura entre las demás asignaturas curriculares. En la adaptación del mismo se utiliza una jererquización en lugar de una ponderación de las asignaturas y se definen en una segunda parte varios ítems como apoyo a la primera parte.

A pesar de que se parte de un modelo validado y publicado, el cuestionario que se aplicó en la presente investigación fue sometido a juicio de expertos, a través de especialistas que evaluaron la adaptación de manera directa y emitieron sus criterios luego de realizar los cambios pertinentes se procedió a su aplicación. Se consideraron los criterios de cinco expertos en didáctica del inglés, tres mujeres, dos de ellas con el grado de Doctoras en Ciencias de la Educación y dos profesores con la categoría docente de Profesor Titular y Profesor Asistente, respectivamente.

Su objetivo principal es describir algunos aspectos relacionados con el campo de acción a partir de indicadores independientes que permiten constatar cuestiones relacionadas con la etapa curricular en la que está presente el inglés como asignatura y enfocar la problemática desde la perspectiva del estudiantado.

Se ha considerado el cuestionario para este fin dadas las características de la fuente de obtención de información. Los estudiantes encuestados deben valorar y dar criterios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que se investiga y del cual son también sujetos. Es necesario tener en cuenta que son estudiantes que prácticamente se están adaptando a la estructura de un centro de nivel superior y son más susceptibles a inhibiciones. Este factor pudiera incidir de forma negativa en el caso de una entrevista o discusión grupal donde se revela la identidad de cada sujeto. Por lo tanto, la ventaja en este caso está en la propia garantía de anonimato que brinda el instrumento a los individuos encuestados.

El cuestionario mide factores motivacionales y preferenciales de los estudiantes entre otras cuestiones que revelan detalles de la situación del inglés como asignatura. Las dimensiones que establecen en el mismo son las siguientes.

Primera dimensión: nivel de preferencia de los estudiantes por el inglés como asignatura con respecto a las demás asignaturas del currículo

Este nivel de preferencia se describe en tres niveles, que constituyen al mismo tiempo indicadores para esta primera dimensión:

Nivel 1: comprende una alta motivación hacia la asignatura por parte del estudiante, le dedica mayor interés y tiempo de estudio por resultarle más interesante.

Nivel 2: la asignatura en cuestión no le es completamente indiferente al alumno. Las asignaturas que se agrupan en este nivel lo motivan medianamente.

Nivel 3: las asignaturas agrupadas en este indicador no son priorizadas por los alumnos y son relegadas en el momento del estudio independiente. En el momento de selección en cuanto a profundización a través de la actividad independiente investigativa se priorizan otras asignaturas.

Segunda dimensión: Criterios de los alumnos en cuanto a:

- Significación del conocimiento del inglés como lengua extranjera (necesidad)
- Exposición a la lengua en el contexto curricular
- Calidad de las clases (métodos didácticos)
- Calidad del programa de inglés
- Integración en otras asignaturas del currículo

Siguiendo las dimensiones antes mencionadas, este instrumento está estructurado en dos partes fundamentales. La primera parte solicita al estudiante que realice una jerarquización de las asignaturas que reciben en el año en cuanto a aquellas que más les resultan interesantes, ordenándolas de mayor preferencia a menor preferencia. Esta jerarquización proporciona una visión general de la situación del inglés como asignatura desde la perspectiva del estudiante en correspondencia con los demás contenidos del currículo.

Una segunda parte del cuestionario pide al encuestado, de manera indirecta, opiniones acerca de cuestiones generales como la significación que el inglés tiene para ellos en su desarrollo personal, académico y también en su futuro desempeño profesional. También aspectos relacionados con la calidad en las clases de inglés y la vinculación lengua extranjera-contenidos curriculares especiales. (ver anexo 6)

Los componentes estructurales del cuestionario se complementan unos con otros y se interrelacionan, permitiendo un posterior análisis cíclico fundamentado en la retroalimentación de los datos que el sistema de indicadores de la encuesta ha permitido obtener.

Los riesgos de sesgos en la aplicación de este instrumento radican fundamentalmente en que la misma profesora de inglés realizó la encuesta y es posible la influencia de la investigadora en las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, esto constituye a la vez una ventaja porque la investigadora tuvo tiempo suficiente para preparar a los estudiantes sobre la base de la importancia de responder lo más acertada y sinceramente posible las preguntas del cuestionario en aras de mejorar el currículo actual de lo cual se beneficiarán los propios estudiantes.

3.2.1.1.c. La entrevista a estudiantes.

Esta entrevista tiene el objetivo de ser aplicada a estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales que ya no reciben inglés como asignatura y conocer así sus criterios acerca de sus experiencias de aprendizaje del inglés en primer año y segundo año de la carrera y lo que han experimentado en tercer y cuarto años que en sus vivencias como estudiantes de la carrera tienen mucho más cercana la experiencia curricular del inglés y ya han recibido la mayor parte de las asignaturas medulares, así como la práctica laboral, lo que hace que sus experiencias de aprendizaje sean mucho más ricas.

Se ha seleccionado precisamente este instrumento por las posibilidades de profundizar en los temas previstos y de tratar otros que vayan surgiendo inesperadamente en el transcurso de la propia conversación en cada uno de los casos. Esto se hace necesario porque los estudiantes que ya han transitado por años anteriores, donde reciben inglés como asignatura, cuentan con una mayor madurez y pueden aportar valoraciones más consistentes y comparaciones entre las diferentes etapas por las que han transitado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este instrumento es no estructurado, por lo que se utilizan como guía temas muy generales. Se sigue el criterio de la “técnica del embudo” que “...resulta muy útil para afinar y centrarse en el tipo de información que nos interesa.” (Colás, 2001: 278) Se procede de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo siguiendo varias formas para llegar a el replanteamiento de cuestiones de interés y

profundizando en ellas a través de la estimulación y motivación de acuerdo con lo planteado por Ruiz (1996).

Las pautas que se establecen para definir la información que se desea recoger se describen en los indicadores que quedan plasmados dentro de dos dimensiones fundamentales:

Primera dimensión

1. Visión de los estudiantes acerca de la necesidad y utilidad del inglés en lo académico, lo profesional y lo personal.
 - a. acerca de la efectividad de la enseñanza del inglés en la carrera (se incluye la estrategia para el cumplimiento del plan director)
 - b. acerca de los materiales y bibliografía utilizadas
 - c. la necesidad y utilidad del idioma inglés
 - d. motivación e interés expresados

Segunda dimensión

1. Opinión de los estudiantes acerca de las necesidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibles vías que en su opinión pueden ser solución a las problemáticas existentes.
 - a. acerca de cómo lograr una mayor calidad en el producto del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como asignatura.
 - b. acerca de acciones específicas hacia el cambio para lograr la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a partir de tercer año.

3.2.1.1.d. Grupos de discusión

Los grupos de discusión desarrollados en el proceso de investigación han servido para la obtención de información acerca de cuestiones relativas al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales. Esta técnica se aplica posterior a las encuestas y entrevistas a estudiantes de dicha carrera y se utiliza en la obtención de criterios y elementos valiosos de los especialistas y profesores que se encuentran implicados de forma directa o indirecta en el problema objeto de investigación. De este modo se logra que la investigación responda a la visión que tienen los sujetos sobre dicho problema. “Lo que se dice en el grupo se asume como punto de inserción de lo que se produce y cambia socialmente” (Colás, 2001: 253)

Se realizaron dos grupos de discusión con un total de 21 profesores participantes. El primer grupo se realizó con 12 profesores de la propia carrera y el segundo con 9 especialistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, profesores del departamento de inglés de la Universidad de Cienfuegos. Los discursos en el seno de cada grupo estaban en armonía con el discurso cotidiano en los dos colectivos de docentes, pues comúnmente se desarrollan debates relacionados con el proceso en reuniones o de manera informal buscando siempre, de alguna manera, el perfeccionamiento de alguna fracción del proceso de enseñanza aprendizaje.

El grupo de discusión con los profesores de la carrera de Estudios Socioculturales permite desarrollar la variable de opinión del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera antes mencionada y la situación de la misma en este contexto curricular específico. Esta variable incluye los indicadores siguientes:

1. Calidad del egresado en cuanto a desarrollo de habilidades en el idioma.
2. Calidad de la enseñanza del inglés como asignatura en el proceso docente educativo de la carrera.
3. La interdisciplinariedad en el currículo en acción.
4. Integración del inglés y otros contenidos curriculares.
5. Principales deficiencias y sus causas posibles.

El segundo grupo de discusión se desarrolla con profesores del departamento de idioma inglés, especialistas de enseñanza del inglés como lengua extranjera con varios años de experiencia profesional. El objetivo de este es obtener criterios desde la perspectiva de la didáctica específica del inglés como lengua extranjera y para fines profesionales. Se establecen las mismas dimensiones que las establecidas para el debate en el grupo de discusión con los profesores de la carrera de Estudios Socioculturales, sin embargo, se decide efectuar ambos grupos de discusión en momentos separados debido al grueso número de sujetos que se reunirían, que evitaría un ambiente más estrecho, y además las diferencias en cuanto a perspectiva en que se enfoca el problema lo que nos hace clasificarlos como grupos potencialmente excluyentes.

En la preparación de los grupos de discusión y su desarrollo se ha tenido en cuenta que estos se efectuaran en un momento en que los sujetos habían participado con antelación en actividades metodológicas y científicas que abordaban temas relacionados con el problema a tratar en los grupos de forma tal que todos los que participaron tuvieran una etapa de información y reflexión individual.

La convocatoria a los grupos se realizó a través de una nota de protocolo previa que se le hizo llegar a cada participante con las temáticas más importantes a debatir. Se tuvo cuidado de que no afectara a los participantes en sus tareas pidiendo con antelación, a cada uno de los profesores los horarios disponibles para realizar cada grupo de discusión sin tensiones por actividades pospuestas. Se seleccionó un espacio físico adecuado y confortable para las reuniones y se estimó una duración promedio de 40 minutos para que cada grupo sesionara.

Se comenzó por una descripción general del campo de acción y sus características fundamentales por parte del moderador y se hizo un recordatorio de los objetivos de las sesiones de discusión al inicio.

Esta técnica se seleccionó por su validez subjetiva y también por el carácter abierto de las discusiones que guían a la reflexión en conjunto, así como su simultaneidad inductiva y naturalista (Krueger, 1991). Se ha considerado además esta técnica como un modo económico y viable para recoger información de partes implicadas y que pueden brindar flexibilidad en cuanto al guión para recoger las principales opiniones e inquietudes suscitadas.

No se tomó la aleatoriedad como un factor indispensable en la selección de la muestra, pero sí se ha tenido en cuenta cuestiones como la preexistencia de grupos y de las relaciones de tipo vertical que puedan inhibir la conversación dentro del grupo.

3.2.1.2. Fase de análisis de las necesidades de post-graduación.

En el área educativa generalmente se relaciona el análisis de necesidades con el diagnóstico que se realiza de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, o para la implementación de programas fundamentados en necesidades de formación. Los programas de enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos están generalmente fundamentados en un estudio previo de las necesidades específicas de utilización del idioma.

En este caso específico el análisis de necesidades se realiza para establecer criterios de eficacia en la enseñanza del inglés para la carrera de Estudios Socioculturales.

Por lo tanto, el objetivo de esta fase de investigación es conocer cuáles son las necesidades reales y potenciales que tienen los estudiantes una vez egresados en cuanto al empleo de la lengua inglesa. Las regularidades existentes al respecto son elementos indispensables en el accionar didáctico para lograr la mejora de la función fundamental del idioma inglés en la formación del profesional. Lateralmente se han de conocer cuales son las demandas del dominio del idioma inglés y qué habilidades en específico se necesitan en los centros que han empleado a estos profesionales. Estas serán las que definirán los propósitos específicos en términos de los usos que debe tener el Idioma, es decir, la competencia lingüística que se pretende alcanzar se subordina a la competencia comunicativa que se debe lograr. Al desarrollar este análisis se debe tener en cuenta que los estudiantes tienen usualmente dos necesidades, las académicas y las laborales. Las primeras requieren del Inglés para estudios académicos y las segundas se refieren al hecho de que los estudiantes necesitan saber como pueden cumplir sus funciones en Inglés. Se considera que la integración de las necesidades académicas y profesionales demandan de una integración en el proceso de formación. Los estilos de enseñanza y aprendizaje deben estar estrechamente vinculados con las necesidades prácticas del ejercicio en el ámbito laboral futuro para lograr la efectividad del proceso

de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera para fines profesionales. Es imprescindible que el estudiante conozca cuáles son y pueden ser sus necesidades y cuál es la meta a la que debe llegar porque teniendo claridad y sintiendo seguridad al respecto el estudiante acomodará sus prioridades de aprendizaje y sus motivaciones. Según Hutchinson y Waters (1987:55) las necesidades están determinadas por las demandas de la situación meta. Es decir, que es lo que debe conocer el estudiante y hacia donde se debe dirigir su aprendizaje, cuál es su meta social para cumplir con calidad sus funciones. Se tienen en cuenta los criterios de los autores antes mencionados al clasificar las necesidades en dos grandes grupos.

En el primer grupo se encuentran las necesidades de la situación meta (lo que el alumno necesitará hacer en inglés en dicha situación). Estas comprenden las demandas, los deseos y las deficiencias.

Sobre el análisis de la situación meta, plantea Chambers (1980) que se realiza comúnmente para establecer los requisitos lingüísticos de situaciones ocupacionales o académicas para la que se están preparando los alumnos.

En el segundo grupo se incluyen las necesidades de aprendizaje (lo que el alumno necesita saber para aprender). Se trata de llegar a la metodología adecuada a través del conocimiento de las estrategias de aprendizaje: “...language tutors specifically need to know the preferred learning styles and content expectations their students hold when they learn a language.” (James, 1980: 8). Otros autores consideran otras áreas que necesariamente han de analizarse como preferencias en cuanto al tamaño de los grupos, tareas fuera del contexto de la clase, el ambiente y contexto de aprendizaje, entre otros (West, 1994: 10).

En el caso de la presente investigación se han analizado los dos grandes grupos de necesidades mencionados con anterioridad, lo que se vierte en el contenido de los temas tratados en las entrevistas y en las categorías del análisis de los datos realizados con posterioridad. Pero también se ha considerado de importancia incluir dentro del análisis de las necesidades referentes a la situación meta tener en cuenta documentos establecidos que describen los campos de acción del profesional una vez graduado.

Conociendo los campos de acción del profesional se seleccionan los lugares donde laboran estos especialistas. Con esta información se puede seleccionar las personas que se consideren oportuno participen en la recopilación de información, para ello es apropiado comenzar con el estudio del modelo del profesional específico para esta carrera.

Aunque el análisis del modelo del profesional⁷ (ver anexo 4) puede aportar la visión de las necesidades específicas del inglés que los estudiantes pueden llegar a tener una vez graduados, durante el ejercicio de la profesión, éste no brinda una visión concreta de desempeño en los que el estudiante pudiera necesitar de una u otra habilidad de la lengua. Es además obvio que en los diferentes contextos regionales las necesidades y la intensidad con que se presentan esas necesidades son diferentes. Por esa razón se ha enmarcado el análisis de necesidades en los centros, instituciones o entidades de la provincia de Cienfuegos donde existen graduados de la carrera de Estudios Socioculturales en ejercicio de la profesión.

3.2.1.2 a. La entrevista a graduados

Las entrevistas no estructuradas se han aplicado a graduados en ejercicio profesional en los propios centros o instituciones donde cumplen sus funciones. En el período en que se realizan ya se habían graduado dos grupos de estudiantes en dos años sucesivos (2004-2005) y se encontraban ejerciendo la profesión en centros pertenecientes al Ministerio de Cultura, al Centro Provincial de Patrimonio y otros centros de comunicación masiva, y organizaciones de masa.

El propósito fundamental de la realización de estas entrevistas es el de describir las necesidades que han tenido los graduados de utilizar el idioma inglés en cualquiera de sus habilidades durante el periodo de post-graduación. Además de esto se han querido obtener información sobre otros aspectos que se expresan en las dimensiones e indicadores siguientes.

⁷ El modelo del profesional contiene el sistema de objetivos generales educativos e instructivos, aunque se formula en un lenguaje pedagógico, es esencialmente político y responde a las necesidades sociales que trascienden el marco de la institución docente. Contiene las proyecciones que el país se plantea en un futuro aproximadamente de diez a quince años

1. Necesidades reales de post-graduación: Se refiere a las necesidades reales de utilización del idioma inglés después de culminar la carrera y una vez comenzada la vida de servicio profesional a la sociedad como empleado o empleada de una institución o centro específico. Estas necesidades incluyen los indicadores expresados a continuación:
 - 1.1. Necesidades en el puesto: se refiere a las necesidades del inglés enmarcadas en las demandas del puesto de trabajo que comprende el contenido de las funciones específicas del egresado.
 - 1.2. Necesidades dentro del centro o institución: Necesidades de utilizar el idioma en el centro o relacionadas con funciones anexas a su puesto de trabajo que incluyen otro entorno distinto al puesto laboral.
 - 1.3. Necesidades profesionales: Necesidades de utilizar la lengua inglesa por motivos profesionales de superación para el ejercicio específico del puesto o para la superación profesional general propiamente dicha. Es común oír hablar del intercambio profesional o con colegas de otras latitudes donde se hace necesario el empleo del idioma inglés a través de correo electrónico o en eventos de participación internacional.

2. Necesidades personales: Las necesidades personales se incluyen dentro del análisis siguiendo el criterio de que las necesidades personales pueden engendrar acciones para el aprendizaje de nuevas habilidades o el perfeccionamiento de las ya desarrolladas en el periodo académico. Esto a su vez repercute positivamente en la calidad del profesional, en su sistema de conocimientos y habilidades, en sus capacidades de comunicación y entendimiento, y por ende, en la calidad del ejercicio en el puesto. Las necesidades personales pueden además estar indirectamente ligadas a las necesidades profesionales y las aspiraciones futuras. La diversidad de necesidades personales de utilizar el idioma inglés como lengua extranjera pueden abarcar diversos tipos que se intentan reunir a continuación. Las necesidades personales se identifican en este caso con los deseos que se han considerado necesidades muy subjetivas e indefinibles por algunos autores

(Richterich, 1980: 32) Sin embargo los deseos no son menos reales que las demandas y se debe encontrar una forma de integrarlos al curso. A pesar de existir deseos muy particulares difíciles de integrar, pueden encontrarse deseos percibidos por la mayoría y que sí sea pertinente incorporar (West, 1994:4). La observación empírica y la experiencia de en la docencia con fines profesionales nos ha llevado a poder predefinir algunos de los tipos más comunes de estas necesidades.

- 2.1. Necesidades sociales del inglés: Se refiere a las demandas sociales de las habilidades del idioma que como ser social enfrenta el graduado. Estas demandas pueden estar determinadas por las características de los contextos sociales y las relaciones interpersonales que regularmente presente el individuo.
- 2.2. Necesidades del inglés por aspiraciones de movilidad: este tipo de necesidades se clasifica como tipo de necesidades hipotéticas porque aunque se manifiestan como necesidades latentes, solamente se materializarán en un plazo temporal de futuro. Las necesidades del inglés por movilidad se pueden manifestar por el interés o aspiraciones de cambio de puesto de trabajo por otro que se conoce demanda del conocimiento y manejo de habilidades de la lengua inglesa. También puede presentarse la demanda del inglés por aspiraciones de estancias en otros países o eminentes estancias por razones disímiles que pueden ir desde motivos personales hasta motivos profesionales).
- 2.3. Necesidades relacionadas con motivación personal e interés por el inglés: Existen profesionales que aunque no tengan una razón eminente sienten la necesidad de continuar entrenando y ampliando sus habilidades en el idioma. Se pudiera reconocer como una necesidad por gustarle el inglés que casi se puede clasificar como una “simpatía” que han desarrollado a través de su vida como estudiantes. Esta “simpatía” genera una necesidad interna y muy personal de continuar en contacto con la lengua inglesa y los individuos, en muchos casos buscan variantes para continuar, de alguna manera, aprendiendo y desarrollado habilidades en idioma inglés.

3. Experiencias de aprendizaje del inglés en la carrera: Deficiencias y sugerencias. Se refiere a las experiencias de los egresados en cuanto a su aprendizaje del inglés durante la carrera. Las principales deficiencias y la manera en que éstas pudieran resolverse según sus criterios.
 - 3.1. Sobre el proceso de aprendizaje del inglés. Carencias
 - 3.2. Deficiencias en el desarrollo de las habilidades fundamentales más necesarias para el desarrollo profesional y académico.
 - 3.3. Sugerencias para una mejora en el proceso.

3.2.1.2.b. Entrevistas a empleadores

Los empleadores se consideran en esta investigación como una fuente importante de obtención de información acerca de las necesidades reales de utilización del inglés en los centros donde se encuentran ejerciendo los graduados en Licenciatura en Estudios Socioculturales. Son quienes directamente reciben el servicio del producto universitario y tienen dominio del funcionamiento de los centros que dirigen y cada uno de los puestos existentes en ellos.

Las dimensiones que se tuvieron en cuenta derivan directamente de los objetivos de esta fase del estudio. De esta manera se han organizado los indicadores específicos para cada dimensión, que coinciden con los temas fundamentales tratados durante las entrevistas.

Primera dimensión:

- Demandas del centro o institución.

Funciones que necesitan del inglés.

Habilidades de la lengua que se necesitan.

Experiencias.

- Necesidades específicas de los egresados ocupando puestos en el centro o institución.

Habilidades esenciales que se demanda de ellos.

Necesidades que han surgido realmente.

Necesidades potenciales.

Potencial real de los egresados para cumplir con las demandas.

- Deficiencias y sugerencias.

Deficiencias en cuanto al nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas de los Egresados.

Principales deficiencias en la formación.

Sugerencias para una mejora en la formación del Licenciado en Estudios Socioculturales en base a las demandas sociales.

Las dimensiones e indicadores que se han estructurado en esta fase, para ambos instrumentos de recogida de información son compartidos, es decir, coincide en gran medida el tipo de información que se pretende obtener de los empleados y los empleadores, lo que facilita la contrastación y comparación de los datos durante el proceso de análisis.

Resumen de los instrumentos utilizados.

A lo largo de todo el proceso de elaboración, aplicación de técnicas y recopilación de información en las dos fases, estrechamente interrelacionadas se encontró complementariedad suficiente en la diversidad de instrumentos empleados. Esto facilitó con posterioridad la comparación permanente y la complementación en el tratamiento de los datos.

Instrumentos y técnicas	Fases	Participantes
-------------------------	-------	---------------

Análisis de documentos: Plan de estudios. Programa de la disciplina Idioma Inglés. Actas de reuniones Programa director de idioma inglés	Exploratoria del contexto	Documentos
Cuestionario semiestructurado	Exploratoria del contexto	Estudiantes de 1er y 2do año
Entrevista no estructurada	Exploratoria del contexto	Estudiantes de 3ro y 4to años
Grupo de discusión 1	Exploratoria del contexto	Profesores de la carrera Estudios Socioculturales
Grupo de discusión 2	Exploratoria del contexto	Profesores del departamento de inglés
Entrevistas a empleadores	Análisis de necesidades	Administrativos empleadores de graduados
Entrevistas a graduados	Análisis de necesidades	Graduados

Tabla 5. Resumen de los instrumentos utilizados en la fase de exploración del contexto.

3.2.2 Muestreo

Con vistas a realizar un diseño adecuado de una muestra que resulte representativa es necesario partir de una serie de premisas iniciales relativas a la población a la que está destinada la investigación, el tipo de información que se pretende extraer, así como los niveles de error y significatividad con los que se quiere inferir la información.

El muestreo en la presente investigación tiene un carácter variado debido a la propia variedad de instrumentos para la recogida de información desde diferentes fuentes. Ha sido posible, en la mayoría de los casos tratar la totalidad de la población. Entre otros criterios se siguen los expuestos por Hernández-Pina y Buendía (2001: 137-143) en cuanto a la organización del muestreo por etapas.

3.2.2.1 Los alumnos seleccionados para el cuestionario.

Siendo el objetivo del cuestionario describir la situación del inglés como asignatura con respecto a los demás contenidos curriculares, es lógico que la muestra participante esté compuesta por aquellos estudiantes que reciben el inglés como contenido curricular

planificado en los dos primeros años de la carrera de Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos. Por lo tanto, se define la población por todos aquellos estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos que se encuentran recibiendo el inglés como asignatura.

El total de estudiantes que entran dentro de este criterio es de 40 estudiantes. El número seleccionado coincide con el total de la población, por lo que en este caso coincide la muestra con la población. A continuación se describe la muestra en cuanto a variables de control en una tabla resumen. En ella se presentan las características más sobresalientes de la muestra.

VARIABLES	Características	Frecuencia	Porcentaje
Edad	De 17 a 20	38	95%
	Más de 20	02	5%
Sexo	Hombres	09	22.5%
	Mujeres	31	77.5%
Centro de procedencia	Preuniversitario	37	92.5%
	Otros	03	7.5%
Opción en que solicitó la carrera	1ra	16	40%
	2da	11	27.5%
	3ra	13	32.5%
Notas promedio en inglés	4 ó más	12	30%
	entre 4 y 3	22	55%
	menos de 3	7	15%

Tabla 6. Características esenciales de los estudiantes de primer y segundo años participantes en la encuesta.

3.2.2.2. Los alumnos seleccionados para la entrevista no estructurada (entrevista 1).

Se seleccionaron alumnos de tercer y cuarto años. Se decidió no incluir a los alumnos de quinto año por el hecho de que el periodo de aplicación de la entrevista coincide con el periodo en que estos estudiantes se encuentran fuera del campus universitario enfrascados en su tesis de graduación. De los grupos de tercero y cuarto se hizo una selección de la muestra por un muestreo no probabilística. Todos los sujetos tenían la misma oportunidad de ser seleccionados y no se definieron criterios específicos,

únicamente que asistieran a un porcentaje mayor que el 70% de las clases impartidas, esto fue comprobado a través de documentos oficiales, resultando que el 100% de los estudiantes asistieron a más del porcentaje requerido. Los estudiantes participantes accedieron de forma voluntaria a la realización de las entrevistas a profundidad y mostraron gran interés por el tema y finalidad de la misma.

Ésta se desarrolló de manera grupal en un aula del edificio docente de la Universidad de Cienfuegos. Se tomó una muestra de diez estudiantes, cinco de tercer año y cinco de cuarto año. Para una entrevista grupal es un número aceptable por el factor tiempo y la vía de recogida de la información que se realizó en forma de notas escritas.

Los diez estudiantes seleccionados a participar se mostraron interesados en ofrecer sus criterios. Estos se seleccionaron de un total de 37 estudiantes(25 de cuarto año y 12 de tercer año). Las características de la muestra aparecen a continuación en un cuadro resumen.

Variable	Características	Frecuencia	Porcentaje
Edad	De 17 a 20	08	80%
	Más de 20	02	20%
Sexo	Hombres	03	30%
	Mujeres	07	70%
Centro de procedencia	Preuniversitario	09	90%
	Otros	01	10%
Opción en que solicitó la carrera	1ra	04	22.5%
	2da	05	50%
	3ra	01	10%
Notas promedio en inglés	4 ó más	06	60%
	entre 4 y 3	04	40%
	menos de 3	00	0%

Tabla 7. Resumen características esenciales de la muestra participante en la entrevista a estudiantes.

3.2.2.3. Los participantes en los grupos de discusión

En ambos grupos de discusión se incluyeron la mayor cantidad de profesores que éste tipo de técnica permite y se trató de que coincidiera con el número total de individuos que componen la población. Del mismo modo se garantizó la heterogeneidad y la homogeneidad mínimas a las que se refiere Colás (2001: 254): “...En la muestra interesa que queden representadas determinadas relaciones sociales existentes. La selección de los grupos ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso del habla”. La heterogeneidad mínima se garantiza por las variables de sexo, edad y años de experiencia como docentes, así como el origen de su formación profesional. La homogeneidad se establece a nivel de las funciones, ya que en el grupo número uno el 99% de los participantes son profesores de la carrera, lo que constituye una condición esencial compartida por el grupo y en el grupo número dos el 100% de los participantes son. En el grupo de discusión número 2 todos los profesores son especialistas en didáctica de la lengua inglesa y estas características quedan expresadas en las (Tablas 8 y 9).

En el caso del grupo de discusión número 1 se seleccionaron 12 profesores que hacen el total de docentes que participan activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Estudios Socioculturales y que a su vez pertenecen al departamento que dirige el proceso docente y al consejo de carrera.⁸

⁸ El consejo de carrera está compuesto por los profesores principales o jefes de las distintas disciplinas que componen la estructura curricular y los profesores de los diferentes colectivos de año.

variable	características	frecuencia	porciento
Sexo	Mujer	08	66.7%
	Hombre	04	33.3%
Edad	De 40 a 50 años	05	41.6%
	De 30 a 40	01	8.3%
	De 20 a 30	06	50.1%
Años de experiencia	De 20 a 10 años	05	41.6%
	De 10 a 5	01	8.3%
	De 5 a 2	06	50.1%
Tipo de formación	Licenciatura en educación	05	41.6%
	Licenciatura en ESC*	05	41.6%
	Sociología / psicología	02	16.8%
Tipo de asignatura que imparte	Específica	10	83.3%
	Básica	02	16.8%
Grado científico	Doctores	01	8.3%
	Masters	04	33.3%

*Abreviatura para “ Estudios Socioculturales”

Tabla 8. Características de los participantes en el grupo de discusión número 1.

El porcentaje de profesores graduados de la propia carrera es significativo. Es de destacar que dentro de ellos se encuentran quienes ya ocupan cargos como el de Jefe del Consejo de Carrera con un trabajo muy meritorio. Todos han sido preparados y entrenados pedagógica y metodológicamente para el adecuado cumplimiento de sus tareas como jefes de disciplinas y jefes de colectivos de año y sobre todo, para su labor como docentes. El hecho de la presencia de varios graduados de la carrera como profesores de los alumnos en formación en la misma es una exigencia más que se impone acerca de la calidad de la formación en la lengua inglesa. Se considera esta la característica más notable de esta muestra porque representa una garantía para la fiabilidad de la información obtenida y el efecto de *feed-back* por repercutir en la información desde necesidades expresadas como experiencias anteriores como estudiante y las actuales como profesionales. (ver diagrama 5, que representa proceso de *feed-back*) Las experiencias de aprendizaje previas de estos egresados y las necesidades actuales como

profesores están muy ligadas. Esto a su vez repercute en las características y las propias carencias del proceso de enseñanza aprendizaje actual y futuro. Por esto se considera esta característica de gran valor específico.

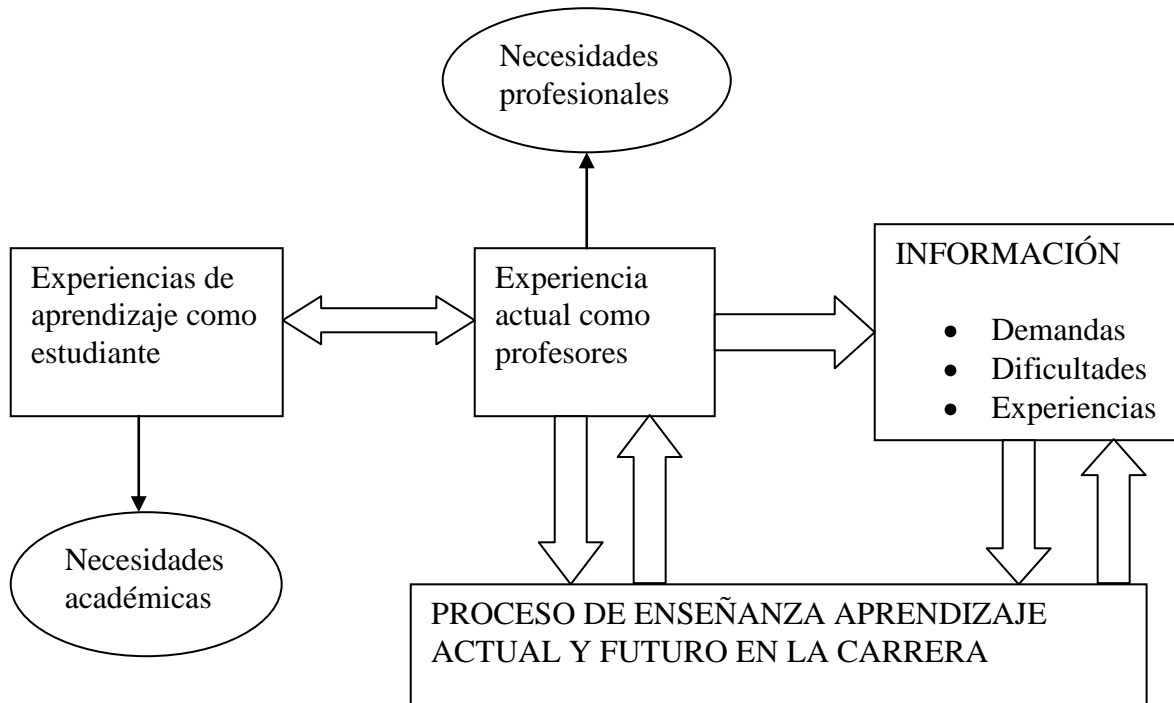


Figura 5. Característica que describe el valor del proceso de *feed-back* en la muestra y la información que puede aportar (Licenciados en Estudios Socioculturales como actuales profesores de la propia carrera donde se formaron).

Este es un proceso cuya continuidad se prevé por la constante demanda de que los propios especialistas que se van graduando en la carrera formen parte de la cantera de profesores de la misma. Esto significa que los propios alumnos actuales deben ser considerados como potenciales futuros profesores de la carrera de Estudios Socioculturales.

El grupo de discusión número 2, como antes se había mencionado está compuesto por 9 participantes, todos del departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Cienfuegos y titulados en Licenciatura en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Esto aporta la homogeneidad mínima a la muestra. La heterogeneidad mínima se manifiesta en grados científicos y categoría docente así como los años de experiencia, edad y sexo (ver tabla 9).

variable	característica	frecuencia	porciento
Sexo	Mujer	06	66%
	Hombre	03	34%
Edad	Mayores de 40	05	55%
	De 30 a 40	04	45%
Años de experiencia	Más de 20	05	55%
	De 10 a 20	03	34%
	De 5 a 10	01	11%
Grados científicos	Doctores	01	11%
	Masters	07	77%
Categorías docentes	Instructor	02	22%
	Asistente	05	55%
	Auxiliar	01	11%
	Titular	01	11%

Tabla 9. Características de heterogeneidad en la muestra de profesores del departamento de inglés para el grupo de discusión.

La característica más importante es que todos los profesores participantes son profesores de inglés en distintas carreras de la Universidad de Cienfuegos y tributan a ellas desde la disciplina de inglés con fines profesionales. Se han publicado artículos

acerca del trabajo colectivo sobre experiencias propias en este tipo de enseñanza en el centro.

3.2.2.4. La muestra de egresados seleccionados para la entrevista no estructurada (entrevista 2)

En los momentos de realizada la entrevista (2006) la carrera contaba con 54 egresados laborando en diferentes centros pertenecientes al Ministerio de Cultura, al Ministerio de Educación Superior y otros centros diversos (ver tabla 10).

De la población total de los 54 egresados se seleccionaron intencionalmente los que se encontraban laborando en la provincia de Cienfuegos, que es el destino de las futuras graduaciones, para una muestra participante de 32 egresados. La muestra seleccionada por un procedimiento no probabilístico representa el 59.25% de la población total. Estos estudiantes son los primeros graduados de la carrera en el país, por lo que la población coincide con el universo de egresados en este caso.

Este elemento también aporta la idea de que este estudio de necesidades puede aportar datos secundarios de utilidad para el perfeccionamiento del plan de estudios general y el propio diseño para la enseñanza del idioma inglés en la carrera a nivel nacional. Acerca de las características generales que distinguen la muestra se ha elaborado el siguiente cuadro resumen.

Variabes	Características	Frecuencia	Porciento
Edad	De 20 a 30 años	31	96.8%
	Más de 30 años	01	3.12%
Sexo	Hombres	08	25%
	Mujeres	24	75%
Año de graduación	2004	12	37.5%
	2005	20	62.5%
Centro	Cultura	10	31.25%
	Patrimonio	02	6.2%
	Universidad	10	31.25%
	Telecentro	03	9.3%

	Museos	03	9.3%
	Teatro	01	3.12%
	Organizaciones	03	9.3%
Funciones	Directivos ⁹	04	12.5%
	Docentes universitarios	10	31.25%
	Investigadores	03	9.3%
	Relaciones públicas	09	22.5%
	Planificadores	08	25%
	Comunicadores	01	3.12%

Tabla 10. Características esenciales de la muestra participante en la entrevista a graduados.

3.2.2.5. La muestra de empleadores seleccionados para la entrevista no estructurada (entrevista 3 en los centros donde laboran los graduados de Estudios Socioculturales).

En Cienfuegos existen más de 40 centros que potencialmente pueden emplear a los graduados en Licenciatura en Estudios Socioculturales. Solamente nos interesan los centros donde se encuentran graduados empleados en los momentos de la investigación. Los directores de estos centros son las personas que además de referirse a las demandas del centro pueden opinar acerca de la calidad de la formación del egresado y puede emitir criterios al respecto y dar alguna que otra sugerencia basándose en la relación de las necesidades meta específicas con las necesidades de formación.

Los centros en total suman un número de 10. Se entrevistaron 11 empleadores que dirigen estas instituciones. Las características de la muestra se resumen en la tabla siguiente.

⁹ Tres de los egresados se encuentran realizando doble función. Además de sus funciones como profesores o planificadores dirigen una función del centro en que laboran.

Variables	Características	Frecuencia	Por ciento
Edad	De 40 a 50	07	63%
	De 30 a 40	02	18%
	De 20 a 30	02	18%
Sexo	Mujeres	06	54%
	Hombres	05	46%
Años de experiencia	De 20 a 10 años	9	
	De 10 a 5	02	
Cargo	Director(a) general	07	63%
	Director(a) de recursos humanos	02	18%
	Jefe de departamento o sección	02	18%
Tipo de formación pre-profesional	Arte y cultura	04	36%
	Sociología/filosofía/psicología	07	63%
	Comunicaciones	01	9%
	Pedagógica	03	27%
Ministerio o entidad a que pertenece el centro	Cultura	04	36%
	Patrimonio	03	27%
	Educación superior	01	9%
	Organizaciones políticas y de masa	02	18%
	Comunicaciones	01	9%

Tabla 11. Muestra las características de la muestra de empleadores para la entrevista no estructurada.

Entre las características de los empleadores se encuentra también que varios de ellos (3) están relacionados de alguna manera con la carrera por ser profesores adjuntos en las sedes universitarias situadas en la ciudad y en casi su totalidad han participado en reuniones informativas sobre las características del proceso de formación de la misma, en los dos primeros años de su creación. Esto quiere decir que tienen conocimientos sobre los contenidos curriculares que reciben los graduados en su etapa de formación y las funciones que son capaces de realizar en la situación meta.

Técnicas	Población	Muestra	Tipo de muestreo	Objetivo al que responde
Cuestionario a estudiantes que reciben inglés como asignatura	40	40	Muestra y población coinciden	Realizar una descripción general de la situación desde la perspectiva de los estudiantes.
Entrevista 1	37	10	No probabilístico	Describir situación desde opiniones de estudiantes que no reciben inglés como asignatura.
Grupos de discusión (profesores)	22	22	La muestra coincide con la población	Describir la situación desde la perspectiva de los profesores.
Entrevista 2 (egresados)	54	32	No probabilístico	Describir las necesidades reales del inglés de los egresados.
Entrevista 3 (empleadores)	10	10	Coinciden población y muestra	Describir necesidades meta desde los empleadores.

Tabla 12. Resumen del muestreo.

3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El análisis de los datos es un proceso importante en toda investigación porque proporciona la vía de cumplimiento y concreción de los objetivos. Este queda comprendido como el conjunto de manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación (Gil, 1994).

El procesamiento y análisis de los datos en la presente investigación están condicionados por las características de los propios datos. Los datos obtenidos en la mayoría de los casos son relativos a opiniones y valoraciones subjetivas de los textos producidos por los sujetos. La metodología de esta investigación, por lo tanto, implica entender y comprender la realidad, tal y como plantean entenderla los sujetos.

El procesamiento y análisis de los datos en la presente investigación es fundamentalmente cualitativo, aunque existen algunas cuestiones que han sido convenientemente procesadas de forma cuantitativa, empleando determinados procedimientos estadísticos.

Los datos obtenidos en la encuesta a estudiantes se han analizado a través de un proceso de reducción de los mismos en un análisis estadístico de forma manual en una primera reducción y de forma electrónica utilizando el programa SPSS 0.11, en una segunda reducción. Este análisis es el único en que se han empleado procedimientos estadísticos.

En el caso de las entrevistas y los grupos de discusión los datos se han recogido en forma de textos con las producciones de los participantes. Se combinaron la grabación y la toma de notas de forma manuscrita. Por lo que son estos textos las fuentes directas del análisis puramente cualitativo que se llevó a cabo. Se utilizó el programa informático AQUAD para el procesamiento.

A pesar de la gran variedad de datos, en el análisis cualitativo se ha seguido un proceso lo más homogéneo y exhaustivo posible en el análisis de los datos obtenidos en la aplicación de cada uno de los instrumentos para la recogida de información. Los pasos siguientes constituyen una constante en el análisis para todos los casos. (Colás, 2001: 287-311) y (Colás, 1992):

- 1ro. Acercamiento inicial con los datos para acotar aspectos más importantes.
- 2do. Segmentación de los datos en unidades de significado.
- 3ro. Codificación inicial de una o más muestras
- 4to. Categorización inicial y selección y agrupamiento de enunciados propios de cada una de las categorías.
- 5to. Conceptualización de las categorías definidas a partir de la primera codificación.
- 6to. Aplicación de códigos de las diferentes categorías de forma exhaustiva
- 7mo. Contrastación de las categorías y su refinamiento
- 8vo. Relaciones entre códigos.

La característica fundamental de este análisis cualitativo es la comparación constante. Primeramente en un análisis interno de las producciones dentro de cada texto y la comparación entre hablantes y textos diferentes. La realización de los pasos 7mo y 8vo materializan dicha característica.

A continuación se explica el proceso de análisis de los datos en cada uno de los instrumentos aplicados.

3.3.1 Análisis e interpretación de los datos recogidos a los alumnos de primer y segundo año mediante el cuestionario

El cuestionario es el único instrumento que se ha analizado desde una perspectiva cuantitativa a través de un análisis estadístico. Por esta razón se ha seguido un procedimiento diferente a los demás. Esto se debe al propio objetivo que se persigue y

las características de la muestra (ver epígrafe 3.2.2.1). El análisis de los mismos se realizó en tres grandes fases.

En la primera fase se partió de una reducción de los datos y su exposición numérica en tablas de contingencia, de acuerdo a las variables en tablas de contingencias para cada ítems. En una segunda fase se procedió al procesamiento de estos datos reducidos en el procesador SPSS 0.11 para una nueva reducción y lograr la representación gráfica del nivel de preferencia que expresan los estudiantes por el idioma inglés como asignatura.

A continuación se ofrecen los datos que se obtuvieron de esta encuesta resumidos en forma de tabla de contingencia. En las mismas se expresan numéricamente los resultados de las variables o indicadores que se deseaban medir.

Lugar de preferencia para los estudiantes ▼

ASIGM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1						1	3	2	3	2	2	
2			3	3	4		1	2	1	1		
3		2	3	1	3	2						
4	15											
5		5	3		2							
6						4	2	1		3	2	3
7						2	2		2	2	2	1
8						4	3		3	2	2	1
9				2		2		3	1		1	
10		2	3	2	1	1	3		1	1	1	
11	1		1					2	2	3	2	2
12						2	3	2	3	3	2	

Tabla 13. Ponderación de los 15 estudiantes de segundo año en cuanto a la preferencia de las asignaturas que reciben en el año. (Pregunta 1 de la encuesta).

Notas explicativas acerca de la tabla:

Los números más oscuros del interior de la tabla representan el número de casos (la cantidad de alumnos) que señalaron las asignaturas relacionadas con su lugar de preferencia según se enumeran en la primera fila de la tabla.

Los espacios sombreados muestran las áreas de mayor frecuencia.

Cada asignatura del año ha sido enumerada del 1 al 12 de la siguiente forma:

1: Economía política.

2: Filosofía y Sociedad.

3: Metodología de la Investigación.

4: Cultura Latinoamericana y Caribeña.

5: Optativa de Are Cubano.

6: Lengua extranjera.

7: Educación Física.

8: Intervención Sociocultural.

9: Optativa de Turismo.

10: Pensamiento Filosófico Contemporáneo.

11: Preparación para la Defensa.

12: Demografía.

Lugar de preferencia ▼

A ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		3	1		4	4	4	3	2	2	2		
2				5	3	5	2	3	3	4	3		
3	10	5		1	2	1	3	2					
4	2	1		2	3	1	2	5	4	3	2		
5	2	1	2		3	4	1	4	3	4	3		
6	1		2		3	1	1	5	4	4	3		1
7		1	2		2	3			1	2	7	5	2
8	1	2			2	2	3						
9													
10		1		1			2	4	1	4	2		
11	3	5	3		3	2	3	4		1			
12	2	3	2		1	1	3	3	5	3	4		
13		1	1	2	4	2	3	5	4	1	2		

Tabla 14. Ponderación de la preferencia de los estudiantes por asignaturas. Pregunta 1 a estudiantes de primer año de ESC.

Notas explicativas:

Los números del interior de la tabla en negritas corresponden a la cantidad de alumnos que señalaron la asignatura x en el lugar de preferencia x.

Los espacios sombreados muestran las áreas de mayor frecuencia.

Las asignaturas han sido enumeradas en la tabla en la primera columna (A ▼) con el objetivo de hacer la información de la tabla menos extensa. A continuación se ofrecen las asignaturas que corresponden a cada número:

1: Historia de la Filosofía.

- 2: Taller de Redacción y Estilo.
- 3: Apreciación del Arte.
- 4: Temas de Gramática Española.
- 5: Computación.
- 6: Lengua extranjera.
- 7: Educación Física.
- 8: Optativa de Literatura Cubana.
- 9: Evolución y Tendencias del Turismo. (optativa)
- 10: Filosofía y Sociedad.
- 11: Apreciación Literaria.
- 12: Estadística.
- 13: Instituciones Socioculturales.

En este caso se miden las variables asignatura-preferencia. Se ha utilizado la preferencia porque es el término que encierra lo que se quiere expresar como *primacía, ventaja o mayoría que alguien o algo tiene sobre otra persona o cosa... elección de alguien o algo entre varias personas* (Diccionario Encarta, 2005). El término **preferencia** en sí está relacionado con lo que Daniel Madrid señala como potencial motivador, sin embargo no son términos equivalentes. En el primero se refiere a la ponderación que hacen los del inglés como asignatura en comparación con las demás asignaturas del año, es decir el lugar de prioridad e importancia que esta ocupa para los estudiantes dentro de los contenidos del año. Lo segundo, se refiere a las particularidades del inglés y su poder de motivar. Como elementos de la preferencia se reconocen la importancia que se le atribuye, el nivel de prioridad y la motivación.

Luego de extraer los datos obtenidos sobre estas primeras variables, se realizó un análisis de reducción de datos y se colocaron los mismos en tablas de contingencia (ver tablas 3.3.2.1 y 3.3.2.2) para describir los casos dentro de la preferencia de las asignaturas de los años encuestados. se aplicó una técnica de análisis de correspondencias a través de la cual se obtuvo una descripción del grado de preferencia en tres niveles o grupos: el grupo 1 corresponde aun nivel de preferencia favorable, el grupo 2 corresponde a un nivel de preferencia poco favorable y el grupo 3 a un nivel desfavorable de preferencia. (Ver diagramas 1 y 2)

asignaturas ▼

I ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	3	7	6	8	2							
B	5	1	7	3	1	2	1	2	1	3		
C	2	2	1	3	5	2		4		1	1	2
D	2		1	1	1	2	1	4	2	3	2	3
E	2						4	1	2	2	3	2

Tabla 15. Tiempo de estudio que dedican los estudiantes a las diferentes asignaturas en el segundo año de la carrera de ESC. (pregunta 2 del cuestionario)

Notas explicativas sobre la tabla:

Los espacios sombreados muestran las áreas de mayor frecuencia.

Las asignaturas del año se enumeran del 1 al 12 (ver tabla 3.3.2.1) y las letras que se nombran de la A a la E se refieren a los items (I ▼) que dan la opción de selección a los encuestados según se explica a continuación:

A: estudia durante más de 8 horas por semanas

B: de 5 a 8 horas por semana.

C: de 2 a 5 horas por semana.

D: menos de 2 horas por semana.

E: solamente antes de una evaluación.

asignaturas ▼

I ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	9		7	4	1	2	1		2	8	1	9	4
B	3	3	3	4	1	2	1	2	1	5	2	3	1
C	1	4	13	1	3	2	3	2	1	2	3	3	3
D	3	1		2	1	1	1		4	1	2		3
E		1			2	1	1			1	1		

Tabla 16. Tiempo de estudio que dedican los estudiantes a las diferentes asignaturas en el primer año de la carrera de ESC. (pregunta 2)

Notas explicativas sobre la tabla:

Los espacios sombreados muestran las áreas de mayor frecuencia.

Las asignaturas del año se enumeran del 1 al 13 (ver tabla 3.3.2.1) y las letras que se nombran de la A a la E se refieren a los items (I ▼) que dan la opción de selección a los encuestados según se explica a continuación:

A: estudia durante más de 8 horas por semanas

B: de 5 a 8 horas por semana.

C: de 2 a 5 horas por semana.

D: menos de 2 horas por semana.

E: solamente antes de una evaluación

Asignaturas del año ▼

I ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	6	3	1	10	3							
B	4	3	9	6	3	4	2	2	1	1	2	
C	2	4	3	9	5	3			1			
D	5	4	7	8	2	3		1	3		1	
E	1	4	10	3	1	1						
F	3			7		1		3				
G	5			9								
H							7			3		
I							1			9		
J		2	8	3	3	1						
K	1					1			1		7	

Tabla 17. Aspectos relacionado con las consideraciones de los estudiantes acerca de diferentes aspectos de las asignaturas que reciben en el segundo año.

Notas explicativas:

En la primera fila superior de la tabla se relacionan las asignaturas asignándole a cada una la misma enumeración que se explica en la tabla 3.3.2.1. En la primera columna de la tabla aparecen los ítems que los estudiantes debían completar en la pregunta 3 nombrados con letras de la A a la K representando cada variable (ver anexos 2 y 3).

Como aspectos interesantes obtenidos en los resultados (tabla 3.3.2.5) tenemos que dentro del grupo encuestado, de un total de 15 estudiantes solamente 4 expresan que les gusta participar en las clases de inglés, tres expresan que les gusta leer y estudiar inglés y tres que siempre están atentos en las clases de dicha asignatura. Sin embargo, ningún estudiante realiza planteamientos que revelen dificultades en cuanto al modo en que se imparten los contenidos en la asignatura o que los conocimientos y habilidades que en ella se desarrollan no resulten útiles a los estudiantes.

Asignaturas del año ▼

I ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	1	1	3	1	2	6	2	2			2		
B	1	2	4	2	3	7	1	1	1		6	1	1
C	4	2	10	1	3	2		2		4	1		1
D	3	2	3	1		4	1	1		2	1	10	2
E	1		3	1	1	2		1		1	1	2	12
F	2		1			2		2					
G		1	6	1	3	3		1			3		1
H		2					9						
I		2					7			3		2	
J	1		6	1	1	5		1			3	2	2
K	1		1										1

Tabla 18. Aspectos relacionado con las consideraciones de los estudiantes acerca de diferentes aspectos de las asignaturas que reciben en el primer año.

Notas explicativas:

Los espacios sombreados muestran las áreas de mayor frecuencia.

En la primera fila superior de la tabla se relacionan las asignaturas asignándole a cada una la misma enumeración que se explica en la tabla 3.3.2.1. En la primera columna de la tabla aparecen los ítems que los estudiantes debían completar en la pregunta 3 nombrados con letras de la A a la K , donde cada letra representa cada una de las variables analizadas (ver anexos 5 y 6)

Se ha elegido la opción de utilizar tablas de contingencia con el propósito de visualizar las relaciones de cada elemento curricular con las variables con las que se trabaja en este caso de manera general y al mismo tiempo realizar comparaciones entre la situación del inglés con cada una de las asignaturas.

Luego de procesados estos datos de manera general se ha podido obtener un resumen de todas las relaciones expresadas en gráficos para cada año, lo que facilita una comparación general de la situación del inglés como asignatura.

Resumen sobre el procesamiento de los datos del cuestionario

El análisis de la encuesta se llevó a cabo de forma cuantitativa, primeramente a través de tablas de contingencia y posteriormente en una segunda etapa de reducción de datos se utilizó el programa informático SPSS. Las tablas de contingencia permitieron una primera reducción de los datos, mientras que el procesamiento de los mismos en SPSS permitió obtener una representación aún más sintética de la situación en gráficos ilustrativos de la posición del inglés como asignatura en la preferencia de los estudiantes de primer y segundo años y en correspondencia de las demás asignaturas curriculares.

3.3.2 Análisis e interpretación cualitativos de los datos obtenidos de las entrevistas y los grupos de discusión

El procesamiento de los datos en las entrevistas y los grupos de discusión se realizó de forma cualitativa con vistas a lograr la mayor cantidad posible de opiniones de estos estudiantes.

Los datos obtenidos son los textos producidos por los participantes. Estos fueron recogidos por medio de grabaciones utilizando una grabadora y realizando anotaciones necesarias referidas a información general acerca de los hablantes, observaciones de hechos extralingüísticos u otras anotaciones que se consideraron necesarias.

Se comienza por la exposición de los datos haciendo énfasis en los criterios de interés para los objetivos previamente establecidos para adquirir una visión general de los aspectos fundamentales relativos a estos datos.

En un segundo paso se procede a segmentar las unidades de significado que resultan de importancia para el estudio. En este caso todas aquellas que tienen que ver con expresiones de los productores que se relacionen con criterios, argumentos, creencias, deficiencias y sugerencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como experiencia personal o grupal. Este segmentado no procede como definitivo hasta el final del procesamiento y análisis de todas las entrevistas y transcurriendo por todas las fases anteriormente planteadas. La segmentación, en la práctica del propio análisis se realizó a la par de una primera codificación de los datos (codificación inicial) de dos muestras de estas entrevistas.

La codificación inicial no definitiva, posibilitó la creación de las que en el presente estudio se llaman las pre-categorías establecidas de forma inductiva a partir de los códigos descriptivos empleados, para de forma inductiva, obtener al final del proceso el sistema de categorías y códigos definitivos.(ver anexo13)

Al obtener estas pre-categorías se procede a un primer agrupamiento de las unidades de significado para proceder a la aplicación de códigos y la contrastación de las categorías y su refinamiento de acuerdo a la primera codificación. Todo el proceso se realizó de forma manual por la existencia de una muestra mínima.

La característica fundamental en este análisis ha sido la obtención de gran cantidad de códigos, los que han sido incluidos en grupos de categorías. Con la finalidad de controlar la consistencia de la codificación se realizó la verificación de cruces de comunalidades (Tesch, 1990) extrayendo segmentos asociados a un mismo código. (ver anexo 12). Esta actividad hizo posible aclarar dudas o códigos ambiguos y realizar una nueva estructuración de los mismos.

El análisis de frecuencia de los códigos de mayor interés y el análisis de las secuencias repetidas encontrando y verificando relaciones de significados es otra acción que ha facilitado la comparación posterior y durante la codificación a través de las producciones.

En las últimas operaciones se transformaron muchos de los códigos a categorías, apareciendo códigos más específicos y las categorías se agruparon en metacategorías para facilitar la visibilidad de los resultados y su posterior interpretación. Resultado del proceso de categorización se describe por instrumento tablas de matrices a continuación.

Metacategoría: enseñanza- aprendizaje del inglés

Categorías	indicadores y códigos relacionados	Segmentos como ejemplos
Métodos de enseñanza del inglés	Describen cómo han sido enseñados. (metenseñ)	“...casi nos daban lo mismo que en el pre y no eran activas las clases...” (sujeto 3) “...nos ponían a leer individualmente y a trabajar por equipos...” (sujeto 6)
Satisfacción con aprendizaje	Experiencias de aprendizaje (expapr) satisfactorias o no. Nivel de desarrollo de habilidades Satisfactorio (SufH) Insuficiente (InsufH)	“...pero no todos teníamos esas posibilidades, yo venía de un pre donde casi no dábamos inglés...” (sujeto 7) “...lo más que puedo hacer es comprender textos no muy complejos por que lo que es hablar...estoy muy mal” (sujeto 5)
Necesidades de aprendizaje y motivación	Deficiencias (Def) Deseos (D) Reconocimiento de las necesidades (RN) Necesidad personal (Np) Necesidades académicas (Nac)	“...yo creo que el inglés que se da debe responder a la carrera...” (sujeto 9) “Si a nosotros nos dieran más inglés en la carrera yo creo que aprenderíamos mejor porque con el tiempo que se da inglés en primero y segundo no alcanza...” (sujeto 7) “...se sabe que conocer un idioma extranjero es muy importante ahora...” (suj 3) “...yo misma tengo amistades que hablan

		<p>inglés y a mi me gustaría comunicarme en inglés con ellos por correo...”(suj 4)</p> <p>“...hay varias asignaturas que casi todo está en inglés y a veces te hace falta saber lo que hay en esos libros que tú ves en la biblioteca y que muchas veces no usamos...” (suj 9)</p>
Papel del profesor de inglés	<p>Opiniones sobre como debe ser el profesor o cómo debe actuar</p> <p>(PI)</p>	<p>“...en las clases de inglés el profesor debía exigir más y obligar a los alumnos a que trabajen más lo de la carrera en inglés...”(sujeto 2)</p> <p>“...en las clases tienen que obligarnos a hablar...” (sujeto 8)</p> <p>“...el profesor de inglés, por lo menos en segundo año, tiene que saber de las asignaturas que se dan y dar conferencias o algo sobre esos temas...”(sujeto 4)</p>
Papel de los profesores de la carrera.	<p>Opiniones acerca de cómo deben actuar los profesores de la carrera para colaborar al aprendizaje del inglés como programa transversal.(P)</p> <p>(Pexig)</p>	<p>“...los profesores tienen que mandar las tareas en inglés, pero tienen que revisarlas y tratar de que se cumplan...”(sujeto 5)</p>
Materiales didácticos	<p>Se hace mención a los materiales didácticos como factor importante.</p> <p>(Bibl*) (canc*) (Biblesp*)</p>	<p>“...la bibliografía que está en el programa no es la que debe tener la carrera...”(sujeto 10)</p> <p>“...hace falta un libro que sea de la carrera...la profesora se volvía loca buscando materiales para darnos pero muy pocos se relacionaban con la carrera...”(sujeto 8)</p>

Tabla 19. Representación de categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. (Metacategoría: enseñanza aprendizaje del inglés)

Metacódigo: Relaciones interdisciplinarias

Categoría	Indicadores y Códigos relacionados	Ejemplos
<p>Integración del inglés</p> <p>En los demás contenidos curriculares</p>	<p>Formas en que se integra</p> <p>(biblesp)</p> <p>(inthh)</p> <p>Refieren la carencia de integración (Int-) o la existencia de integración (Int+)</p>	<p>“...claro que en algunas clases, como antropología nos mandan a consultar muchos libros...”(suj 1)</p> <p>“Lo que más hacemos es hacer resúmenes en español de textos en inglés que a veces nos dan, pero nunca practicamos el inglés oral y uno va perdiendo práctica...”(suj. 6)</p> <p>“...muy poca bibliografía vienen en inglés y cuando hay libros, porque uno los ve en la biblioteca, pocas veces te mandan a revisarlo...”(suj 7)</p>
<p>Integración como necesidad</p>	<p>El productor(a) hace referencia a las carencias (Int-), deficiencias (NintD), a los deseos (Nint) respecto a la integración.</p> <p>El productor (a) hace referencia a sugerencias de cómo debe lograrse la integración (cs) (P+PI)</p> <p>Temas para integrar con el inglés(cult) (Tint)</p>	<p>“...pero en las demás clases no nos orientan tareas en inglés...” (suj 3)</p> <p>“...no existe un programa que sea integrado a la carrera...” (suj. 4)</p> <p>“...yo creo que los profesores deben ponerse de acuerdo, los profesores de inglés y de las demás asignaturas para que puedan llevar el inglés a las clases porque ya cuando terminamos el segundo año no vimos más el inglés...”(suj 9)</p>

Tabla 20. Representación de las metacategorías y categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. (Relaciones interdisciplinarias)

En general la agrupación de los códigos por categoría, y estas a su vez en megacategorías ayudó no solamente a un ordenamiento de los datos, sino a una mayor comprensión de los mismos y facilitó el manejo de estos para su comparación desde diferentes órdenes.

En el análisis de frecuencia (anexo12) se encontró que los códigos relacionados con la mayor frecuencia por hablante fueron los relacionados con las categoría de necesidades y de integración. Dentro de los mismos los relacionados con la deficiencias de las relaciones interdisciplinarias y el insuficiente desarrollo de las habilidades, específicamente las relacionadas con las habilidades orales. Este análisis de frecuencia fue hecho de forma manual, a diferencia del realizado en el resto de los instrumentos. La correlación de los códigos implica también la correlación de las categorías a las cuales estos han sido asignados. Por lo tanto el análisis de relaciones y frecuencia de códigos resulta en consecuencia a un análisis categorial abarcador y a su vez exhaustivo. En los grupos de discusión se describe una megacategoría que consiste un tema abarcador alrededor del cual aparecieron varios subtemas con sus indicadores específicos, nos referimos a las categorías. Dentro de estas las de mayor frecuencia o incidencia fue la relacionada con la importancia del conocimiento de las necesidades de los estudiantes como punto de partida. (ver anexo 12). A continuación se describen estas categorías , sus indicadores y ejemplos para cada grupo de discusión.

Megacategoría: Proceso de enseñanza aprendizaje

Categoría	Indicadores y Códigos relacionados	Ejemplos
Deficiencias en los componentes	Elementos que expresan una limitante del desarrollo apropiado del proceso (cd) Necesidades	“...que no todos los alumnos han recibido el inglés en la enseñanza general de la misma forma y con la misma calidad...”(grupo1, hablante 1) “...tiene que existir una integración a nivel de colectivo de año que es la célula donde se pueden integrar más estrechamente

	(nhh),(nint), (noint) (exig) (exig+) Sugerencias (cs)	varias asignaturas pertenecientes a varias disciplinas y en las reuniones de colectivos de año se tiene que planificar como trabajar...” (grupo 1) “...En eso tenemos una gran limitante que es que los profesores de la carrera en su mayoría entienden el inglés y no son capaces de utilizarlo...”(grupo 1)
Factores causales	Se refiere a las causas o razones de una situación (pq) (InsufprepP)	“...El problema fundamental es el mal aprendizaje del inglés y es que no les sirve para nada, no lo necesitan...”(grupo 1) “...si el inglés no se ve en todas las asignaturas de todos los años se pierde la sistematicidad y por lo tanto no se puede aspirar a mucho de los estudiantes...”
Interdisciplinariedad en la carrera	Expresa existencia o ausencia de vínculos en el proceso y modeo en que ocurre o no. (int-) (int) (vincprof)	“...lo que se da en primer y segundo año en las asignaturas de inglés no esta vinculado con los contenidos de la carrera...”(grupo 1)
Sugerencias para solución	Criterio sobre lo que se debe hacer para lograr una mejora. (cs)	“...la estrategia de idioma inglés tiene que concretarse al nivel de colectivo de año y en quinto lugar que todas las asignaturas tienen que contribuir al idioma inglés y a la vez verse reflejadas en las clases de inglés...”(grupo1) “...hay que considerar el perfil del

		<p>profesional, que en ese caso es bastante amplio, para determinar cuales son las necesidades del “después”...”(grupo 1)</p> <p>“...Estudiar las necesidades es el punto de partida...”</p>
--	--	--

Tabla 21. Representación de las categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de grupo de discusión 1 (megacategoría: proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales)

Megacategoría: Enseñanza aprendizaje del inglés

Categoría	Indicadores y Códigos relacionados	Ejemplos
Componentes y factores didácticos	<p>Se le atribuye importancia a alguno de los componentes o factores intervinientes en el proceso didáctico (lcont)</p> <p>(PI) (motiv) (clasi)</p>	<p>“...Por lo tanto lo más importante es el papel del profesor de inglés dentro de la clase como impulsor y creador de necesidades y motivaciones...”(grupo 2)</p> <p>“...las demás asignaturas no le hacen ver a los estudiantes las necesidades que tienen ellos...”(grupo 2)</p> <p>“...pero quienes son los que tienen que tener un mínimo de conocimiento del inglés son cada uno de ellos...”(se refiere a los profesores de la carrera)(grupo 2)</p>
Deficiencias	<p>Elementos que expresan una limitante del desarrollo apropiado</p>	<p>“...el sistema nuestro de evaluación. Poner el inglés como está para todas las asignaturas con una evaluación final, con un examen final, pienso que</p>

	<p>del proceso (cd)</p> <p>Necesidades (nhh),(nint), (noint) (exig) (exig+)</p> <p>Sugerencias (cs)</p>	<p>eso nos ayudaría mucho a nosotros...”(grupo 2)</p>
Factores causales	<p>Se refiere a las causas o razones de una situación (pq)</p> <p>(InsufprepP)</p>	<p>“...mientras que ellos no le vean la utilidad a la asignatura y que los demás profesores no apoyen ellos no van a aprender...”(grupo2)</p>
Interdisciplinaria en la carrera	<p>Expresa existencia o ausencia de vínculos en el proceso y modo en que ocurre o no.</p> <p>(int-) (int) (vincprof)</p>	<p>“...hemos ganado bastante en informática...que hace más tareas integradoras, pero es porque ellos lo necesitan por...todas las herramientas, todos los programas están en inglés, y es por eso que ellos están obligados a utilizar el inglés...” grupo2)</p>
Sugerencias para solución	<p>Criterio sobre lo que se debe hacer para lograr una mejora.</p> <p>(cs)</p>	<p>“...Tienen que trabajar en las habilidades del egresado, ..., tiene que estar plasmado el conocimiento del idioma extranjero, pero de cómo trabajarlo con las demás habilidades”(grupo 2)</p> <p>“...el sistema nuestro de evaluación. Poner el inglés como está para todas las asignaturas con una evaluación final, con un examen final, pienso que eso nos ayudaría mucho a nosotros...”(grupo 2)</p> <p>“...lo que hay que hacer es esclarecer</p>

		bien todas las necesidades que los alumnos tengan...” grupo 2)
--	--	--

Tabla 22. Representación de las categorías establecidas durante el análisis de los datos obtenidos de grupo de discusión 2 (megacategoría: proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales)

El hecho de que los objetivos para cada instrumento sea distinto y que se cuente con fuentes de características heterogéneas hace que los códigos obtenidos en la codificación de las entrevistas a los graduados sean diferentes y que sean también diferentes la categorización y metacategorización.

Megacategoría: Necesidades del inglés en post-graduación

Categoría	Indicadores y Códigos relacionados	Ejemplos
Necesidades En centro de trabajo	<p>Se ha necesitado utilizar el inglés en alguna de sus formas por demandas en el centro (nc) (n-)(nhh), (nhe), (nhl), (nhau)</p> <p>Es necesario el inglés en el puesto específico (np)</p> <p>El centro exige superación profesional (nprofsupc)</p>	<p>” ...me ha hecho falta utilizarlo mucho oralmente, también a veces de forma escrita, pero sobre todo oralmente...”(suj 2)</p> <p>“... Sí, a veces vienen extranjeros y he tenido que hablar algo (suj 1)</p> <p>hay mucha bibliografía que viene en inglés que está aquí en el registro y que</p>

		necesito consultar...” (suj 12)
Necesidades profesionales	<p>Se necesita para intercambio profesional con colegas de otros países (npro-prof)</p> <p>Se necesita para comenzar en alguna actividad de superación institucionalizada o para el desarrollo de dicha actividad) (nprofsup)</p> <p>Surge como necesidad colectiva o personal de incrementar sus conocimientos.</p>	<p>“...Para mi futuro, para la comunicación con profesionales de otros países, para trabajar con los documentos que tengo que mandarle a los estudiantes en inglés sobre sistemas políticos, relaciones internacionales, todo eso está en inglés...(suj 5)</p> <p>“...la maestría que tiene que ver con la investigación sociocultural y antropológica necesitamos consultar artículos y trabajos sobre metodología de la investigación ...” (suj 25)</p>
Necesidades personales	<p>Motivación personal por convicción y gusto (motpers)</p> <p>Comunicación con nuevos amigos (np)</p>	<p>“...En el sentido personal sí lo necesito porque siempre están las amistades que hablan solo el inglés...” (suj 9)</p> <p>“Sí, claro que me gustaría saber más y hablarlo bien porque es el idioma universal...”(suj1)</p> <p>“...Yo canto en un coro que en muchas ocasiones hemos tenido giras por el exterior...” (suj 25)</p>
Necesidades futuras	Necesidad por aspiraciones futuras de puesto de trabajo (nmov) o viajes al exextranjero.	“...En el ámbito personal sí lo necesito y muchísimo porque ahora se me han presentado varias oportunidades de trabajo en la Habana y en el MINREX y en relaciones internacionales del Ministerio

	(nfutl) Necesidades por cambios de funciones del propio centro o extensión del área de trabajo que lo demanda.	de Cultura, pero para poder optar por esas plazas tienes que pasar una buena prueba de inglés...(suj.18)) “...porque dentro de poco voy a tener necesidad de usarlo en la maestría. Aquí en extensión universitaria por una serie de proyectos que tenemos, además porque debe ser parte de la superación profesional y cultural...”(suj 22)
--	---	---

Tabla 23. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a egresados. (megacategoría necesidades de postgraduación)

Megacategoría: Experiencias de aprendizaje

Categorías	Indicadores y códigos relacionados	Ejemplos
Satisfacción del aprendizaje previo	Desarrollo de habilidades en el idioma (insufH) (sufH) Utilidad de lo aprendido (utilapr) Motivación expresada (motiv) Experiencias de aprendizaje (expapr) Experiencias de	“...visitas dirigidas con extranjeros yo soy la encargada de esas visitas, de programar las y muchas veces de dirigirlosy realmente no me siento preparada para ello porque sí domino lo que es...entiendo leer, escribo muchas cosas pero a la hora de hablar me siento menos preparada...”(suj. 13) “...pero dimos la asignatura de inglés en primero y segundo pero yo pienso que no fue un inglés muy sólido...”(suj.11)

	<p>aprendizaje negativas</p> <p>(expapr-) (int)</p>	<p>“...es verdad que todos dimos inglés en el decursar de nuestros estudios, en secundaria, en el pre...pero no es lo mismo ese inglés que es básico al inglés ya para tú ser un profesional preparado y entonces cuando empezamos la carrera eso fue como una continuación y no todos veníamos con la misma base...” (suj. 12)</p>
<p>Autovaloración del aprendizaje y motivación</p>	<p>Reconocimiento de las necesidades del inglés en la carrera (RNIC) (RTNIC)</p> <p>(n&n) (perdop)</p>	<p>“lo que pasa con primer y segundo año es que cuando uno entró uno no tenía la visión tan clara de lo que podía hacer cuando se graduara” (sujeto 6)</p> <p>“...me interesaba, me gusta mucho. En el pre también teníamos una gran exigencia y bastantes horas de inglés con muchísimo contenido, pero la exigencia era fundamental ahí...” (suj 25)</p> <p>“...Cuando salgo de la universidad y llego aquí es una gran diferencia, en la universidad sí pensaba que debía aprenderse inglés pero no tenía idea concreta en que me podía resultar útil específicamente porque ni en las prácticas uno se da cuenta...” (suj 16)</p>
<p>Deficiencias del proceso de enseñanza</p>	<p>Limitantes para el aprendizaje del inglés en la carrera (exigapr)</p>	<p>“Por ejemplo buscando métodos novedosos. No sé ahora, pero los libros que utilizábamos no tenían nada que ver</p>

aprendizaje	(profund) (ext+) Sugerencias ((Psupl) (int) (vocesp)	con nosotros y en la carrera no teníamos que saber inglés para saber de metodología o arte, o sociedad y cultura...”(suj 1) “...Yo pienso que se debe orientar toda la bibliografía posible en inglés y que se evalúe por lo que viene allí, eso lo deben hacer los profesores de las diferentes disciplinas...”(suj 3) “...lo primero es hacer que el programa de la disciplina de inglés se adapte a las necesidades reales, hay que hacerlo más efectivo...”(suj 4) “...eso que hasta segundo año es muy poco tiempo, a mi entender deberían darlo todos los años por lo menos hasta cuarto año deberían dar inglés y un inglés que fuera específico de la carrera y en la cultura...”(suj 7)
-------------	---	--

Tabla 24. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a egresados. (megacategoría experiencias de aprendizaje)

En el análisis de los textos de las entrevistas hechas a los empleadores se obtuvieron códigos que concordaban con los datos obtenidos de las entrevistas a los egresados, pero esto solamente aportó concordancia en lo referente a las necesidades de postgraduación, ya que las experiencias de aprendizaje no representaban objetivo en este caso. Sin embargo, dado el hecho de que varios de los empleadores coincidieron con ser egresados existen criterios de valor que también se tomaron en cuenta.

Metacategoría necesidades de postgraduación

Categoría	Indicadores y Códigos relacionados	Ejemplos
Necesidades En centro de trabajo	<p>Se necesita utilizar el inglés en alguna de sus formas por demandas en el centro (nc) (n-)(nhh), (nhe), (nhl), (nhau)</p> <p>Se demanda el inglés en el puesto específico (npu)</p> <p>El centro exige superación profesional (nprofsupc)</p>	<p>“...eso depende de las posibilidades y capacidades de cada cual. hay asignaturas que tienen más necesidades que otras...”(suj 1)</p> <p>“...entonces entra mucha literatura en inglés, que es esencial para la superación en el área específica de las artes plásticas que están en idioma inglés...”(suj. 5)</p> <p>“...Pienso que es de vital importancia el dominio del inglés para ellos en la especialidad de ESC para ellos en el área de programación sobre todo para asegurar su acceso a publicaciones internacionales...”(suj 8)</p>
Necesidades de formación	<p>Deficiencias e insuficiencias en la formación para actuar en situación meta</p>	<p>“...Pienso que es muy importante el desarrollo de las habilidades orales para el intercambio con el espectador que llega...”(suj. 5)</p> <p>“...Me parece que lo que es leer en inglés casi todos..., pero en las demás habilidades</p>

	(infufH) (cd) (nc) Sugerencias para la formación profesional básica en inglés	no se tiene la calidad requerida y la parte de la comunicación oral es la más difícil...”(suj 10) “...Pienso que el inglés debe estar más vinculado a las demás asignaturas...” (sujeto 7) “...Creo que todas, pero sobre todo hablar porque en el área de relaciones públicas es una actividad fundamental, aunque también en el área de programación y difusión necesitarían de la redacción...”(suj. 10)
Necesidades futuras	Necesidades de acuerdo a perspectivas del centro	“...pero para nosotros la página ha ido ampliando su perfil y puede tener diferentes temas muy específicos que pueden ser utilizados en idioma inglés...”(suj. 8)

Tabla 25. Representación de las categorías y códigos en el análisis de las entrevistas a empleadores. (megacategoría necesidades de postgraduación)

Resumen del análisis e interpretación cualitativos de los datos

La información obtenida y transcrita de las entrevistas y grupos de discusión se codificó en el procesador informático AQUAD-6 para el análisis de datos cualitativos (ver anexos con muestras de codificaciones).

3.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Después de un análisis de los datos obtenidos de forma estadística en el procesamiento de los datos obtenidos en el cuestionario y una interpretación de las respuestas de los estudiantes en la segunda parte del mismo se ha obtenido una representación global de la posición de la lengua inglesa como asignatura (ver gráficos 1 y 2) en la preferencial de los alumnos de primer y segundo años de la carrera de Estudios Socioculturales.

Esto ha permitido conocer que:

- La posición del inglés como asignatura en cuanto a la preferencia de los estudiantes no es favorable, ya que se encuentra enmarcado en un nivel de preferencia de medio a bajo.
- la posición en cuanto a preferencia resulta más desfavorable en segundo año que en primero.
- Los alumnos prefieren las asignaturas de contenido específico : artes plásticas, cultura e investigación. Los estudiantes, tanto en primer como en segundo año prefieren las asignaturas que directamente tienen que ver con el perfil profesional de la carrera, aquellas relacionadas con el arte, la cultura y la investigación pero relegan a un plano inferior aquellas asignaturas básicas como la Educación Física y el Inglés.

La segunda parte muestra resultados de elementos que corroboran los resultados descritos en el párrafo anterior: Los resultados ubican al inglés en el grupo 2 en el primer año y en el grupo 3 en el segundo año. Esto demuestra el decrecimiento en el nivel de preferencia del primer al segundo año. Además se puede concluir que el inglés como contenido curricular en la carrera de ESC no ocupa un nivel favorable dentro de la preferencia de los estudiantes. Por lo tanto, se comprueba la idea inicial de esta investigación de que existe insatisfacción entre los estudiantes en cuanto a la enseñanza del inglés en la carrera y se reafirma la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés a través de una estrategia adecuada.

Los aspectos de las preguntas 2 y 3 del cuestionario son aspectos complementarios del primer aspecto ya analizado. En las mismas se pretendía recoger elementos diversos situacionales como el tiempo de estudio que los alumnos le dedican al inglés y elementos motivacionales como el interés, la atención, el esfuerzo, la atracción y sugerencias generales. Esta segunda parte reafirma con detalles recogidos de forma indirecta los resultados de la primera.

El inglés como asignatura es de igual modo desfavorecido en cuanto al tiempo de estudio que le dedican los estudiantes. Cuatro (4) estudiantes de primer año estudian mucho, cuatro (4) muy poco y diecisiete (17) no lo estudian. En segundo año no lo estudian nueve (9) estudiantes, cuatro (4) estudian poco y dos (2) lo estudian mucho.

Las consideraciones generales más comunes entre los estudiantes (40) hacia la asignatura de inglés son:

- Les gustaría un mayor número de horas de clases para la asignatura. (6)
- Proponen que la asignatura se extienda a otros años de la carrera y se enseñe con mayor profundidad.(6)
- No consideran que la forma de impartir los contenidos sea deficiente. (40)
- Participan y atienden en las clases. (16)

Resumen acerca de los resultados del análisis cuantitativo

En el análisis de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes, que en el momento de ser aplicada recibían inglés como asignatura, se ha podido visualizar la situación del inglés en una posición poco favorable con respecto a las demás asignaturas. De los tres niveles preferenciales definidos como indicadores descriptivos para la preferencia el inglés como asignatura ha sido ubicado por los alumnos de primer año cercano al nivel 2 (preferencia media) y los alumnos de segundo año lo han ubicado en el nivel 1 (preferencia baja) con respecto a los demás contenidos curriculares de cada año. Otras cuestiones anexas en una segunda parte (importancia, motivación por las clases y gusto personal) corroboraron lo descrito en la primera.

3.5 RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Los métodos y técnicas aplicadas han arrojado gran número de información. La comparación constante basada en un análisis exhaustivo de relaciones, comunalidades y frecuencias (anexos12 y13) proporciona resultados expresados en los indicadores para cada dimensión analizada. A estos resultados se llegó finalmente con una combinación de las tácticas para el agrupamiento en un proceso inductivo para “subsumir lo particular en lo general” (Colás, 2001:303) También se siguió un proceso de factorización para la definición de patrones. Por lo tanto los resultados finales son en última instancia, reproducciones generales de los criterios vertidos desde diferentes fuentes directamente relacionadas con el proceso y el producto de ese proceso.

A continuación se relacionan una serie de características que describen los resultados finales por cada dimensión como conclusión del análisis cualitativo.

DIMENSIÓN 1

1- Proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la carrera:

1.1. *El inglés como asignatura*

Objetivos de asignaturas de inglés

Este componente no emergió de manera directa en el análisis.

Métodos didácticos:

Los métodos utilizados en clases no satisfacen las necesidades de los estudiantes porque no responden a sus prioridades académicas y formativas.

La metodología no implica la individualización de la enseñanza de acuerdo al nivel de desarrollo desigual de entrada de los estudiantes.

Implican el uso de materiales no relacionados con la carrera.

No llevan al cumplimiento de la finalidad de la disciplina de Idioma Inglés.

Contenidos

La característica más común por su alta frecuencia relacionada con los contenidos en la clase de inglés son la poca profundidad y grado de dificultad

Existe concordancia general entre profesores y alumnos de que el sistema de contenidos para las asignaturas de la disciplina Idioma Inglés debe proporcionar una base general que facilite posteriormente el tratamiento de contenidos más profundos relacionados con los contenidos curriculares de la carrera.

Necesidades de aprendizaje (alumno)

Los alumnos no conocen necesidades meta durante su tránsito por la carrera.

Las necesidades académicas se limitan a tareas docentes mediatas (actividades propias de la asignatura inglés).

Las necesidades en cuanto a habilidades se centran en las que demandan los propios estudiantes de aprender a hablar el inglés además de comprender textos.

La interrelación necesidades-prioridades que consiste en que los estudiantes, como un proceso lógico, desplazan lo considerado no prioritario por necesidades percibidas con inmediatez.(este resultado se corrobora con los descritos en estudio a alumnos de primer y segundo años).

Papel del profesor de inglés

No se encuentra integrado física o metodológicamente a la carrera.

Es quien tiene que proporcionar la motivación del estudiante hacia el inglés como asignatura adaptando y contextualizando su enseñanza y aprendizaje.

Como concordancia entre los profesores de inglés y los de la carrera está la opinión de que el profesor de inglés debe ser creativo y en cuanto a la implementación de cualquier programa sobre la base del conocimiento de las necesidades de aprendizaje.

Evaluación

Es comprendida como vía para el incremento del nivel de exigencia. Aparece con mayor frecuencia en las producciones de los profesores y relacionada con exigencia para el aprendizaje.

Se demanda una evaluación de rigor y de carácter integrador.

1.2 El inglés como plan transversal (Plan Director)

Profesorado de las distintas asignaturas asignaturas específicas de la carrera

Poco dominio del inglés

No conocen concretamente las necesidades de utilización del inglés para los estudiantes una vez egresados

Concuerdan criterios de los profesores de la carrera y los del departamento de inglés en que los estudiantes no están motivados por estudiar inglés porque no lo necesitan o no ven su utilidad.

Concuerdan muchos profesores en que es a través del los colectivos de profesores de los diferentes años de la carrera como debe lograrse el trabajo metodológico coordinado para el cumplimiento de cualquier estrategia integradora.

En su propia concepción, la motivación de los estudiantes hacia el inglés es tarea del profesor de inglés.

Materiales didácticos

Los materiales didácticos a los que mayormente se hace referencia en las producciones consiste en textos aislados sin conexión con su perfil.

Para un número representativo de los alumnos y egresados, estos están descontextualizados y no representan sus intereses.

Alumnos y profesores de la carrera le dan mayor importancia a la utilización de bibliografía especializada en las clases de inglés que a la utilización de textos orales y escritos sobre temas generales.

Es equilibrada la frecuencia con que los alumnos y profesores plantean que existe un desnivel de posibilidades de utilización de bibliografía especializada en inglés para las diferentes asignaturas.

Es frecuente la aserción de que existen libros relacionados con la carrera que no se utilizan por estar en inglés.

Contenidos

Los contenidos curriculares en la carrera Estudios Socioculturales se encuentran parcelados en la práctica curricular.

Los contenidos más mencionados por los estudiantes son los que se relacionan con cultura, arte e investigación.

Los contenidos son considerados por los profesores el elemento potencial para el logro de una correcta articulación.

Evaluación

También para este indicador la evaluación es considerada como criterio de exigencia.

Necesidades de aprendizaje

En cuanto al desarrollo de habilidades en el estudiantado queda expresada la necesidad del desarrollo de las habilidades del idioma en el siguiente orden de prioridad:

1ro Habilidades de comprensión lectora para la comprensión de bibliografía especializada

2do Habilidades orales para poder llevar a cabo un discurso comunicativo de tema profesional, académico o personal.

3ro Comunicación escrita de tema laboral por correo electrónico.

4to Comunicación escrita de tema personal.

DIMENSIÓN 2

2. Relaciones Interdisciplinarias

Queda expresado y reafirmado durante el análisis la pobreza en cuanto a las relaciones interdisciplinarias existente. Esta queda limitada a un número muy limitado de temas y a una sistematicidad prácticamente nula en la propia práctica. Sin embargo, la mayor parte de los criterios de profesores, estudiantes, graduados y empleadores giran acerca de la demanda de la integración del inglés y los contenidos curriculares en beneficio de todo el proceso docente.

Respecto a esta dimensión es relevante la aparición de dos criterios complementarios fundamentales que aparecen en forma de necesidades y que responden a dos formas generales de integración:

Criterio1: El trabajo interdisciplinario dentro de la clase de inglés a través del tratamiento de los contenidos medulares de la carrera.

Criterio 2: El trabajo interdisciplinario dentro de cada asignatura de contenido medular específico en la carrera.

Dentro del primer criterio se encuentran definidos los temas de **cultura**, **arte** e **investigación** (específicamente metodología de la investigación) como los que más se mencionan por parte de estudiantes, egresados y profesores. Las formas de más incidencia dentro de las sugerencias es el uso de estos temas en los textos escritos usados en clases y textos orales para ejercicio de la audición. El papel de trabajar desde el primer año con vocabulario muy específico

Dentro del criterio número dos se hace referencia a la existencia de nodos de articulación predefinidos por asignatura y el papel rector de los colectivos de año lo que se corrobora con el análisis de documentos (ver capítulo II del presente informe). Esto lleva a la conclusión de que existen elementos teóricos de diseño específico para la carrera en la Universidad de Cienfuegos que sí condicionan una orientación interdisciplinaria. Esto resulta un elemento contradictorio entre lo expresado teóricamente desde un trabajo teórico-metodológico y la práctica educativa.

Las actividades que estudiantes, profesores y egresados describen como acciones interdisciplinarias son calificadas por ellos de muy pocas y aisladas. Se pueden ejemplificar de la manera siguiente:

Búsquedas bibliográficas.

Traducciones de fragmentos al español.

Realización de resúmenes.

Como modo de control y/o evaluación se recogen los trabajos de manera escrita.

Los estudiantes han declarado (12 % frec) utilizar las técnicas de “menor esfuerzo” cuando en alguna ocasión han tenido que realizar un trabajo que demande del inglés. Buscan apoyo informático a través de traductores electrónicos o piden ayuda a alguna persona con habilidades en el idioma para que le realice el trabajo. Esto se corrobora en las ejemplificaciones de los egresados sobre sus experiencias de aprendizaje.

Dentro de las limitantes que se expresan en ambos criterios están las que a continuación se relacionan y que obstaculizan el trabajo interdisciplinario de integración del inglés y las demás asignaturas curriculares:

- a. El conocimiento limitado del idioma inglés por parte del profesorado. Esto afecta sus posibilidades de utilizar la lengua inglesa para actividades docentes relacionadas con la enseñanza de su asignatura.
- b. La diversidad de nivel en cuanto a desarrollo del idioma inglés de los alumnos entrantes. (clases múltiples) Esto limita el trabajo interdisciplinario dentro de la clase de inglés a un nivel individualizado.

- c. El desconocimiento de las necesidades específicas de postgraduación por parte de profesores y estudiantes. (Las conocen después de graduados).
- d. La carencia de exigencia en el aprendizaje y su evaluación
- e. La ausencia de materiales específicos para ser usados como bibliografía básica en inglés en muchas asignaturas.
- f. El criterio común de algunos profesores de que los estudiantes “no necesitan el inglés para nada”.

Dimensión 3

3. Necesidades del inglés en postgraduación (situación meta)

El análisis de los datos relacionados con las necesidades del inglés en postgraduación arrojó resultados que se pueden agrupar según los tipos de necesidades que surgieron en el análisis categorial.

3.1 Necesidades en el puesto

De los 32 egresados, 9 de ellos (28%) expresaron no haber necesitado el inglés en el centro o puesto de trabajo ni necesitarlo en el futuro en ese mismo lugar. Esto está en correspondencia con las funciones de oficina en puestos como la Dirección Provincial de cultura e instituciones de organizaciones de masa.

Las necesidades del puesto aparecen relacionadas en primera instancia con las necesidades de uso de habilidades orales. Muchos egresados, e incluso empleadores, achacan a su falta de habilidades para comunicarse de forma oral la pérdida de oportunidades. Las habilidades escritas también útiles en algunos casos y se relacionan con la pérdida de oportunidades también.

Demanda de un vocabulario especializado específico del puesto y a la vez vocabulario de protocolo. Estos aspectos aparecen con una alta frecuencia en las producciones de los egresados y los empleadores.

Las necesidades con perspectiva de futuro se muestran de forma ascendente con respecto a las necesidades actuales. Esto está en correspondencia del desarrollo de los propios centros y aspiraciones futuras de los egresados como necesidades potenciales del puesto.

3.2 Necesidades profesionales y de superación

Este tipo de necesidades aparecen relacionadas o no con motivaciones personales y exigencias del puesto, por lo que establece un solapamiento con las necesidades del puesto y las necesidades personales.

Los egresados manifiestan en su totalidad el interés por la superación personal por dos motivos comúnmente descritos. La movilidad a un nuevo puesto, o la motivación e interés personal por continuar superándose y profundizando sus conocimientos.

En la totalidad de los puestos se expresa también intenciones crecientes de las demandas de la superación del personal.

Las necesidades profesionales aparecen también vinculadas a las posibilidades territoriales de superación postgraduada que se ofrecen en la Universidad de Cienfuegos a través de actividades de superación que demandan como requisito el dominio de las habilidades en idioma inglés. De los 32 egresados, 18 relacionan la necesidad de superación profesional con la necesidad de utilizar el idioma inglés (56%). La consulta de bibliografía especializada para la profundización tiene correlación frecuente con estos elementos.

3.3. Necesidades personales

En cuanto a las necesidades personales, muchas veces aparecen ligadas a aspiraciones personales de los egresados y otras veces aparece en correlación con actividades cotidianas que como ser social pueden aparecer fortuitamente. Entre se ejemplifican situaciones del contexto del entorno laboral, o en la propia universidad donde han necesitado inesperadamente apelar a las habilidades orales desarrolladas.

Entre las necesidades personales más frecuentes están las relacionadas con una convicción de la necesidad del uso del inglés como herramienta para el crecimiento

cultural y lingüístico. Estos criterios, en todos los casos , es concurrente con la manifestación de una motivación personal intrínseca hacia el inglés que asemeja la simpatía o gusto.

También aparece la necesidad del inglés para el cumplimiento de metas. Por ejemplo, el aspirar a un puesto mejor o viajar, hacer amistades con coetáneos o colegas de otros países.

La totalidad de los egresados plantean que desean continuar desarrollando las habilidades orales y 6 de ellos plantean estar en escuelas de idiomas o pretender asistir a esos centros.

3.6 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

I. Proceso de enseñanza aprendizaje

1. El inglés como asignatura ocupa un nivel medio-bajo en la preferencia de los estudiantes. Esto se manifiesta por causas variadas que se centran en:

- a. Reconocimiento insuficiente de necesidades del inglés.
- b. Pobre vinculación del inglés en los contenidos de la carrera.
- c. Vinculación insuficiente de los contenidos curriculares medulares dentro de la clase de inglés
- d. Desnivel en cuanto a desarrollo de habilidades del idioma en los grupos de estudiantes entrantes.
- e. Pobre nivel de exigencia hacia el uso del idioma.
- f. Insuficiente exposición al idioma.
- g. Desequilibrio en cuanto al tratamiento didáctico de cada una de las habilidades de las habilidades del idioma.
- h. En el seno de los colectivos de profesores y estudiantes se priorizan asignaturas específicas del perfil.
- i. Carencia de un trabajo metodológico coordinado entre profesores.

2. No se satisfacen las necesidades en cuanto al desarrollo de habilidades orales que demandan los estudiantes y los posibles contextos en la situación meta.

3. Pérdida de habilidades lingüísticas y comunicativas adquiridas previamente por desuso a partir de tercer año.

4. La mejora de la situación desde el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a criterios de las diferentes fuentes, puede lograrse con:

- a. El trabajo metodológico coordinado
- b. Trabajo sobre la base de las necesidades
- c. La integración de contenidos en la clase de inglés.
- d. La integración sistemática del inglés en las clases de las diferentes asignaturas.
- e. Superación de los profesores en inglés.
- f. Mayor exigencia
- g. Extensión de la enseñanza del inglés a otros años de la carrera con vistas a aumentar el tiempo de exposición.

II. Relaciones interdisciplinarias

1. La voluntad sobre la base trabajo metodológico coordinado es garantía del establecimiento de relaciones de integración del inglés y las demás asignaturas del año.
2. El control y la exigencia favorecen la sistematicidad de las tareas interdisciplinarias.
3. La interdisciplinariedad es también una forma de lograr mayor exposición a la lengua
4. Las tareas que se han llevado a cabo responden al principio de la discontinuidad (ver capítulo I) y se concretan en la habilidad lectora. Pero no se sistematizan ni se diseñan de forma coordinada.
5. El colectivo de año es la célula fundamental para el diseño, ejecución y control de las tareas interdisciplinarias.
6. La superación del profesorado en general es garantía para el trabajo interdisciplinario inglés-contenidos específicos en la carrera.
7. Los temas de cultura, arte e investigación son temas medulares en el tratamiento interdisciplinario.

III. Necesidades de postgraduación (necesidades en situación meta)

1. El conocimiento de las necesidades de postgraduación es esencial para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Las necesidades son tan variadas como los puestos de trabajo para los graduados de esta carrera, pero es posible conocer sus generalidades y particularidades desde un análisis exhaustivo.
3. Una vez egresados los estudiantes continúan teniendo necesidades de utilizar el inglés. Estas necesidades se relacionan con el plano personal, laboral y profesional.

CONCLUSIONES y REFLEXIONES

Contrario a lo que algunos autores y especialistas consideran, la enseñanza del inglés con fines específicos puede, en ocasiones, no disfrutar de una favorable posición en cuanto a su preferencia por parte de los estudiantes si se compara con las demás asignaturas curriculares. Este es el caso del inglés como asignatura en la carrera de Estudios Socioculturales (ESC) de la Universidad de Cienfuegos.

A pesar de la gran importancia que tiene el dominio de idiomas extranjeros en la modernidad, lo cual es reconocido por alumnos y profesores, el inglés como asignatura no ocupa un lugar precisamente favorable dentro de la preferencia de los estudiantes y una de las cuestiones que inciden en ello es que no se encuentran plenamente interiorizadas y concretadas esas necesidades.

El presente estudio ha podido constatar que después de graduados los estudiantes sí necesitan del idioma inglés. Se han definido diferentes tipos de necesidades desde la perspectiva de los egresados y la de los empleadores, las cuales están relacionadas con las demandas del puesto, las demandas de superación profesional, y las demandas personales. Cada uno de estos grupos de necesidades establece particularidades en cada caso de acuerdo con el contexto de post-graduación, el contexto social y personal en que se desarrolla el egresado. Esto conlleva a que se deba hacer una valoración de las mismas por contexto específico lo que es posible en el caso de las instituciones empleadoras y en el de las necesidades de superación personal. En el caso de las necesidades personales, dado su carácter heterogéneo y muy específico, resulta difícil, aunque no imposible, categorizar y generalizarlas.

El conocimiento acerca de las necesidades reales de uso de la lengua inglesa como lengua extranjera en la situación meta, así como las necesidades personales y profesionales más eminentes, es premisa esencial para el diseño y desarrollo de estrategias de mejora en un contexto de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación básica del profesional.

Además de lo antes expuesto, en el presente estudio se ha definido la carencia de la integración interdisciplinaria en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Esto se define como una de las carencias más comunes mencionadas por los sujetos a la que se le achaca el hecho de que no se cumpla con una formación eficiente del egresado en idioma inglés.

El estudio de la situación del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos para la formación integral del profesional, no puede estar desligada de un análisis de las necesidades personales, académicas, profesionales y de situación meta del estudiantado y egresados.

Una estrategia interdisciplinaria, basada en la contextualización de los elementos anteriormente mencionados de la situación específica y siguiendo una metodología basada en la enseñanza aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos y no lingüísticos, es una vía de organizar de manera eficiente el proceso hacia la mejora del mismo. Consiste en la investigación para la mejora del propio proceso objeto de mejora, obteniendo elementos desde los sujetos que intervienen aportando sus preferencias, experiencias, criterios, deficiencias, sugerencias y deseos.

Por lo tanto, se reafirma la idea de que una estrategia interdisciplinaria, con fundamentos generales y específicos para el contexto a la que va dirigida, resulta un medio para lograr una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines de formación profesional.

Se sugiere la aplicación de la misma con la preparación previa de las condiciones objetivas y subjetivas como se sugiere en las pautas para su aplicación en el Capítulo II del presente trabajo. Se recomienda se tenga en cuenta el contexto específico en el que ha de aplicarse. Es aconsejable que se haga una primera validación en el marco estrecho de una asignatura medular y el inglés en un año específico, desde el inicio hasta el final del curso, derivando un plan particular conjunto fundamentado en un proceso de investigación-acción. Luego se ha de llevar un informe del mismo al consejo de carrera para su discusión, análisis y generalización paulatina.

La estrategia propuesta para la carrera de ESC de la Universidad de Cienfuegos es adaptable y generalizable. Por sus fundamentos epistemológicos y pragmáticos. Esto

hace posible que sea utilizada como modelo para otras asignaturas y otros años de la misma carrera y también para carreras que enfrenten la misma problemática.

Dada la flexibilidad de la estrategia propuesta se propone que otras disciplinas de idioma extranjero para la enseñanza con fines específicos, adapten la metodología que se propone dentro de la misma de acuerdo a las particularidades de contextos y objetivos determinados. Es importante además, que se profundice en el estudio de la evaluación integradora como elemento controlador del enfoque interdisciplinario en el proceso docente. Para ello es necesario partir de la evaluación entendida como proceso y en función del desarrollo académico integral de los estudiantes.

Del punto anterior se desprende otra línea de investigación sobre la cual sería de mucha utilidad profundizar. Se trata de las estrategias de aprendizaje, lo cual fue un cuestionamiento latente a través de todo el trabajo de investigación, pero no se profundizó en ellas por no constituir un objetivo principal. Sin embargo, quedó explícito que para un trabajo interdisciplinario es importante que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de integración del conocimiento y habilidades que los lleven a optimizar su tiempo y dar respuesta a las necesidades de su campo de acción una vez graduados.

Además de las líneas de investigación que del presente trabajo se pueden derivar, el mismo es de utilidad en cuanto al uso que se puede hacer de los resultados obtenidos. Los colectivos de año y las distintas disciplinas pueden utilizar los datos obtenidos en aras de mejorar quizá el trabajo metodológico en los años. Esto queda a la consideración de los profesores y las necesidades específicas que se presenten.

Referencias Bibliográficas

- Addine Fernández, F. (1997). *Didáctica y Currículo*. Bolivia. Editorial AB.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1998). *Pedagogía como Ciencia*. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Alexander, P., Kullikowich, J., and Jetton, T. (1994). The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Non-Linear Texts. *Review of Educational Research*. 64 (2). 201-252.
- Amabile, T M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag, New York Inc.
- Anderson, J. (1990). *Cognitive Psychology and its Implication*. New York: W. H. Freeman
- Arana, M. (1999). *La cultura profesional y la educación en valores*. La Habana. Curso IGLU.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó
- Bennet, N. (1979). *Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos*. Madrid: Morata.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bohorquez, A. (1997). *La Investigación Interdisciplinaria*. Santa Fe de Bogotá: D.C.

- Boisot, M. (1979). Disciplina e Interdisciplinariedad. En Apostel, M. *Interdisciplinariedad*. México: ANUIES. 99-109.
- Borrero, A.S. (1984). Tomado de *La Interdisciplinariedad, Transdisciplinariedad y Multidisciplinariedad* de Bohórquez, A. (1994). Santa Fe de Bogotá: D.C.
- Breadsmore, B. H. (2002). The Significanca of CLIL/EMILIE. En Marsh, D. *CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä. Finland.UniCOM Continuing Education Centre. 24-26.
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lenguas (I). *Signos*. España. (19), octubre-diciembre. 50-61.
- Breen, M. P. (1997).Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lenguas (II). *Signos*. España. (20), enero-marzo. 51-63.
- Breen, M. p. and Candlin, C. N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*. 1 (2). 89-112.
- Brooks, E. (1985). *Case Study on the Composing Process of Five "Unskilled" English as a Second Language College Writers*. PhD. New York University. Michigan: UMI Disertation Information Service.
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por encuesta. En Buendía Eisman, L., Hernández Pina, F. y Colás Bravo, P. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill. 120-154.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2001). Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural. En POZO, T., LÓPEZ, R., GARCÍA, B. y OLMEDO, E., *Investigación educativa: diversidad y escuela*. Granada: GEU.
- Buendía, L. y Olmedo (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candina, J. M.(2002). *Professional Competente*. Extraído de Internet el 10 de diciembre del 2002 desde <http://candina.com/inglés/es/cprofed.htm>
- Chambers, F. (1980) . A re-evaluation of needs análisis in ESP. *ESP Journal I* (1): 25-33.

- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner. New York.
- Chomsky, N. (1965). The Current Scene in Linguistics: Present Directions. En Smolinski, F. *Landmarks of American Language and Linguistics*(vol. I). Washington D.C. USIA. 253-260.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic Theory. En Smolinski, F. *Landmarks of American Language and Linguistics*(vol. I). Washington D.C. USIA. 262-266.
- Clark, John L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*.Oxford: Oxford University Press.
- Calixto,H. (1995). *Conferencias de Diseño Curricular*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior.
- Colás Bravo, M.P.(2001). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía. En Buendía, L., Hernández Pina, F y Colás Bravo, P.*Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill. 251-286.
- Colás,M. (1992). La Metodología Cualitativa. En M. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar S.A.
- Cárdenas Pérez, A. (2001).El Desafío de la Interdisciplinariedad en la Formación de Docentes. UMCE.
- Consejo superior de Universidades. (1962). *La reforma de la enseñanza superior en Cuba*. La Habana. Colección: Documentos. 54-80
- Corona, D. (1988). *El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. Tesis doctoral. La Habana.Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Corona, D. (2001). *Currículo Integrado e Investigación*. Conferencia Magistral. Primer Congreso Latinoamericano de Currículo Integrado Universitario. Colombia ISSN o 123.4773.
- Consejería de Educación. Andalucía (2005). Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una Política lingüística para la sociedad andaluza.
- Corona, D. (2002). *La enseñanza del idioma inglés en la universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la reforma universitaria*. Extraído de Internet el 3 de mayo de 2006 desde http://www.dict.uh.cu/Revistas/Edu_Sup/032001Art040301.pdf

Council of Europe (2001). Common European Framework for Language Learning, Teaching, and Assessment. Extraído de Internet el 27 de abril de 2006 desde

<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/intro/commonframework.html>

Curtain, H. y Haas, M. (1995). Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K-8. Columbia University: *CAL Digest on Foreign Language Education*. April. Extraído de Internet el 15 de mayo de 2006 desde

<http://www.cal.org/resources/digest/int-for-k8.html/#Top#Top>

De la Rúa Batistapau, M. (2000). *La Coordinación Colectiva de Actividades de Aprendizaje*. C. Habana. BIP—FAR.

De la Rúa Batistapau, M.(2000). *La Interdisciplinariedad en el Currículo de las Ciencias Sociales*. La Habana: BIP-FAR.

De Vicente, P. (1995). *La Formación del Profesorado Como Práctica Reflexiva*. Granada: Mensajero.

Díaz, G. (2000). *Hacia un Enfoque Interdisciplinario, Integrador y Humanístico en la Enseñanza del inglés con Fines Específicos*. Tesis Doctoral. La Habana: CEPES-UH.

Do Coyle. (2002). Relevance of CLIL in the European Commission's Language Learning Objectives. En Marsh, D. *CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä. Finland.

Continuing Education Centre. 27-29.

Dressel, P. The meaning and Significance of Integration. En Nelson, B. H. *The Integration of Educational Experience, 57th Yearbook of the National Society of the Study of Education*. Chicago. University of Chicago Press.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974). You Can't Learn Without Goofing. An Analysis of of Children's Second Language Errors. En J. Richards (ed.) *Error Analysis of Children Second Language: perspectives of Second Language Acquisition*. London: Longman. 95-123.

Education Dictionary. Extraído de Internet el 22 de septiembre del 2004 desde <http://www.glossarisrt.com/glossaries/education>

Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Ellis, G. (1985). The Origenes of Interlanguages. *Applied Linguistics*. 2 (1). 3-2007

- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Fariñas León, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad: Un Estudio Sobre el desarrollo humano*. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Fiallo Rodríguez, J. P. (1997). *La Interdisciplinariedad en la Escuela: De la Utopía a la Realidad*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Figueroa Casas, A. (2002). *La Interdisciplinariedad: Opinión*. Mexico. Unicauca.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: an Integrated approach to designing college courses*. San Francisco.: Jossey-Bass
- Forgaty, R.(1991). *The Mindfill School: How to integrate the Curricula*. Palatine, IL: Skylight Pubishing. Inc.
- Gajo, L. y Mondana, L. (2000). *Interactions et Acquisitions en Contexte*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Gajo, L. y Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingüe: l'exemple de mathématiques. *Etudes de linguistique appliqué* 120.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. C. de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Genesse, F. (1998). Content-based language instruction. En Met, M. *Critical Siques in Early Second Language Learning*: Readong MA. Scott Foresman. Cambridge: Cambrige University Press. 103-105.
- Gil Flores, J (1994). *Análisis de Datos Cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. LCT-91. PPU. Barcelona.
- Grabe, W., and Stoller, F. (1997) Content- based Instruction: Research Foundation. In Snow, M. And Brinton, D. *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, N.Y: Addison Wesley Longman. 5-21.
- Griffiths, M. and Tann, S. (1992). Using Reflective Practice to Link personal and Public Theories. *Journal of Education and Teaching*. 18 (9). 62-84.
- Habermas, J. (1971). *Introduction to the Theory and Praxis*. Londres: Heineman.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language*. London and New York. Longman.

- Hernández, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.
- Hernández, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias, en H. Salmerón (Eds.) *Evaluación Educativa*. Granada: GEU
- Hernández, F. (1999). Los Enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Informe de la investigación subvencionada por Dirección General de Enseñanza Superior*, Ministerio de Educación y Cultura. Referencia del Proyecto de Investigación PB 95-1002.
- Hernández Pina, F. (2001) La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario, *RIE*, 19-2, 463.
- Hernández Pina, F. (2001). Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa. En Buendía, L., Hernández Pina, F y Colás Bravo, P. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. 251-286. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Hernández, F. (2006). Competencias y aprendizaje. *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- Hewitt, E. (1999). Developing Teacher-Researchers, En Faber, Gewehr, Jiménez Raya y Peck (eds.). 173-198.
- Humphreys, A. ; Post, T. ; and Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Mónica, Ca: Goodyear Publishing Company.
- Hutchinson, T. y Waters A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hyland, F. *Competence, Education and NVQS: Dissenting Perspectiva*. Extraído de Internet el 20 de marzo de 2004 desde <http://www.o.org.public/spanish/region/ampro/cienterfor/dbase/ret/f.com/VII/>
- Ibarra, F. (2001). *Metodología de la Investigación Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- James, K. (1980). Seminar Overview. *ELT Documents* 109: 7-21.

- Klein, J. and Newell, W. (1997). *Advancing Interdisciplinary Studies*. In J. Gaff and J. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Changes*. 393-415. San Francisco: Jossey-Bass.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámides, S.A.
- Lake, K. (2005). *Integrated Curriculum. School Improvement Research Series (SIRS)*. Extraído el 8 de mayo de 2006 desde <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/>
- Lara, L.; Castellanos, J.A.; Lapido, M.R. y Navales, M. C. (2000) *La formación de las habilidades en el ingeniero mecánico*. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". CEDDES. (2002
- Linkon, Sh. (2005) *Learning Interdisciplinarity: A course Portfolio*. Youngstown State University. Extraído el 23 de diciembre del 2005 desde <http://www.as.yosu.edu/~amerts/EvaluateAssign.htm>
- Lück, H. (1994). *Pedagogía Interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos*. 2da edición. Petrópolis. Brasil: Editorial Vozes.
- Madrid Fernández, D. (1996). *The EFL Teacher*. En Mc Laren y Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marín Ibáñez, R. (1997). *La interdisciplinariedad e integración de saberes*. En Barajas, E. *Integración de Saberes e Interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 41-51.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä. Finland. UniCOM Continuing Education Centre.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). *Approaches to Learning*. En Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Mohan, B. (1986). *Language and Content* Reading, MA: Addison Wesley.
- Moreno, A.I. (2006) *Análisis de Necesidades para el Aula de Lengua Inglesa: Un Estudio de Caso*. Extraído de Internet el 15 de mayo de 2006 desde <http://www.publications.ub.es/revistes/bells12/PDF/art10.pdf>
- Moreno, F. (1999). *Lenguas de Especialidad y Variación Lingüística*. En Hernández y Sierra *Lenguas para Fines Específicos (VI)*. *Investigación y Enseñanza*, Alcalés de Henares: Universidad de Alcalá. 3-14.
- Morin, E. (1998). *Articuler les Savoirs*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Brasil: Ed. Bertrand.
- Muñoz, C. (2002). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*. En Marsh, D. *CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential* . 33-35. University of Jyväskylä. Finland: UniCOM Continuing Education Centre.
- Naves,(2000). *Nave's Grid of Content Based Instruction (USA) and CLIL (Europe)*. Extraído de Internet el 30 de abril de 2006 desde <http://www.mla.org/adfl/bulletin/V27N2/272039htm>
- Nissani, M.(2006). *Interdisciplinarity: what, where, why?*. Extraído de Internet el 13 de mayo de 2006 <http://www.is.wayne.edu/mnissani/PAGEPUB/ispessay.htm>
- Núñez, J. (1999). *Sobre la Noción de Interdisciplinarietàd y los Sistemas Complejos*. COPEP. MES (material impreso).
- Olmedo, E. y Carballosa, A. (2004). *Propuesta de una estrategia interdisciplinar para el segundo año de la carrera de estudios socioeducativos desde la disciplina de idioma inglés*. Trabajo de investigación DEA. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega Martín, J. L. (2003) *Percepciones de los Profesores y alumnos sobre la importancia de los principios y técnicas que se ofrecen en el aula de idiomas*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Ortega Martín, J. L. (2005) *El uso del inglés como medio de instrucción en las titulaciones de magisterio*. En Madrid, D. y González Las, C. *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Grupo Editorial Universitario.

- Ortega Martín, J. L. y Madrid Fernández, D. (2006). *Teorías Curriculares y Práctica Docente en la Clase de Inglés*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Peachy, N. (2003) *Content Based Instructuon*: The British Council. Extraído el 28 de abril de 2006 desde <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/content.shtm>
- Piaget,, J. (1973). UNI-INFORMATION (número especial): Interdisciplinarité. Universidad de Ginebra. Enero, 1973.
- Piaget, J. (1979). La Espistemología de las Relaciones Interdisciplinarias. En Apostel, L., Berger, G., Briggs, A. y Michaud, G. Interdisciplinariedad. Problemas dela enseñanza y de la investigación en las universidades. México ANUIES.153-171.
- Quiñones A. (2003). *La Coordinación Interdisciplinaria de Curso en la Educación Superior Cubana. Evaluación y propuesta de mejora*. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. España.
- Richards, J. C.(1997). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1980) . *Systems Development in Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon/Council of Europe.
- Rodríguez, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Nancea, SA. Madrid)
- Ruiz Olabuénaga, D.E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Fabián Maroto, J. L. Diseño y Desarrollo del Currículo. Trabajos Realizados en el Marco de Programas de Doctorado de las Universidades de Oviedo Cienfuegos (Cuba). Departamento de Ciencias de la Educación. Ediciones KRK: Universidad de Oviedo, España.2003__258p.
- Savignon, S. J. (1983) *Communicative Competence; Theory and Classroom Practice*: Reading, MA.
- Scurati,C. y Damiano, E. (1977). *Interdisciplinariedad y Didáctica*. La Coruña: Editorial ADARA.
- Schleppegreel,M J. (1997). *English for Specifie Purposes: A Program Design Model*. Washintong D.C: LPD- USIA.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books, Inc.
- Siguan, M. y Makey, W.F. (1986) *Éducation et bilinguisme.* UNESCO: Delachaux et Niestlé.
- Skilbeck, M. (1982). Three Educational Idiologies. En Horton, T. Y Raggat, P. *Challenge and Cahnge in the Currículo.* Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour.* New York. Appleton Centory Centory Crofts.
- Smoak, R. (2003). *What is English for Specific Purposes?* Forum.Washington C.12,(2):12-16.
- Singer, M. (1990). *Psychology of Language: An Introduction to Sentence and Discourse Processing.* Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Stenhouse. L. (1987). *Research as a Basis for Teaching.* London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stoller, F. L. (2003). *Tension and Challenge as Elements in Content-based Instruction.* Bilkent University. Extraído de Internet el 30 de abril de 2006 desde <http://www.metu.edu.tr/home/wwwmld/newsltter3.0/ELTWorld/eltworld.htm>
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. En Richards, J. C., and Renandya, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current practice.* Cambridge: Cambridge University Press. 107-118.
- Suso López, J. y Fernández Fraile, M^a . E.(2001). *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Fundamentos Teóricos y Análisis del Currículum de Lengua Extranjera (Primaria, ESO, Bachillerato).* Granada: Comares.
- Taba,H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York : Harcourt, Brace and World.
- Terrell, T. D. (1980). *The Natural Approach to Language Teaching: An Update.* University of California: Mimeo.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research Analyses. Types and software tools.* New York: falmer. Jackson, J. (2003). *Case Based Learning and Reticence in a Bilingual Context Perceptions of Bussiness in Hong Kong.* ERIC EJ677992

- Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO/CRESAL. (1995). *Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Enseñanza Superior*. Taller VIII Congreso Bienal Organización Universitaria Interamericana (OUI)
- Vaidenau, L. (1987). La Interdisciplinariedad en la Enseñanza. Ensayo de Síntesis, Perspectivas. *París*. XVII (4).
- Van Ek, J. M. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- Vez Jeremías, J. L. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Sarmiento: Homo Sapiens. Argentina.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vigotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, R. (1994). Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching* 27. 1-19.
- Widdoson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wolf, D. (2002). On the Importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. En Marsh, D. *CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential* .33-35. University Jyväskylä. Finland: UniCOM Continuing Education Centre. 47-49.
- Zeichner, K. M. (1992). Conceptions of Reflective Teaching in Contemporary US Teacher Education Program Reforms. En Vallí, L. *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*. Albano: State University of New York Press. 161-173.

Bibliografía consultada

Arcia Chávez, M. (2003). *Propuesta Didáctica para la Enseñanza Aprendizaje de la Redacción en los Estudios de Formación de Profesores de Inglés en el Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos “Conrado Benítez”: Estudio de Caso*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

Banathy, B. y Lange, D. (1972) *A Design for Foreign Language Currículum*. 2da ed. Londres: Heath and Co.

Cáceres, M. Y Castellanos, Sara.(2003). Sistema educativo y desarrollo curricular en Cuba. En San Fabián, J. L. *Diseño y desarrollo del Currículo. Trabajos realizados en el marco de programas de doctorado de las universidades de Oviedo y Cienfuegos (Cuba)*. 24- 32. Oviedo: Ediciones KRK, Universidad de Oviedo Departamento de Ciencias de la Educación.

Díaz Santos, G. (2000). *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico*. Tesis Doctoral: Universidad de la Habana.

Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C. García Gómez, A. y Halbach, A. (2005) *La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto*. En *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*.3 (1). Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario

García Nieto, N.(2004) *Diagnóstico en Educación: Nuevos Horizontes*. En Buendía, L., González, D. y Pozo, T. *Temas Fundamentales en la Investigación Educativa* Madrid: La Muralla, S.A.

González-Berry, Erlinda. (1996) Bridging the Gap: A Content- Based Approach. *ADFL Bulletin* 27(2). 35-38. Extraído de Internet el 7 de mayo de 2006 desde <http://www.adfl.org/cgi-bin/adflspirs1>

Lawton, E.(1994). Integrating Curriculum: A slow but positive process. *Schools in the Middle* 4(2), 27-30 [EJ 492890]

Madrid, D. (1998). *Guía para la Investigación en el Aula de Idiomas*. Grupo de investigación “Lingüística, Estilística y Didáctica del Inglés” Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario.

Miller, L.(1989). *The Choice is ours: A play about the environment*. ERIC [ED 315282].

Morell Moll, T. (2005). Action research to motivate EFL university students to learn content and language. *En Portalinguarum. Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*. 3(1). 123-134.

Rodríguez, G. ,Gil, J. , García, E. (2004) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana. Editorial “Félix Varela”.

Schubert, B. (1993). Literacy-what makes it real: Integrated thematic teaching. *Social Studies Review* 3(2), 7-16. ERIC [EJ 467 877]

López Sú, R. (1997). *Enfoques sobre las Tendencias Pedagógicas*.C. Habana: BIP-FAR.

Tomoko, H. Y Scott, K (2005). Anthropology and International Education Via Internet: A Colaborative Learning Model. *The Journal of Electronic Publishing*.6 (1) University of Mishigan Press. Extraído el 16 de mayo del 2006 de: <http://www.press.umich.edu/jcp/06-01/index.html#aboutJEP>

Thurrock Council Glossary of Education Terms. Extraído de Internet el 15 de octubre del 2005 <http://www.thurrock.gov.uk/education/content.php?page=glossary>

Vez Jeremías, J. L. (2002). De la Lingüística del Contraste a la Didáctica de la Integración en las Aulas de Lenguas Extranjeras: un punto de vista crítico. *Carabela*, 51. 5-25.

Anexo 1**Acta de reunión CNC****REUNIÓN DE LA COMISIÓN NACIONAL DE LA CARRERA ESTUDIOS
SOCIOCULTURALES**

Fecha: 22 y 23 de febrero de 2005

Lugar: Universidad de Granma

Asistencia:

NOMBRE Y APELLIDOS	CES
Hilda Ruiz Echevarría	DFP - MES
Karla Gómez González	UC
Rafaela Macías Reyes	CULT
Fernando Agüero C.	UCf
Jorge Duque Robaina	CUSS
Nilda Fernández Uley	UNAH
Aurora Guilarte Guerra	SUM- Guisa
Nelson Fernández Sempé	Disciplina PPD
Alexis Góngora Trujillo	ISMMM
Daniel Rubio Méndez	CUG
Kirenia Medina Salas	UHOLM
Juana Caridad Savón Planas	CUIJ
Roberto Fernández Blanco	UCLV
Alayna Sánchez Osuna	UPR
Mercedes Bendicho López	DEU - MES
Bárbara Gómez Rodríguez	UNICA
Pedro Frías Martí	UDG
Digna Infante Y.	VRD - UDG
Salvadora Pacheco Sierra	Decana - UDG
Mayra Rodríguez Lambert	UDG
Yanet Rosabal Navarro	UDG
Eduardo Pérez Fernández	UDG
Ma. del Carmen Ladrón de Guevara R.	UDG

Orden del Día:

1. Resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes y profesores de la carrera sobre el plan de estudio.
2. Algunas consideraciones sobre la evaluación del modelo del profesional para el perfeccionamiento del plan de estudio.
3. Sobre el modelo de formación de valores de la carrera.
4. Análisis de la práctica laboral investigativa.
5. Análisis sobre la contribución de la carrera al desarrollo cultural de las Universidades.
6. El perfeccionamiento de la disciplina Preparación para la Defensa.
7. Asuntos generales.

La reunión se inició con las palabras de bienvenida de la Vicerrectora Docente del Centro, M Sc. Digna Infante Jaime, y seguidamente una estudiante de la carrera recitó un poema y otra cantó.

Punto 1.

En este punto los CES plantearon los resultados fundamentales del trabajo de diagnóstico realizado (que fue orientado por la Presidenta de la Comisión), a partir de los criterios recogidos a profesores, estudiantes y organismos empleadores, con el propósito de conocer las fortalezas y debilidades del plan de estudio.

Se reconoce por los presentes que la carrera tiene logros importantes, pero solo se harán referencia a las debilidades, con vistas al perfeccionamiento del plan de estudio.

El listado de las debilidades principales se recoge a continuación:

- Es débil en el plan el tema de la promoción y animación sociocultural
- **Falta de coherencia entre la actividad académica, laboral e investigativa**
- Es débil aun el trabajo en las unidades docentes y entidades laborales de base, en particular la gestión investigativa
- **Falta de armonía entre las disciplinas de la carrera con la disciplina principal integradora**
- **Falta de información de los organismos de cultura sobre los problemas que se le presentan en dicha esfera**
- **Insatisfacciones con la estrategia de idioma inglés y su utilización por parte de las disciplinas**
- Dificultades con el uso de la lengua materna (ortografía, redacción)
- Insatisfacción con el uso de la estrategia curricular de computación
- Necesidad de abrir nuevos espacios para el trabajo de la carrera
- Dificultades bibliográficas, sobre todo en 4to. año
- **Mucha diversidad de disciplinas, que afecta el trabajo metodológico**
- Dificultades en el sistema de evaluación de la carrera (muchos trabajos de curso en un año, que afecta el contenido)

- **La preparación del claustro es débil todavía**
- El nodo conceptual de la carrera no está lo suficientemente claro aun, lo que dificulta el trabajo
- Los profesionales de las empresas no están preparados para brindarles atención a los estudiantes
- Insatisfacciones con respecto al marco teórico conceptual de la carrera
- **Problemas en la organización de los contenidos de las disciplinas (reiteración de contenidos, carencia de algunos contenidos necesarios, falta de integración de los contenidos que pudieran traer unión de asignaturas o reorganización de asignaturas)**
- Falta de un trabajo vocacional coherente a nivel nacional

Los principales planteamientos hechos por los participantes fueron:

UCF: Se realizaron reuniones con los organismos empleadores. El MINAZ, MINAGRI, MININT, MINFAR y la Emisora de Radio solicitaron profesionales de la primera graduación.

Urge trabajar en un sistema de superación del personal docente.

UDG: Considera que deben seguir trabajando fuerte con los organismos empleadores, para abrir espacios de ubicación laboral. Todavía Cultura se cuestiona la carrera.

Hay que comenzar el proceso de formación de doctores en la profesión con profesores jóvenes.

Hay que trabajar el problema ortográfico. No se profundiza en Antropología.

UPR: Presentan una situación grave con los organismos empleadores. Prácticamente solo es Cultura. La ANAP y el MINAGRI ya ubican estudiantes.

No tienen ninguna bibliografía de Turismo.

La carrera no estudia la obra de Fernando Ortiz, ni el pensamiento cultural cubano.

UC: Todavía presentan problemas con los organismos empleadores; no tienen claridad en para qué le sirve este profesional. Se ha divulgado en la radio y en la prensa local la profesión.

Hay muchas dificultades bibliográficas, sobre todo con asignaturas específicas.

Están presentando problemas de motivación con los estudiantes, pues cuesta mucho trabajo que los atiendan. Los estudiantes no quieren trabajar en comunidades.

CUSS: Plantean que han resuelto la práctica laboral vinculando a los estudiantes a proyectos de investigación. Consideran necesario incluir algunas asignaturas como: Literatura Universal, Teoría Sociológica General, etcétera.

Continúan trabajando con los organismos empleadores.

UDG: Los estudiantes tienen preocupación con su futura ubicación. Falta una asignatura sobre teoría general de la cultura.

UNICA: Los estudiantes están preocupados por la masificación de la carrera, también los organismos empleadores. Están preocupados con la carrera de Turismo, ¿no se solapan funciones?. Consideran que se le asigna poco tiempo a los estudios etnográficos.

UNAH: Consideran que es necesaria la carrera, pero se debe acabar de definir su nodo conceptual.

Piensan que el currículo actual forma investigadores y que falta la preparación en promoción y animación cultural.

Consideran que el aspecto sociológico es fuerte en la carrera y que hace falta la teoría cultural.

Se preguntan si están escritas las funciones de este profesional y si las tiene el Ministerio del Trabajo.

UCLV: Cultura rechaza la presencia del estudiante, considera que no los necesita. La carrera requiere transformación. Hay que reforzar el tema de la redacción.

CUG: La mayor preocupación de los estudiantes es su competencia profesional. Se preguntan en qué se diferencian ellos de un sociólogo, de profesionales de la cultura. ¿Por qué no llamarle a la carrera Antropología?.

Sempé: Desde el punto de vista de la defensa, el trabajo que realizan los estudiantes en las comunidades es muy efectivo. Es una carrera que tiene que jugar con la política. Es importante lo que le transmitimos a los estudiantes.

Mercedes B.: Los CES deben tener una estrategia para trabajar con los organismos empleadores.

UCf: La carrera se diseñó por la UH para las pequeñas universidades, con una organización disciplinaria. La carrera debe tener una organización transdisciplinaria.

Decana: Es necesario establecer una correspondencia entre la estrategia política y la estrategia didáctica. Lo que se necesita, dijo Abel Prieto cuando se concibió la carrera, es un profesional para dirigir los procesos culturales. Hay que definir lo sociocultural a partir de las transformaciones que se requieren en nuestro país.

Karla: Dentro de la misma universidad, no está claro el objeto de trabajo de este profesional. Se quiere que los estudiantes hagan de todo y que se le cuente como práctica laboral investigativa.

Prof. UDG (Socióloga): Lo que urge para la carrera es un taller de corte teórico, y que sus conclusiones sean lo que norme todo el marco conceptual. Hay que analizar cómo utilizar la sociología en la carrera.

Prof. UDG (Psicóloga): Es importante repensar el plan de estudio después de realizar el taller. Considera que el enfoque de muchas de las asignaturas no responde al objeto de la profesión.

ISMMM: Está, en general, de acuerdo con lo planteado. Considera que la carrera debe ganarse el espacio en las instituciones culturales resolviendo problemas referentes al perfil profesional.

UHOLM: Presentan problemas en la universidad para desarrollar el trabajo sociocultural. Los estudiantes tienen preocupación en relación con los fondos de tiempo de algunas asignaturas. Presentan problemas con los organismos empleadores, pues hay falta de sensibilidad. Profesores y estudiantes están preocupados por la masividad.

CUIJ: Turismo considera que no necesita de estos profesionales.

Algunos compañeros preguntan por qué no asiste a estas reuniones una representación de la Nico López, pues allá se estudia la carrera.

ACUERDO #1: Cada CES debe enviar a la Presidenta de la Comisión el informe completo sobre el contenido del punto 1.

Responsable: Jefe de carrera de cada CES

Cumplimiento: Hasta el 15 de marzo/05

ACUERDO #2: La Presidenta de la Comisión en colaboración con un equipo de trabajo (que debe seleccionar) debe planificar y organizar un Taller donde se discuta el marco teórico conceptual de la carrera, en especial lo que se entiende por “sociocultura”.

Responsable: Sonia Almazán

Cumplimiento: Junio/05

Punto 2:

Este punto fue presentado por el Jefe de la carrera de la UCf, centro que graduó los primeros profesionales de Estudios Socioculturales el curso pasado.

Considera que los resultados fueron satisfactorios en general. Graduaron 18 estudiantes que se han ubicado la mayoría en el MINCULT. Hay 1 estudiante en el MINTUR y 6 en la Universidad (4 en el departamento de Est. Socioculturales y 2 en el departamento de Ciencia sociales).

Han tenido varios contactos de trabajo con los organismos empleadores, con resultados positivos. Considera que es importante como retroalimentación, sistematizar la confrontación con los egresados.

Plantean que fue una buena experiencia montar el trabajo científico de la carrera sobre la base de proyectos de investigación. Se logró una mayor coherencia en el trabajo y resultados de mayor calidad, y han servido de puente para participar en actividades culturales de relevancia en la provincia.

Les propone a los miembros de la Comisión trabajar de conjunto en **el diseño de un sistema de formación posgraduada**, como vía para garantizar la superación sistemática de estos jóvenes profesionales. Puede montarse como un Programa ramal de investigación sobre Estudios Socioculturales.

Se logró un **consenso favorable** de esta propuesta

Karla: Sobre la proyección investigativa de la carrera, una arista debe ser el perfeccionamiento de los programas de las disciplinas.

ACUERDO #3: Elaborar un sistema de formación posgraduada para egresados de la carrera fundamentalmente, y que constituya un Proyecto de investigación ramal, con la participación de todos los CES.

Responsable: Sonia Almazán

Cumplimiento: Finalizando el 1er. Semestre del curso 05/06

Punto 3:

Este punto se desarrolló a partir de la exposición realizada por la representante de la Universidad de Las Tunas.

Se explicaron las ideas esenciales recogidas en el documento elaborado por la carrera en relación con la formación de valores.

Considera que es importante la determinación de la misión de la carrera. Se elaboraron los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan el modelo. Se determinaron los valores más trascendentes a formar y desarrollar en la carrera. Se hizo una operacionalización de cada valor, aspecto que ayudó a buscar las vías para trabajarlos desde las asignaturas. Se jerarquiza el trabajo de formación de valores en los años académicos a partir de las asignaturas que lo integran y se monta sobre la disciplina principal integradora.

Los valores declarados son:

- Dignidad revolucionaria y patriotismo
- Honestidad
- Responsabilidad
- Solidaridad
- Sentido de Pertenencia
- Humanismo
- Colectivismo
- Valor científico y estético
- Comunicación social
- Profesionalidad

Hilda: Plantea que la Universidad de Matanzas tiene un buen trabajo realizado sobre este aspecto, que sería bueno conocerlo.

Los participantes realizan comentarios y se hacen algunas reflexiones sobre los valores declarados para la carrera, coincidiendo en que se han planteado en general los fundamentales. Opinan que se requiere de un análisis por parte de los claustros de cada CES de estos trabajos para llegar a un acuerdo final.

ACUERDO #4: Las representantes del CULT, la UNAH y la UMCC deben enviar por correo el trabajo realizado sobre la formación de valores en la carrera a todos los jefes de carreras de los CES.

Responsables: Rafaela Macías, Nilda Fernández y Edith González

Cumplimiento: 15 de marzo/05

ACUERDO #5: Cada jefe de carrera debe realizar en su colectivo una reunión metodológica para analizar los documentos que se enviarán sobre la formación de valores en la carrera. Como resultado de esa reunión se debe elaborar un documento en que se listen los valores que se consideran trascendentes para la formación de un profesional de la sociocultura, incluyendo los argumentos que deseen plantear. El Documento se le debe enviar a Sonia.

Responsable: Cada Jefe de carrera de los CES implicados

Cumplimiento: Hasta el 15 de mayo/05

ACUERDO #6: La Presidenta de la Comisión debe llevar al taller de junio un resumen del trabajo realizado por los CES sobre la formación de valores, para su análisis colectivo.

Responsable: Sonia Almazán

Cumplimiento: Taller de junio

Punto 4:

El análisis de la práctica laboral investigativa fue presentado por el representante de la Universidad de Cienfuegos, ya que el departamento de la carrera ha realizado un trabajo riguroso al respecto.

Explica los aspectos de carácter teórico que sustentan el trabajo.

Consideran que lo sociocultural es una concepción transdisciplinar, es un principio de orden político que significa colaboración e integración. Los estudios socioculturales desbordan las investigaciones sociológicas y las prácticas antropológicas. Es necesario promover dentro de la carrera el trabajo interdisciplinario para ir avanzando en esta labor.

Plantea que la disciplina principal integradora:

- Necesita colaboración de todo el departamento docente y de los colectivos de año
- Trabajarlo con una perspectiva científica
- Exige que el acto docente de las asignaturas tribute a la DPI, buscando las habilidades a alcanzar en cada año
- La evaluación de las asignaturas debe realizarse con una representación de los miembros del colectivo de año

Rafaela: Le pregunta qué se hace en la práctica laboral en cada año y Agüero le contesta al respecto.

Plantea que considera necesario buscar los elementos comunes que le permita al estudiante realizar tareas comunes por año, en cada centro.

Duque: Pregunta cómo mediante el proyecto de investigación el estudiante transita por los diferentes años de la carrera y Agüero se lo fundamenta.

Karla: Insiste en que deben existir lineamientos generales en cada año, que guíe el trabajo de las asignaturas de la disciplina principal integradora.

Hilda: Aclara que existe un programa de la disciplina principal integradora con objetivos generales para la disciplina y para cada asignatura por año, así

como las habilidades a lograr en cada una de estas e indicaciones metodológicas. Lo que está escrito ahí es lo que hay que lograr en todos los CES. Dicho programa debe perfeccionarse para adecuarlo a las necesidades actuales.

UNAH: La disciplina tiene que desarrollar, en los estudiantes, los modos de actuación del profesional. Considera que la inclusión de los estudiantes en un proyecto de investigación es fuerte para el 2º año.

UCLV: Explica cómo se ha realizado este trabajo en la carrera. Tiene la duda de cómo el estudiante logra transitar por todas las posibilidades que le brinda el perfil, cuando trabaja en un proyecto de investigación.

CUG: Hay que ver cómo la disciplina le da respuesta a la salida de los modos de actuación. Considera que hay que eliminar la separación entre la aplicación de las técnicas cuantitativas y cualitativas.

UNICA: Considera muy buena la fundamentación teórica de Agüero, pero ellos no están en condiciones aun para trabajar con proyectos de investigación. Explica cómo han trabajado la DPI.

CUSS: Considera que la metodología de la investigación científica no se aprende teóricamente, hay que vincularla a la práctica y, sobre esta base, trabajar las asignaturas del resto del plan de estudio.

UCf: Los procesos de intervención no están determinados con precisión, se observa por el desbalance que está presente entre teoría y práctica en los contenidos de los trabajos de diploma. Han establecido que los estudiantes tienen que participar en tres eventos científicos.

Los exhorta a trabajar en la elaboración de monografías para intercambiar entre los centros y así ir resolviendo los problemas de bibliografía.

ACUERDO #7: Enviar a todos los CES el trabajo presentado por la Universidad de Cienfuegos sobre la disciplina principal integradora.

Responsable: Fernando Agüero

Cumplimiento: 15 de marzo/05

ACUERDO #8: Enviar una propuesta temática para elaborar una monografía sobre “Estudio de Comunidades”, para que los representantes de los CES respondan a la convocatoria, si desean participar.

Responsable: Rafaela Macías (CULT)

Cumplimiento: Primera quincena de junio/05

Punto 5:

Mercedes Bendicho realizó una exposición sobre los aspectos que pueden contribuir a orientar mejor cómo debe ser el programa de desarrollo cultural de la universidad, que incluya las necesidades de los estudiantes, profesores y trabajadores en general.

Decana: Explica que la Rectora del CES ha sido la promotora de este trabajo y la responsabilidad es de la carrera. Cada grupo de estudiantes del CES tiene un estudiante de la carrera que atiende directamente la divulgación, animación y promoción de las actividades socioculturales del Programa de Extensión Universitaria y los cuartos de beca donde residen. Informa sobre otras acciones que realizan. Este trabajo se ha extendido a las SUM con buenos resultados.

CULT: La universidad es una unidad docente para la carrera. Vinculan a los estudiantes al departamento de Extensión Universitaria. Elaboraron un proyecto de transformación de la universidad, que tiene el propósito de reanimar espacios culturales. Han realizado un proyecto para mejorar la vida en la residencia estudiantil. Se van a desarrollar cursos de Promoción Cultural.

UCLV: Considera que esta tarea es una urgencia para su centro. Están trabajando para ir creando o rescatando espacios de intercambio cultural y que los estudiantes de la carrera sean facilitadores de este trabajo. Quiere convertirlo en un proyecto.

UPR: El centro tiene un proyecto social para elevar la cultura general de la comunidad universitaria, en el cual se insertan los estudiantes. Tienen un boletín y mantienen vínculos con personalidades de la cultura del territorio.

CUSS: Los estudiantes se han insertado en el trabajo de extensión universitaria y en los proyectos de trabajo comunitario.

UCf: Plantea que han tenido una caída en esta labor. Han convocado para realizar un taller con Extensión Universitaria con el propósito de discutir sobre este tema.

Mercedes: Los proyectos de investigaciones que realizan deben tener acciones culturales para que perduren. La carrera debe contribuir al desarrollo de la actividad extensionista. Hay que priorizar en este trabajo la residencia estudiantil.

Punto 6:

Este punto fue desarrollado por el compañero Sempé, en representación del Departamento de Enseñanza Militar del MES.

Planteó que Raúl propuso incorporar “la defensa” a la Batalla de Ideas, por la vital importancia que tiene para el país.

Las asignaturas Defensa Nacional y Defensa Civil de la disciplina Preparación para la Defensa deben incluirse en los primeros años de la carrera (2º o 3º), tratando de mantener las 80 horas totales. En la DPI se deben incluir acciones que tributen a la defensa.

Es misión de esta carrera la protección del patrimonio cultural. Recomienda que las universidades deban hacer convenios de trabajo con los Sectores Militares de la región, para facilitar el trabajo con las Instituciones.

Considera que se debe incluir entre los valores a desarrollar en la carrera el antiimperialismo y el internacionalismo.

Punto 7:

Se abre el punto de asuntos generales.

Representante de la SUM de Guisa: Expresa que para ella ha sido maravilloso haber participado en la reunión, que ha aprendido mucho. Las preocupaciones de sus estudiantes coinciden bastante con las planteadas por los CES. Informa que tiene a 5 estudiantes trabajando en Instituciones Culturales y que han realizado también trabajo social y trabajo comunitario.

CULT: Plantea preocupación con el sistema de evaluación de la carrera para la universalización, ya que solo existe como evaluación final el examen escrito. Hilda le aclara que si tienen condiciones para realizar otro tipo de evaluación, puede solicitarlo.

UCLV: Considera que debe hacerse prueba de aptitud a los estudiantes que desean estudiar la carrera en cualquier tipo de curso. Esta idea la comparten otros miembros de la Comisión.

UDG: Debe estudiarse la estrategia a seguir en relación con la “lengua materna”, incluyendo los cursos a distancia. Los estudiantes presentan muchas dificultades con la comunicación oral y escrita y con la ortografía.

La **UCLV** propone que la **próxima reunión** de la Comisión Nacional de la carrera se realice en dicho centro. Dicha reunión se debe realizar por el mes de noviembre del próximo curso.

Se le sugiere que lo plantee con tiempo a las autoridades correspondientes para tener la aprobación definitiva.

Finaliza la reunión con la entrega de Certificados de participación. La representante del MES agradeció a la Dirección de la Universidad y, en especial, a la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y al jefe de la carrera de Estudios Socioculturales con su colectivo, la exquisita atención brindada a todos los participantes. Le agradó mucho cómo supieron de una manera atractiva y delicada, buscar espacios culturales para el conocimiento y disfrute del colectivo. Expresó que se lleva una impresión muy buena sobre el trabajo que realiza la universidad. Les deseó éxitos en su labor.

Anexo 2: Resumen plan de estudios de ESC y Modelo del profesional

Primer año			
Primer Semestre	Horas clases	Segundo Semestre	Horas clases
Historia de la Filosofía	48	Filosofía y sociedad	64
Temas de Gramática Española	64	Taller de Redacción y Estilo	48
Apreciación del Arte y la Literatura I	64	Apreciación del Arte y la Literatura II	48
Computación I	48	Computación II	48
Lengua extranjera I	64	Lengua extranjera II	64
Educación Física I	48	Educación Física II	48
Optativa de Arte y Literatura Cubana	32	Estadística	48
Evolución y Tendencias del Turismo	32	Instituciones Socioculturales I	32

Nota. Se inserta la práctica laboral sistemática durante el año (172 horas)

Segundo año			
Primer Semestre	Horas clases	Segundo Semestre	Horas clases
Economía Política	64	Economía Política II	48
Lengua Extranjera III	64	Lengua Extranjera IV	64
Educación Física III	48	Educación Física IV	48
Arte Cubano II(optativa)	32	Preparación para la defensa	80
Evolución y Tendencias del Turismo II	32	Pensamiento Filosófico y social Contemporáneo	48
Investigación Sociocultural II	32	Cultura latinoamericana y del Caribe II	64
Cultura latinoamericana y del Caribe I	48	Metodología de la Investigación Social II	64
Metodología de la Investigación Social I	64	Investigación Sociocultural II	32
Filosofía y Sociedad II	64	Demografía	64

Nota: Práctica laboral en los dos semestres

Tercer año			
Primer Semestre	Horas clases	Segundo Semestre	Horas clases
Sociedad y Religión	32	Etica, Cultura y Sociedad	48
Lengua Extranjera V (Francés)	64	Lengua Extranjera VI (Francés)	64
Historia de Cuba I	64	Historia de Cuba II	48
Cultura Cubana I	64	Cultura Cubana II	64
Antropología Sociológica	48	Psicología Social	48
Estudio de Comunidades I	48	Estudio de comunidades II	64
Sociología de la Cultura	48	Teoría de la Comunicación Social	48
Optativa III: Cine Cubano, Archivística, Evolución y tendencias del Turismo III	32	Geografía Regional	32
Investigación Sociocultural I*	480	Investigación Sociocultural II*	480

* Práctica Laboral durante el año.

Cuarto año			
Primer Semestre	Horas clases	Segundo Semestre	Horas clases
Cultura Cubana III	64	Historia Regional	48
Desarrollo Económico Cubano	48	Economía Regional	48
Estética	48	Teoría Sociopolítica	64
Ecología y Sociedad	32	Optativa V: Análisis de Información y Teoría y Práctica del Turismo Cultural II	32
Optativa de Teatro Cubano, Cultura Regional, Teoría y Práctica del Turismo Cultural I y Taller de Sociolingüística.	32	Optativa VI: Música Cubana, Fuentes Históricas Regionales, Planteamiento y Diseño del Producto Cultural Turístico. Seminario del Español en Cuba.	32
Investigación Sociocultural III*	480	Investigación Sociocultural II*	480

* Práctica laboral insertada durante el curso.

Quinto año			
Primer Semestre	Horas clases	Segundo Semestre	Horas clases
Optativa VI: Gestión Turística del Patrimonio Cultural. Metodología y Práctica del Trabajo Social Comunitario.	32	Trabajo de diploma	
Optativa VIII: Técnicas de Interpretación del patrimonio Cultural. Cultura Popular y Tradicional	48	Trabajo de Diploma	
Optativa IX: Turismo Urbano. Taller de Juegos y Creatividad	32	Trabajo de Diploma	
Investigación Sociocultural IV*	32	Trabajo de Diploma	

*Práctica laboral en el primer semestre.

Anexo 3

MODELO DEL PROFESIONAL

Los problemas profesionales que se presentan y deben ser resueltos por un graduado de la carrera de Estudios socioculturales, están determinados por los campos de acción y las esferas de actuación en que desarrollen su trabajo. Dado el amplio alcance de su perfil, el trabajador sociocultural puede desempeñarse en cualquiera de las esferas de lo social ya mencionadas, procurando conjugar orgánicamente en su quehacer tanto sus funciones cognoscitivas como práctico – transformadoras, a saber:

- ◆ trabajo social comunitario
- ◆ investigación social
- ◆ formación docente y de extensión cultural
- ◆ asesorías
- ◆ promoción
- ◆ animación
- ◆ gestión cultural y turística.

OBJETIVOS GENERALES:

Objetivos educativos:

Que los estudiantes:

- 1.- Se formen en una concepción del mundo avalada por los principios del marxismo leninismo que les permita desarrollar con alto nivel científico cada tarea profesional en la transformación sociocultural de nuestra realidad.
- 2.- Enfrenten sus tareas profesionales atendiendo a la ética y la moral socialistas en la solución de los problemas que la construcción del Socialismo plantea en la esfera de la inserción social.

- 3.- Dominen de manera integral las herramientas científico – metodológicas que les permitan una visión histórico - lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social.
- 4.- Orienten sus intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad.
- 5.- Comprendan la necesidad de elevar de manera constante su formación político ideológica, científica, técnica, cultural y física para el mejor desempeño del ejercicio de su profesión y la proyección cultural en la colectividad.
- 6.- Desarrollen la capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.
- 7.- Mantengan una sistemática actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Objetivos Instructivos:

Que los estudiantes sean capaces de:

- 1.- Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.
- 2.- Utilizar las capacidades y habilidades anteriores a la ejecución de investigaciones o a la preparación de actividades críticas, de promoción, de orientación e intervención cultural.
- 3.- Aplicar con un enfoque de sistema las capacidades investigativas, de crítica y proyección de actividades .al trabajo de promoción y orientación cultural de las comunidades.
- 4.- Contribuir de forma directa al trabajo práctico de animación cultural en cualesquiera de las esfera de su actividad profesional.
- 5.- Participar de forma activa en el diseño de planes de desarrollo cultural a partir del estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de intervención.
- 6.- Dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, de acuerdo con los requerimientos de su profesión.

Anexo 4

Programa de la disciplina Lengua Inglesa

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PLAN DE ESTUDIOS CURSO DIURNO

CARRERA: ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

DICIPLINA: LENGUA EXTRANJERA

AÑO: PRIMERO Y SEGUNDO

SEMESTRE: PRIMERO, SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO

HORAS: 256

<u>Asignatura</u>	<u>Semestre</u>	<u>Horas</u>	<u>Evaluación</u>
Idioma Inglés I	I	64	<u>Final</u> NO
Idioma Inglés II	II	64	NO
Idioma Inglés III	III	64	NO
Idioma Inglés IV	IV	64	NO

FUNDAMENTACION DE LA DISCIPLINA

La disciplina Idioma Inglés comprende la base lingüística (el sistema de la lengua) y las técnicas y medios de lectura que permitan al profesional la obtención de información relacionada con su especialidad en Idioma Inglés en diferentes fuentes de referencia y publicaciones científico- técnicas.

El dominio de al menos la habilidad de lectura y cierto desempeño en la audición y la expresión oral han devenido en condición indispensable para que un profesional en cualquier lugar del mundo se mantenga actualizado. El hecho de que el inglés se haya convertido en **lingua franca** y también la lengua en la que se publican los materiales más avanzados de la ciencia y la técnica a escala internacional pone en evidencia la necesidad imperiosa de conocer la lengua inglesa no sólo en el plano interpersonal sino también en el académico.

De ahí que nuestros futuros profesionales necesiten de la lengua extranjera como instrumento de trabajo con vistas a ampliar y profundizar sus conocimientos tanto en la etapa de estudiante como en su posterior trabajo profesional.

La lengua inglesa figura además en primer plano como principal instrumento de expresión de muchas manifestaciones artísticas, publicitarias y culturales - música, cine, video, etc. – que se transmiten por nuestros medios masivos de comunicación y con los cuales el futuro profesional debe estar en constante contacto.

OBJETIVOS GENERALES (INSTRUCTIVOS Y EDUCATIVOS) DE LA DISCIPLINA

Los estudiantes deberán ser capaces de:

1. Comprender el carácter social del lenguaje como medio de expresión del pensamiento.
2. Valerse de la lengua inglesa como **instrumento de apoyo en su formación y desarrollo profesional:**
3. Comunicar **oralmente sus ideas de forma comprensible, es decir, con un limitado rango de errores**
4. Adquirir **técnicas de lectura** que coadyuven a la mejor comprensión de texto publicados en lengua inglesa.
5. Identificar **información relevante en textos escritos y orales** de acuerdo con sus **necesidades e intereses profesionales.**
6. Procesar la información de **materiales académicos** publicados en lengua inglesa relacionados con la temática del perfil de su carrera.
7. Reafirmar y ampliar los conocimientos del sistema de la lengua inglesa en relación con los fenómenos lingüísticos básicos en el plano morfosintáctico.

En los objetivos anteriormente mencionados el estudiante debe demostrar en ocasiones un correcto desempeño de la lengua materna tanto en forma oral como escrita.

Valorar diversas manifestaciones socioculturales que conlleven el ejercicio de la crítica y autocrítica con una fundamentación basada en el materialismo dialéctico e histórico.

Mostrar hábitos de educación formal y ético-profesional acorde con los formulados por la educación superior cubana.

Afianzar hábitos de estudio independiente que les permita desarrollar el ejercicio de la profesión de manera creativa

Contenidos

Sistema de conocimientos

Componente lingüístico (sistema de la lengua)

Simple Present Tense
Present Continuous Tense
Subject Pronouns
Object Pronouns
Possessive Adjectives
Simple Past Tense (Regular and Irregular Verbs)
Past Continuous Tense
Future: Going to and Will
Future Continuous Tense
Possessive Pronouns
Present Perfect Tense
Present Perfect Tense vs. Present Tense
Present Perfect Tense vs. Past Tense
Present Perfect Continuous Tense
Gerunds
Infinitives
Past Perfect
Past Perfect Continuous

Two-Word Verbs: Separable, Inseparable

Passive Voice
Conditional Sentences: Types I, II and III

Reported Speech

Estructura del texto
la oración y sus tipos
el párrafo
el texto como un todo

Jerarquización de ideas en un texto
idea general
ideas principales y secundarias
detalles

Distintos tipos de lectura

de familiarización
de búsqueda específica
de estudio

Propósitos del autor (Funciones comunicativas en el texto)

definición
clasificación
descripción
instrucción
persuasión
otros

Recursos para expresar las ideas

comparación y contraste
orden cronológico
causa y consecuencia
reformulación
ejemplificación
otros

Síntesis del texto

esquema, diagrama, recuadro, etc
resumen

Características del material académico

introducción
desarrollo
conclusiones

Valoración crítica

sustentación de ideas
utilidad del tema
vigencia del tema

Sistema de habilidades

Expresión oral

comunicarse oralmente en la lengua inglesa de manera comprensible a través de diálogos y monólogos para expresar ideas y argumentar opiniones incorporando al discurso progresivamente el contenido lingüístico expresado en el sistema de conocimientos.

Comprensión auditiva

captar los elementos de mayor carga significativa del texto oral y los detalles que le sirven de apoyo.

distinguir correspondencia fonema-morfema

aplicar estrategias de inferencia

desarrollar memoria a corto y a largo plazo

Comprensión de lectura

captar los elementos de mayor carga significativa del texto escrito y los detalles que lo apoyan

aplicar estrategias de inferencia y síntesis

distinguir los propósitos del autor en la expresión de ideas

abordar la información de forma interactiva a partir de la valoración crítica

Expresión escrita

comunicar de manera comprensible las ideas esenciales contenidas en un texto

INDICACIONES METODOLOGICAS Y DE ORGANIZACIÓN DE LA DISCIPLINA

La formulación de los sistemas de conocimientos y habilidades se ha abordado con generalización y flexibilidad suficientes, de forma tal que cada docente y/o colectivo metodológico adecue el programa de cada asignatura de acuerdo con las necesidades y expectativas de los estudiantes, experiencia de los profesores, materiales y recursos para la enseñanza. Esto permite al docente elaborar sus lineamientos específicos siguiendo siempre una línea central.

Con el objetivo de que el desarrollo de habilidades pueda materializarse más eficazmente y de que el profesor pueda planificar su estrategia de enseñanza con mayor objetividad, proponemos que en el P-1 no sólo se refleje el sistema de conocimientos sino también el sistema de habilidades.

A pesar de que en el sistema de habilidades se plantean las habilidades por separado, esto no significa de ninguna manera que al diseñar las actividades docentes estas habilidades no se desarrollen de manera integrada. Aunque la actividad docente esté enfocada en una habilidad específica siempre estarán presentes las tres restantes en mayor o menor grado.

En las asignaturas Idioma Inglés I y II que están encaminadas esencialmente al desarrollo de habilidades orales y a la ampliación de conocimientos del sistema de la lengua es muy importante que sus profesores consulten bibliografía adicional e incorporen tareas novedosas que se correspondan con los objetivos de las respectivas asignaturas, ya que esto le imprime un sello de actualización a las mismas.

En las asignaturas Idioma Inglés III y IV es muy importante que el docente efectúe una negociación con sus estudiantes en relación con los tópicos acerca de los temas presentados que a ellos les gustaría abordar. Es labor del docente localizar y seleccionar textos auténticos - escritos originalmente en inglés - y diseñarles diversas actividades y tareas que se correspondan con los requerimientos del programa y que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Sistema de evaluación

La evaluación SUMATIVA, dos pruebas parciales que podrán medir de manera integrada los conocimientos, hábitos y estrategias adquiridas en las cuatro habilidades de acuerdo con su respectivo nivel de desarrollo.

Dentro de la evaluación sumativa también cuentan los controles frecuentes y la participación en clase.

Anexo 5

Cuestionario 1

**Universidad de Cienfuegos
Facultad de Humanidades
Carrera de Estudios Socioculturales**

CUESTIONARIO (primer año)

Estimado alumno o alumna:

Con el objetivo de llevar a cabo una docencia de mayor calidad en la enseñanza del inglés en la carrera nos disponemos a realizar una investigación. Como parte de la misma necesitamos conocer algunos aspectos relacionados con tu opinión como alumno(a). Solicitamos que llenes este cuestionario con la mayor sinceridad posible después de reflexionar sobre las asignaturas que recibes en el año. Muchas gracias.

1- A continuación te relacionamos las asignaturas que recibes en primer año. Ordénalas numéricamente del 1 al 13 de acuerdo a tu preferencia (el 1: la asignatura que más prefieres, el 13 la que menos prefieres)

1. Historia de la filosofía____
2. Taller de redacción y estilo ____
3. Apreciación del arte____
4. Temas de gramática española____
5. Computación ____
6. Lengua extranjera____
7. Educación física _____
8. Optativa de literatura cubana_____
9. Evolución y tendencias del turismo_____
10. Filosofía y sociedad _____

11. Apreciación literaria_____

12. Estadística_____

13. Instituciones socioculturales_____

2- En cuanto al tiempo que dedicas al estudio y preparación de las asignaturas que recibes en el año, escribe al lado de cada período de tiempo que se relacionan a continuación las asignaturas según correspondan (refiérete a ellas por el número inicial con que aparecen en la encuesta):

A- durante más de 8 horas por semana:_____

B- de 5 a 8 horas por semana:_____

C- de 2 a 5 horas por semana:_____

D- menos de 2 horas por semana:_____

E- solamente antes de una evaluación:_____

3- Completa cada planteamiento con una asignatura de acuerdo a como corresponda según tu opinión. Utiliza la enumeración inicial que tiene cada asignatura en la pregunta 1 para referirte a ellas.

A- Me gustaría que la(s) asignatura(s) de _____ tuvieran más horas dentro del P-4.

B- Me gusta participar en las clases de _____.

C- Me gusta leer y estudiar más sobre la asignatura de

_____.

D- Aunque esté cansado(a) siempre me mantengo atento(a) a las clases de

_____.

E- Pienso que la asignatura más importante para mi profesión es la de

_____.

F- La asignatura que da más conocimiento útiles para la vida es la de

_____.

G- La asignatura más atractiva es _____.

H- No pienso que la asignatura _____ aporte mucho a mi futura profesión.

I- La asignatura _____ debería donar varias horas a otras asignaturas del año.

J- La asignatura _____ debería impartirse en otros años con mayor profundidad.

K- Los contenidos de la asignatura _____ están muy bien pero no la manera en que están siendo impartidos.

Anexo 6

Cuestionario 2

**Universidad de Cienfuegos
Facultad de Humanidades
Carrera de Estudios Socioculturales**

CUESTIONARIO (segundo año)

Estimado alumno o alumna:

Con el objetivo de llevar a cabo una docencia de mayor calidad en la enseñanza del inglés en la carrera nos disponemos a realizar una investigación. Como parte de la misma necesitamos conocer algunos aspectos relacionados con tu opinión como alumno(a). Solicitamos que llenes este cuestionario con la mayor sinceridad posible después de reflexionar sobre las asignaturas que recibes en el año. Muchas gracias.

1- A continuación te relacionamos las asignaturas que recibes en el año. Ordénalas numéricamente del 1 al 12 de acuerdo a tu gusto, interés y prioridad (el 1: la asignatura que más prefieres, el 12 la que menos prefieres)

1. Economía política____
2. Filosofía y sociedad ____
3. Metodología de la investigación social____
4. Cultura latinoamericana y del caribe.____
5. Optativa de arte cubano ____

6. Lengua extranjera____
7. Educación física _____
8. Investigación sociocultural_____
9. Evolución y tendencias del turismo_____
- 10.Pensamiento filosófico y social contemporáneo _____
- 11.Preparación para la defensa_____
- 12.Demografía_____

2- En cuanto al tiempo que dedicas al estudio y preparación de las asignaturas que recibes en el año, escribe al lado de cada período de tiempo que se relacionan a continuación las asignaturas según correspondan (refiérete a ellas por el número inicial con que aparecen en la encuesta):

A- durante más de 8 horas por semana:_____

B- de 5 a 8 horas por semana:_____

C- de 2 a 5 horas por semana:_____

D- menos de 2 horas por semana:_____

E- solamente antes de una evaluación:_____

3- Completa cada planteamiento con una asignatura de acuerdo a como corresponda según tu opinión. Utiliza la enumeración inicial que tiene cada asignatura en la pregunta 1 para referirte a cada asignatura.

A- Me gustaría que la(s) asignatura(s) de _____ tuvieran más horas dentro del P-4.

B- Me gusta participar en las clases de _____.

C- Me gusta leer y estudiar más sobre la asignatura de _____.

D- Aunque esté cansado(a) siempre me mantengo atento(a) a las clases de _____.

E- Pienso que la asignatura más importante para mi profesión es la de _____.

F- La asignatura que da más conocimiento útiles para la vida es la de _____.

G- La asignatura más atractiva es _____.

H- No pienso que la asignatura _____ aporte mucho a mi futura profesión.

I- La asignatura _____ debería donar varias horas a otras asignaturas del año.

J- La asignatura _____ debería impartirse en otros años con mayor profundidad

K- Los contenidos de la asignatura _____ están muy bien pero no la manera en que están siendo impartidos.

Anexo 7

Grupos de discusión. (Guión de discusión).

Objetivo:

Conocer los criterios de los profesores acerca de la problemática referente al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera de Estudios Socioculturales (ESC) y obtener criterios especializados acerca de causas y formas posibles de solución.

Categorías de análisis:

Necesidades en la carrera

Necesidades profesionales

Debilidades y fortalezas actuales

Creencias de los profesores acerca de la necesidad de integración

Cuestiones a debatir en el grupo de discusión de los integrantes del consejo de carrera de Estudios Socioculturales:

1- Acerca de las opiniones de los profesores acerca de las funciones del inglés como asignatura y el lugar que para ellos ocupa entre las demás asignaturas que reciben los estudiantes en la carrera (su role con respecto al aprendizaje¹⁰ de los estudiantes y los profesores)

2-Acerca de los criterios de los profesores sobre la necesidad que los estudiantes tienen de aprender y utilizar el idioma inglés para fines académicos y profesionales.

➤ Para fines académicos: La utilidad (si es que opinan que existe alguna) del idioma inglés en beneficio del desarrollo de conocimientos y habilidades académicas relacionadas con otros contenidos de la carrera. El papel del idioma inglés dentro del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general de toda la carrera, dentro de los años (cursos), a nivel de asignatura, y a nivel de disciplina.

➤ Para fines profesionales: Si les resulta verdaderamente necesario el idioma inglés a los estudiantes. Si es así, en lo que consiste esa necesidad (habilidades que tendrían que necesitar más y en que medida, así como las que necesitarían menos)

3-Acerca de la situación actual de las acciones más comunes que se ejecutan para dar cumplimiento al programa director de idioma inglés a través de toda la carrera y las características que las mismas deben tener para que resulten adecuadas y factibles. Satisfacción de los alumnos y de los mismos profesores al respecto.

4-Acerca de la disposición de los profesores para llevar a cabo acciones interdisciplinarias que proporcionen el funcionamiento del proceso de

¹⁰ Entiéndase todos los factores que intervienen en el aprendizaje, tanto del inglés como de cualquier otra asignatura o tema general que no esté directamente relacionado con los contenidos curriculares.

enseñaza aprendizaje de los contenidos curriculares de una forma integradora respecto a la interrelación con el idioma inglés.

Anexo 8

Entrevista a estudiantes de tercero y cuarto

(temas generales)

Objetivo: Conocer los criterios de los estudiantes acerca de las deficiencias del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en toda la carrera.

- 1- La importancia del conocimiento del inglés.
- 2- Necesidad de utilizarlo.
- 3- Motivaciones personales (gustos, intereses y deseos)
- 4- Implicaciones para el desarrollo académico dentro de la carrera.
- 5- Experiencias de aprendizaje en el año donde hayas tenido que utilizar el inglés para tratar algún contenido de alguna asignatura.
- 6- Opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como asignatura en primer y segundo año.
- 7- Criterios acerca de cómo podría mejorarse la enseñanza para un exitoso aprendizaje.

Nota: Especificar acerca de las habilidades en cada tema

Anexo 9

Entrevista a egresados

(temas generales)

Objetivo: Conocer las necesidades de postgraduación de los egresados.

1. Necesidades que ha tenido de utilizar el inglés en el puesto de trabajo, en el centro de trabajo, o en el ámbito laboral en general.
2. Necesidades que ha tenido de utilizar el inglés en el ámbito profesional (actividades de superación postgraduada, eventos, encuentros...)
3. Necesidades que ha tenido de utilizar el inglés en el ámbito personal.
4. Necesidades futuras en cualquier ámbito.
5. Experiencias de aprendizaje del inglés en la carrera.
6. Criterios, opiniones, sugerencias acerca de los problemas fundamentales que el aprendizaje del inglés presenta en la carrera.
7. Criterios de qué debe hacerse para mejorar esta situación.

Nota: Especificar acerca de las habilidades en cada tema

Anexo 10

Entrevista a empleadores

(temas generales)

Objetivo: Conocer las necesidades que tienen los centros de que los egresados de la carrera ESC dominen el idioma inglés para desempeñarse en sus puestos o en funciones del centro en general.

1. Necesidades potenciales de que el personal del centro domine el idioma inglés en el centro.
2. Necesidades específicas de los puestos que ocupan los egresados.
3. Opiniones acerca de la formación de los mismos en idioma inglés.
4. Criterios generales acerca de cómo lograr en ellos una mejor preparación en inglés durante la carrera.

Nota: Especificar acerca de las habilidades en cada tema

Anexo 11

Relación de materiales y medios de enseñanza por tareas.

Tarea 1:

Pinturas y autores representativos del vanguardismo de los pintores:

- El Bosco
- Velázquez
- Goya
- Kandisky
- Dalí
- Picasso

Tarea 2:

The Noanamá

The Noanamá are a handsome people; tallish and well-built with the heavy chest and shoulders of men accustomed to rowing; their dark hair in a bowl-like fringe around the head; light-skin, narrow-nosed and high-cheekbone, mongoloid in appearance with penetrating dark eyes. He women are often beautiful, with long flowing black hair and wearing no more than a cloth about their waist. Sometimes they put “bija”, a red dye, on their faces, and flowers in their hair. For ceremonies they cover their bodies with blue “jagua” dye in a series of designs. But it is the men, specially the unmarried boys, who dress up for special occasions with magnificent silver pendants, strings of blue, orange, red and white porcelain beads which come from Panama, and indication of wealth - so many that they can scarcely move their heads from side to

side. Finally, there is the glistening white shirts a symbol of status and the only European garment we ever saw them wearing.

These people, expert cultivators, hunters and fishermen have lived in the river deltas and the coastal lowlands of Western Colombia – the Chocó – for hundreds of years. They are a small tribe numbering probably no more than two thousands, speaking a language similar to that of all the Indians living in the coastal lowlands from Ecuador to Panama. Where they came from, and when they arrived remains a mystery. Legend connects them with the pre-Conquest civilization of San Agustín. Their characteristic pottery might suggest a link with pre-Inca Peru. Other considerations suggest that their earlier home lay in the Amazon basin and that at some time in the past they moved westwards across the Andes and finally halted by the Pacific. Yet their appearance, their almost wholly water-based existence, even the habit of wearing flowers in their hair reminds one of faraway Polynesia.

Wherever they come from, they have lived in this region of the Chocó, between the lower parts of the rio San Juan and the Pacific Ocean, for a very considerable time. Unlike the Indians of the high-lands they were not affected by the advance of the “conquistadores” which led to the break-up of the Andean tribes. The forest, the heavy rains, the humid heat and the unhealthy swamps all discouraged the early explorers. It was not until the relatively recent rise of Buenaventura as Colombia’s major Pacific Port that the life of the Noanamá was disturbed by foreign influence.

To the Noanamá the river is the center of activity. Men, women and children, at times whole families, move up and down the river in large and small canoes – some to their plantations, other fishing, or hunting up the numerous creeks or transporting the great jars of ceremonial “chicha” made from fermented maize. Usually every member of the family has his own canoe. The children sometimes have small ones, no more than eight feet long. There are also bigger canoes, perhaps twenty feet long used for fishing or where the whole family embarks. Some Indians are particularly skilled in canoe-making. First they select the tree, often many miles away in the forest...After

they have cut it down, the trunk is floated through the creeks to the river. Then with axe and adze the canoe is shaped under a small shelter beside the riverside house. It may take more than a month for a man to make one, but once completed it may last for years.

The Indians rise as soon as it is light, the children run down to the river to swim, the women to the creek to bring fresh water. Soon maize soup is being prepared for breakfast. Before noon they eat again, usually fish, meat and bananas, the fruit of the “chontaduro” palm and a drink of “chicha” . When the sun has risen over the river, some of the younger women with their children go by canoe to their distant forest plantation to collect maize, bananas and wild fruits. The older women stay in the house making pots which they use for drinking water and for “chicha”. Later they have to prepare the evening meal and look after the children. The women do most of the daily work and each new day brings them much the same routine. The men, who may have been hunting during the night, pass the day repairing nets,...fishing with hook or “atarraya” net. In January after the rains, both men and women go to the forest plantations to sow maize. Later in August and September, they sow a second crop...At nightfall the family congregates once again, and after the babies are asleep in their hammocks they discuss the day’s events. A man picks up a flute and starts playing. Soon sleeping mats are spread out on the platforms and the house falls silent.

Adapted from: Moser and Tayler

The Cocaine Eaters, Longman 1965.

For discussion and reflection:

- 1- In teams discuss and get into conclusions about the main idea of every paragraph. Write down a finished sentence in each case.
- 2- Be ready to tell a more or less complete description of the Noanamá people (a physical description).

3- About the Noanamá tribe find the following information in the text:

geographical situation:

feeding sources:

typical foods and beverages:

ceremonial costumes:

tasks done by every member of the family:

their activities from sunrise to sunset:

4- Mention the cultural codes that are present in this group of indians and give reasons for your selection. Refer to concepts dealt with in the subject Latin – American Culture. Be ready to debate it with your teacher of that subject.

Tarea 3:

Posible bibliografía a consultar en internet:

American Philosophy: American

Pragmatism.Radicalacademy.com/amphilosohy7htm

Tarea 4:

Documento original para uso de los estudiantes.

**Abstract of the Syphilis Study Legacy Committee
Final Report of May 20, 1996**

From 1932 to 1972, 399 poor black sharecroppers in Macon County, Alabama were denied treatment for syphilis and deceived by physicians of the United States Public Health Service. As part of the Tuskegee Syphilis Study, designed to document the natural history of the disease, these men were told that they were being treated for "bad blood." In fact, government officials went to extreme lengths to insure that they received no therapy from any source. As reported by the *New York Times* on 26 July 1972, the Tuskegee Syphilis Study was revealed as "the longest nontherapeutic experiment on human beings in medical history."

The Study continues to cast a long shadow over the relationship between African Americans and the bio-medical professions; it is argued that the Study is a significant factor in the low participation of African Americans in clinical trials, organ donation efforts, and routine preventive care. In view of this unacknowledged wrong and the damage it has caused, the Tuskegee Syphilis Study Legacy Committee pursues two inseparable goals:

1) to persuade President Clinton to apologize to the surviving Study participants, their families, and to the Tuskegee community. This apology is necessary for four reasons: the moral and physical harm to the community of Macon County; the undeserved disgrace the Study has brought to the community and University of Tuskegee, which is in fact a leading advocate for the health of African-Americans; its contribution to fears of abuse and exploitation by government officials and the medical profession; and the fact that no public apology has ever been made for the Study by any government official.

2) to develop a strategy to redress the damages caused by the Study and to transform its damaging legacy. This is necessary because an apology without action is only a beginning of the necessary healing. The Committee recommends the development of a professionally staffed center at Tuskegee

for public education about the Study, training programs for health care providers, and a clearinghouse for scholarship on ethics in scientific research.

Research Ethics:

The Tuskegee Syphilis Study

The Tuskegee Syphilis Study is one of the most horrendous examples of research carried out in disregard of basic ethical principles of conduct. The publicity surrounding the study was one of the major influences leading to the codification of protection for human subjects.

In 1928, the director of medical services for the Julius Rosenwald Fund, a Chicago-based charity, approached the U.S. Public Health Service (PHS) to consider ways to improve the health of African Americans in the South. At the time, the PHS had just finished a study of the prevalence of syphilis among black employees of the Delta Pine and Land Company of Mississippi. About 25% of the sample of over 2000 had tested positive for syphilis.

The PHS and the Rosenwald fund collaborated in treating these individuals. Subsequently, the treatment program was expanded to include five additional counties in the southern U.S.: Albemarle County, Virginia; Glynn County, Georgia; Macon County, Alabama; Pitt County, North Carolina; and Tipton County, Tennessee (Jones, 1981).

During the set-up phase of the treatment program, the Great Depression began. The Rosenwald Fund was hit hard and had to withdraw its support. Without the Rosenwald Fund, the PHS did not have the resources to implement treatment.

During this period, there was a debate occurring in health circles about possible racial variation in the effects of syphilis. Dr. Taliaferro Clark of the

PHS suggested that the project could be partially "salvaged" by conducting a prospective study on the effects of **untreated** syphilis on living subjects. Clark's suggestion was adopted.

In the beginning stages of the project, the PHS enlisted the support of the Tuskegee Institute. Since the Tuskegee Institute had a history of service to local African Americans, its participation increased the likelihood of the "success" of the experiment. In return, Tuskegee Institute received money, training for its interns, and employment for its nurses. In addition, the PHS recruited black church leaders, community leaders, and plantation owners to encourage participation.

At the time of the project, African Americans had almost no access to medical care. For many participants, the examination by the PHS physician was the first health examination they had ever received. Along with free health examinations, food and transportation were supplied to participants. Thus, it was not difficult to recruit African American men as participants in the study. Burial stipends were used to get permission from family members to perform autopsies on study participants (Jones, 1981).

While study participants received medical examinations, **none** were told that they were infected with syphilis. They were either not treated or were treated at a level that was judged to be insufficient to cure the disease.

Over the course of the project, PHS officials not only denied study participants treatment, but prevented other agencies from supplying treatment.

During World War II, about 50 of the study subjects were ordered by their draft boards to undergo treatment for syphilis. The PHS requested that the draft boards exclude study subjects from the requirement for treatment. The

draft boards agreed.

In 1943, the PHS began to administer penicillin to patients with syphilis. Study subjects were excluded.

Beginning in 1952, the PHS began utilizing local health departments to track study participants who had left Macon County. Until the end of the study in the 1970s, local health departments worked with the PHS to keep the study subjects from receiving treatment.

The project was finally brought to a stop 1972 when Peter Buxton told the story of the Tuskegee Study to an Associated Press reporter. Buxton was a venereal disease interviewer and investigator for the PHS who had been attempting to raise the issue within the PHS since 1966. Despite his protestations, the "experiment" was still being carried out when the story appeared on the front pages of newspapers around the country (Jones, 1981).

Congressional subcommittee meetings were held in early 1973 by Senator Edward Kennedy. These resulted in a complete rewrite of the Health, Education, and Welfare regulations on working with human subjects. In the same year a \$1.8 billion class action suit was filed in U.S. District Court on behalf of the study subjects. In December of 1974, the U.S. government paid \$10 million in an out of court settlement.

The Tuskegee Syphilis Study remains one of the most outrageous examples of disregard of basic ethical principles of conduct (not to mention violation of standards for ethical research). In 1976, historian James Jones (1981) interviewed John Heller, director of the Venereal Diseases unit of the PHS from 1943 to 1948. Among Heller's remarks were the following: **"The men's status did not warrant ethical debate. They were subjects, not patients;**

clinical material, not sick people" (p. 179).

The suspicion and fear generated by the Tuskegee Syphilis Study are evident today. Community workers report mistrust of public health institutions within the African American community. Alpha Thomas of the Dallas Urban League testified before the National Commission on AIDS: "So many African American people I work with do not trust hospitals or any of the other community health care service providers because of that Tuskegee Experiment" (National Commission on AIDS, 1990).

The Southern Christian Leadership Conference (SCLC), one of the country's major civil rights organizations, has been providing AIDS awareness education through a program called RACE (Reducing AIDS through Community Education). In 1990, the SCLC conducted a survey among 1056 African American Church members in five cities. They found that 34% of the respondents believed that AIDS was an artificial virus, 35% believed that AIDS is a form of genocide, and 44% believed that the government is not telling the truth about AIDS.

The materials for this page were largely derived from --
Jones, J. (1981). *Bad blood: The Tuskegee syphilis experiment: A tragedy of race and medicine*. NY: The Free Press

Tarea 5:

Trascripción del texto oral para la audición.

" No data collection method is perfect. Each method has certain advantages but also inherent limitations. ...four basic kinds of errors may be introduced by the researched individual: The Guinea Pig effect, role selection, measurement as change agent and response sets.... In addition to errors

that may be introduced by the researched individual, there are errors that may be introduced by the investigator. Three major kinds of such errors are interviewer effect, change in the research instrument and population restrictions."

While - listening task:

Listen to the recording several times and filling the chart with the correct information:

Researched individual errors	Investigator errors

Tarea 6:

Texto escrito para la práctica de los conocimientos adquiridos en la tarea 5:

Activities:

I- Read the following fragment taken from the description of a social investigation. Then answer the questions below.

AN INVESTIGATION INTO STUDENT PERSONALITY AND ACADEMIC ATTAINMENT.

The starting point of this project was the realization that many students in the universities either fail their courses or do not achieve their full potential. In some universities failure rates are alarming for both students and staff. Apart from those students who fail, lack of achievement is often evidenced by those who change from one course to another or show signs of boredom. There could be many reasons for this phenomena but it occurred to us that two questions were particular relevant. Are students accepted for courses which are more suitable for them? How can they be helped to overcome their academic problems? By narrowing these questions down and interpreting them from a psychological point of view, a research design emerged. It was decided to investigate the characteristics of students entering universities and relate this to their academic success.

A review of the literature indicated which characteristics were likely to be relevant to academic success. It was decided that the most important variables would be motivation, study habits, personality and the student's reactions to the physical environment in the institution. We were particularly interested in the student's personality. As a way of distinguishing the range of factors that this term covers, we decided to adopt a working definition of personality. Amongst numerous definitions we found the following by Allport(1963) which referred to the "dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his characteristic behavior and thought". If this definition is accepted, it appears inevitable that personality will be an important factor in academic success. The measurement of personality is, however, far from simple. Eysenck hypothesized two important yet distinct dimensions underlying human behavior: extroversion and neuroticism. On one dimension we can describe people as neurotic or stable. On the other dimension, people range from extroverts to introverts. Neuroticism is characterized by unnecessary worrying and by general nervousness. The stable person, on the other hand, shows behavior which is generally controlled; he tends to be reliable and calm. The typical extrovert is sociable, likes parties, has many friends, needs to have people to talk to and does not like studying by himself. He enjoys excitement, takes chances and quick decisions. We may therefore define an extrovert personality as one whose interests are mainly directed outwards to the external environment rather than inwards to the thoughts and feelings of the self. The typical introvert, on the other hand, is a quite sort of person who likes books rather than people. He does not make friends easily and tends to plan things carefully in advance. It is useful to identify individuals with above and below average scores on each characteristic and to describe four personality types-stable extroverts, stable introverts, unstable extroverts and unstable introverts.

Early research in the area indicated that in general neurotic introverts seem to make the most successful students. More recent research, however, has altered the picture. Introversion is consistently related to good degree results but the effect of neuroticism is far from clear. It has seemed to be dependent on area of study... Introverts succeed more frequently than extroverts in all areas of study and success in arts subjects is dependent on stability.

1-Questions about the text:

- a) What does this text deal with?
- b) What area of human life is analyzed in the text?
- c) Why is personality important for academic success?
- d) What bases for measuring personality are mentioned?
- e) Complete the table to show the differences between extroverts and introverts.

Perso		
-------	--	--

personality types		
General		Quiet
Attitude to people	Has many friends	
Attitude to study		
Decision-making		

h) According to the information given in the text; write down what you think could be the problem, the objectives, the hypotheses, the variables, and the field of this research.

2- From your own point of view:

- a) Is personality a decisive element in academic success? Explain.
- b) What theory would you state about the factors that influence academic success? State examples to support your theory.
- c) What are the main problems that students are facing in your university? Tell about the possible causes.
- d) Are the methods correct? Mention the possible errors in investigation.

Anexo 12

Muestra de entrevistas procesadas en AQUAD 6

Frecuencia de códigos críticos

Frecuencias de códigos en >>entre_egre 14.rtf<<

```
-----  
anticip          :          0  
asig             :          1  
bibl            :          1  
biblc           :          0  
cd              :          1  
comp            :          0  
cs              :          2  
desniv          :          0  
ej              :          1  
expapr          :          0  
he              :          1  
I-ccesp         :          1  
Iinf            :          1  
insorient       :          0  
insufH          :          1  
int             :          2  
motivpers       :          0  
n-              :          0  
nexpos          :          1  
nfI             :          0  
nhh             :          1  
nhl             :          1  
nhs             :          2  
noexpos         :          0  
noint           :          0  
np              :          0  
nprofund        :          1  
npu             :          3  
perdH           :          0  
perdop          :          2  
RNIC            :          0  
RNICno          :          1  
TfacE           :          1  
vincprof        :          0  
vocesp          :          1  
Frecuencias de códigos en >>entre_egre 16.rtf<<
```

```
-----  
anticip          :          1  
asig             :          1  
bibl            :          0  
  
biblc           :          1  
cd              :          2  
comp            :          1  
cs              :          2  
desniv          :          1  
ej              :          0
```

expapr	:	0
he	:	0
I-ccesp	:	0
Iinf	:	0
insorient	:	0
insufH	:	1
int	:	1
motivpers	:	0
n-	:	2
nexpos	:	0
nfI	:	2
nhh	:	1
nhl	:	1
nhs	:	0
noexpos	:	0
noint	:	0
np	:	0
nprofund	:	0
npu	:	2
perdH	:	0
perdop	:	1
RNIC	:	1
RNICno	:	2
TfacE	:	0
vincprof	:	1
vocesp	:	0

Frecuencias de códigos en >>entre_egre 17.rtf<<

anticip	:	0
asig	:	2
bibl	:	1
biblc	:	0
cd	:	1
comp	:	0
cs	:	2
desniv	:	0
ej	:	0
expapr	:	0
he	:	0
I-ccesp	:	0
Iinf	:	0
insorient	:	0
insufH	:	1
int	:	2
motivpers	:	0
n-	:	0
nexpos	:	0
nfI	:	0
nhh	:	3
nhl	:	0
nhs	:	1
noexpos	:	1
noint	:	0
np	:	0
nprofund	:	2
npu	:	2
perdH	:	0

```

perdop      :      0
RNIC        :      0
RNICno      :      0
TfacE       :      0
vincprof    :      1
vocesp      :      0
Frecuencias de códigos en >>entre_egre 18.rtf<<

```

```

-----
anticip     :      1
asig        :      1
bibl        :      0
biblc       :      0
cd          :      1
comp        :      0
cs          :      2
desniv      :      0
ej          :      1
expapr      :      1
he          :      0
I-ccesp     :      0
Iinf        :      0
insorient   :      2
insufH      :      1
int         :      1
motivpers   :      1
n-          :      1
nexpos      :      1
nfI         :      0
nhh         :      0
nhl         :      0
nhs         :      0
noexpos     :      0
noint       :      1
np          :      1
nprofund    :      0
npu         :      1
perdH       :      1
perdop      :      0
RNIC        :      0
RNICno      :      0
TfacE       :      0
vincprof    :      2
vocesp      :      0
*

```

Abreviaciones para el análisis de implicantes

```

A = anticip
B = asig
C = bibl
D = biblc
E = cd
F = comp
G = cs
H = desniv
I = ej
J = expapr
K = he
L = I-ccesp

```

M = Iinf
 N = insorient
 O = insufH
 P = int
 Q = motivpers
 Frecuencias de códigos

Frecuencias de códigos en >>entre_egre 5.rtf<<

npu	:	0
biblesp	:	1
ccesp	:	0
cd	:	2
context	:	0
context(no)	:	0
cs	:	3
cult	:	0
desniv	:	1
ej	:	1
exigapr	:	3
expapr	:	0
expect	:	0
expos-	:	3
expos	:	1
expos+	:	1
hh-	:	1
hh	:	3
hl	:	1
hs	:	0
IcomH	:	0
Iinf	:	0
insufH	:	0
int	:	0
invest	:	0
Itesis	:	0
motpers	:	1
movpu	:	0
nfI	:	0
nh	:	0
np-	:	0
np	:	0
nprof	:	1
nprofsup	:	0
npu-	:	0
npu	:	3
oalti	:	1
P	:	1
perdH	:	0
perdop	:	0
pract	:	0
profund-	:	0
profund+	:	0
prog	:	0
RNIC-	:	1
RNIC	:	0

RTNIC	:	1
sufH	:	1
TFacE	:	0
vincprof -	:	0
vincprof	:	1
voc	:	2
voresp	:	0

Frecuencias de códigos en >>entre_egre 6 .rtf<<

npu	:	0
biblesp	:	4
ccesp	:	2
cd	:	1
context	:	2
context (no)	:	1
cs	:	5
cult	:	0
desniv	:	0
ej	:	2
exigapr	:	0
expapr	:	3
expect	:	1
expos-	:	3
expos	:	0
expos+	:	0
hh-	:	0
hh	:	1
hl	:	1
hs	:	0
IcomH	:	0
Iinf	:	1
insufH	:	2
int	:	0
invest	:	0
Itesis	:	0
motpers	:	0
movpu	:	0
nfI	:	2
nh	:	1
np-	:	0
np	:	2
nprof	:	2
nprofsup	:	2
npu-	:	1
npu	:	1
oalti	:	3
P	:	2
perdH	:	1
perdop	:	1
pract	:	0
profund-	:	0
profund+	:	0
prog	:	2
RNIC-	:	0
RNIC	:	3
RTNIC	:	1
sufH	:	1

```

TFacE          :          1
vincprof -    :          0
vincprof      :          4
voc           :          0
vocesp        :          3
Frecuencias de códigos en >>entre_egre 7.rtf<<
-----

```

```

npu           :          0
biblesp      :          2
ccesp        :          1
cd           :          0
context      :          1
context(no)  :          1
cs           :          3
cult         :          1
desniv      :          0
ej          :          0
exigapr     :          1
expapr      :          0
expect      :          1
expos-      :          0
expos       :          0
expos+     :          1
hh-         :          0
hh          :          0
hl          :          0
hs          :          1
IcomH       :          0
Iinf        :          0
insufH      :          1
int         :          0
invest      :          1
Itesis      :          0
motpers     :          0
movpu       :          1
nfI         :          2
nh          :          0
np-         :          1
np          :          1
nprof       :          0
nprofsup    :          2
npu-        :          1
npu         :          1
oalti       :          0
P           :          0
perdH       :          0
perdop      :          0
pract       :          0
profund-    :          0
profund+    :          1
prog        :          1
RNIC-       :          0
RNIC        :          3
RTNIC       :          0
sufH        :          0
TFacE       :          0
vincprof -  :          1

```

```

vincprof      :      1
voc           :      0
vocesp       :      1
Frecuencias de códigos en >>entre_egre 8.rtf<<

```

```

-----
npu           :      1
biblesp      :      5
ccesp       :      0
cd           :      3
context      :      1
context(no)  :      0
cs           :      4
cult         :      1
desniv      :      0
ej           :      0
exigapr     :      1
expapr      :      0
expect      :      1
expos-      :      2
expos       :      0
expos+     :      3
hh-         :      0
hh          :      0
hl          :      0
hs          :      0

IcomH       :      1
Iinf        :      0
insufH      :      3
int         :      2
invest      :      0
Itesis      :      1
motpers     :      0
movpu       :      0
nfI         :      0
nh          :      0
np-         :      1
np          :      1
nprof       :      0
nprofsup   :      2
npu-        :      1
npu         :      0
oalti      :      0
P           :      0
perdH      :      1
perdop     :      0
pract       :      1
profund-    :      1
profund+    :      0
prog        :      1
RNIC-       :      1
RNIC        :      0
RTNIC       :      2
sufH        :      1
TFacE      :      0
vincprof -  :      0
vincprof    :      1

```

```

voc                :          0
vocesp            :          2
Frecuencias de códigos en >>entre_egre 9.rtf<<
-----
npu               :          0
biblesp          :          3
ccesp            :          0
cd               :          1
context          :          0
context(no)     :          0
cs              :          3
cult            :          0
desniv          :          0
ej              :          1
exigapr         :          0
expapr          :          0
expect          :          0
expos-         :          1
expos           :          0
expos+         :          2
hh-            :          0
hh              :          0
hl              :          2
hs              :          0
IcomH           :          0
Iinf            :          0
insufH         :          1
int             :          1
invest          :          0
Itesis          :          0
motpers         :          1
movpu           :          1
nfI             :          1
nh              :          0
np-            :          0
np             :          1
nprof          :          2
nprofsup       :          3
npu-           :          0
npu            :          1
oalti          :          0
P              :          0
perdH          :          0
perdop         :          0
pract          :          0
profund-       :          0
profund+       :          1
prog           :          0
RNIC-          :          1
RNIC           :          0
RTNIC          :          0
sufH           :          1
TFacE          :          0
vincprof -     :          0
vincprof       :          1
voc            :          0
vocesp         :          1

```


*

Abreviaciones para el análisis de implicantes

A = npu

B = biblep

L = expapr

M = expect

G = cs

H = cult

K = exigapr

F = context(no)

P = expos+

C = ccesp

D = cd

P = expos+

C = ccesp

D = cd

Anexo 13

Codificaciones en AQUAD (muestras)

grupo disc. 1.atx

```
1
  -> (          1-          1): /$no contar
2 Gisela: Es evidente que el idioma inglés como
  -> (          2-          12): RNI
      -> (          2-          37): /$Gisela
      -> (          2-          37): /$no contar

3 lengua extranjera ha cobrado en los últimos
4 tiempos una importancia vital, tal es así que
5 solamente en la información que se maneja en
6 Internet está casi en su totalidad en inglés y
7 los intercambios y cooperaciones se establecen
8 sobre la base de documentos que deben ser
9 redactados en inglés, es el idioma
10 internacional, o sea, que estamos concientes de
11 la necesidad que hay en dominar ese idioma en el
  -> (          11-          12): np
      -> (          11-          12): nprof

12 ámbito personal y profesional. Pero
13 lamentablemente en nuestra carrera nos
  -> (          13-          16): cd
14 encontramos con varias dificultades y que yo he
15 observado a lo largo de mi experiencia como
16 profesora. Primero, que no todos los alumnos han
  -> (          16-          18): cd
      -> (          16-          18): desniv

17 recibido el inglés en la enseñanza general de la
18 misma forma y con la misma calidad, es decir que
19 no todos los estudiantes al entrar en primer año
  -> (          19-          23): desnivH
20 entran con el mismo nivel de desarrollo de las
21 habilidades en el idioma inglés, de modo que nos
22 encontramos grupos muy heterogéneos al respecto
23 y eso dificulta mucho el aprendizaje colectivo.
24 En segundo lugar el alumno tiene que ser muy
  -> (          24-          25): clasI
      -> (          24-          25): nmot

25 motivado en las clases de inglés porque hay que
26 darse cuenta que son estudiantes de una carrera
  -> (          26-          29): ccesp*
      -> (          26-          29): E
```

-> (26- 29): Inoprior
 27 no filológica, el inglés puede gustarles, e
 28 incluso interesarles, pero no es su prioridad,
 29 por lo que hay que motivar mucho en el aula. En
 -> (29- 29): clasI
 -> (29- 29): mot
 30 tercer lugar ellos tienen que sentir la
 -> (30- 31): E
 -> (30- 31): exig+
 -> (30- 31): expos+
 -> (30- 32): clasI
 31 obligación de utilizar el inglés todo el tiempo
 32 en la clase de inglés. En cuarto lugar la
 33 estrategia de idioma inglés tiene que
 -> (33- 34): colaño*
 34 concretarse al nivel de colectivo de año y en
 35 quinto lugar que todas las asignaturas tienen
 -> (35- 37): dobleint
 36 que contribuir al idioma inglés y a la vez verse
 37 reflejadas en las clases de inglés.
 38 Kiria: Yo estoy de acuerdo con Gisela, sobre
 -> (38- 44): /\$kiria
 39 todo en la idea de que tiene que existir una
 -> (39- 45): colaño*
 40 integración a nivel de colectivo de año que es
 41 la célula donde se pueden integrar más
 42 estrechamente varias asignaturas pertenecientes
 43 a varias disciplinas y en las reuniones de
 -> (43- 45): coordmet
 44 colectivos de año se tiene que planificar como
 45 trabajar. Esperanza: El problema fundamental es
 -> (45- 46): calaprendiz-
 -> (45- 46): E
 -> (45- 46): n-
 -> (45- 50): /\$esperanza
 46 el mal aprendizaje del inglés y es que no les
 47 sirve para nada, no lo necesitan. Yo creo que
 48 hay que identificar los sistemas de motivación
 -> (48- 50): E
 -> (48- 50): motpers
 -> (48- 50): np
 -> (48- 50): wmet
 49 personal, hay que trabajar las necesidades
 50 individuales. Gisela: Yo creo que es verdad, los
 -> (50- 57): /\$Gisela
 51 estudiantes no ven que necesitan el inglés y por

-> (51- 57): E
 -> (51- 57): ej
 -> (51- 57): n-

52 lo menos en la carrera es verdad que no lo
 53 necesitan porque por ejemplo, yo doy rdacción, y
 54 ¿para qué necesita el inglés en redacción
 55 española? ¿Por qué no se toma la experiencia
 -> (55- 58): necE???
 56 desde cuarto año para ver que valoración tienen
 57 ellos?Kiria: Hay que preguntarse si ellos tienen
 -> (57- 61): /\$kiria
 58 un verdadero interés en el idioma. Los de Lengua
 -> (58- 61): n=notprof
 59 y literatura Inglesa aprenden rapidísimo porque
 60 ese va a ser su futuro, pero nuestros
 61 estudiantes no.Maritza: Yo pienso que en primer
 -> (61- 67): asig
 -> (61- 67): exigapr
 -> (61- 67): P
 -> (61- 72): /\$maritza

62 lugar cada profesor de cada asignatura debe
 63 hacer un balance de cuales son los contenidos
 -> (63- 63): cont
 64 que no existen en español y tengo en inglés para
 65 de ese modo un poco que obligar al estudiante a
 -> (65- 65): exigapr
 -> (65- 67): biling
 -> (65- 67): cont
 -> (65- 67): exigapr

66 que se prepare en inglés para poder vencer esos
 67 contenidos. La opinión de los alumnos ya
 -> (67- 68): opegres
 68 graduados es muy importante en esto. Por otra
 69 parte es necesario tener bien definido cual es
 70 el objeto de trabajo del egresado de ESC y
 -> (70- 72): enseñindiv
 71 realizar un diseño que responda a las
 72 diferencias individuales también.Esperanza:
 73 Claro que sí que hay que considerar el perfil
 -> (73- 79): /\$esperanza
 74 del profesional, que en ese caso es bastante
 75 amplio, para determinar cuales son las
 -> (75- 79): ngardados
 -> (75- 79): nperfilp

76 necesidades del "después", las habilidades que
 77 ellos realmente necesitan desarrollar más del
 78 inglés que realmente respondan a sus necesidades
 79 una vez graduados.Alian: Pero no solamente

-> (79- 89): /\$alian
 80 podemos hablar de las necesidades que los
 -> (80- 86): expos+
 -> (80- 86): NIC

 81 alumnos puedan tener después de graduados,
 82 tenemos que tener en cuenta que para llegar a
 83 ese momento y que tengan como responder a esas
 84 exigencias que se les presenten como
 85 profesionales tienen que tener una preparación a
 86 través de toda la carrera. En eso tenemos una
 -> (86- 89): cd
 -> (86- 89): PinsufH

 87 gran limitante que es que los profesores de la
 88 carrera en su mayoría entienden el inglés y no
 89 son capaces de utilizarlo.Odalys: Es lógico que
 -> (89- 94): /\$odalys
 90 si a una como estudiante no se le exige ni se le
 -> (90- 94): exig+nec=mot
 -> (90- 94): exig=n

 -> (90- 94): n*

 91 crea la necesidad de utilizar el inglés, pues
 92 simplemente no se esfuerza en estudiarlo a n ser
 93 que tenga una motivación muy particular. La
 94 clave aquí es la necesidad.Ariel: No me parece
 95 tan sencilla la cosa, lo más complejo es
 -> (95- 97): /\$ariel
 -> (95- 97): mot

 -> (95- 97): n*

 96 motivar, esto depende de la necesidad. Estudiar
 97 las necesidades es el punto de partida.Kiria:
 98 Vincular las asignaturas de la carrera con el
 -> (98- 101): int=n
 -> (98- 101): Psup

 -> (98- 117): /\$kiria

 99 inglés esta bien, esto crea las necesidades de
 100 superarse en idioma inglés de los propios
 101 profesores de la carrera. Yo estaba pensando por
 102 ejemplo en los estudiantes de informática, ellos
 -> (102- 110): ej
 -> (102- 110): exigapr

 103 tienen la necesidad de utilizar el inglés
 104 constantemente, por eso ponen tanto empeño, el
 105 libro de programación, una de las asignaturas
 106 más importantes de la carrera esta en inglés y
 107 no es queda mas remedio que estudiar por ahí;
 108 también tienen que enfrentarse a la máquina el
 109 día entero donde la mayoría de los programas
 110 vienen en inglés. En la carrera de ESC la única

-> (110- 111): ESC
 -> (110- 111): mot???

111 motivación de los estudiantes es coger 5. Es
 112 necesario un programa que tribute a la formación
 -> (112- 113): prog
 -> (112- 113): vincprof

113 del profesional.Tal vez si e la carrera se
 -> (113- 117): asig
 -> (113- 117): biling
 -> (113- 117): int

114 pusiera una asignatura que fuera todo en inglés,
 115 por ejemplo, Apreciación del arte en inglés los
 116 estudiantes sí se verían obligados a estudiar
 117 inglés.Yoanelys: Eso sería muy bueno, pero si no
 -> (117- 131): /\$yoanelis

118 se garantiza la base con el inglés que se da en
 -> (118- 121): base
 -> (118- 121): int

119 primer año no estamos haciendo nada. A mí el
 120 inglés que aprendí no me serviría de mucho para
 121 enfrentar algo así como una asignatura
 122 completamente en inglés. Además que si lo que se
 -> (122- 127): intprinc

123 da en primer y segundo año en las asignaturas de
 124 inglés no esta vinculado con los contenidos de
 125 la carrera y lo que posteriormente se fuera a
 126 tratar en esa asignatura completamente en inglés
 127 eso no sería posible lograrlo con éxito. Del
 128 msmo modo digo que si el inglés no se ve en
 -> (128- 131): asig
 -> (128- 131): colaño*
 -> (128- 131): coordmet

129 todas las asignaturas de todos los años se
 130 pierde la sistematicidad y por lo tanto no se
 131 puede aspirar a mucho de los estudiantes.
 132 Adianés: Yo estoy muy de acuerdo con Yoanelis, todo debe
 partir del
 -> (132- 136): /\$adianés

133 fortalecimiento de la integración desde la misma clase
 de inglés, las cuales deben
 -> (133- 134): clasI
 -> (133- 134): int

134 ser de una calidad superior para lograr lo que se
 pretende. Si el estudiante no
 135 aprende lo básico del inglés nada que se haga fuera de
 ahí podrá tener buenos
 -> (135- 135): base

136 resultados.Esther: Bueno aquí también los profesores de
 la carrera deben

-> (136- 138): coordmet
 -> (136- 138): P+PI
 -> (136- 141): /\$esther
 137 esforzarse por trabajar en unión esta estrategia del
 idioma inglés como lengua
 138 extranjera. El valor del patrón de la ejemplaridad es
 decisivo. Si los profesores
 -> (138- 141): ejempP
 139 de diferentes asignaturas emplean y orientan tareas el
 inglés y son capaces de
 140 usarlos ellos mismos para sus clases constituyen un
 ejemplo para los estudiantes
 141 y eso también es positivo. Isabel: Yo sigo pensando que
 el trabajo en el seno
 -> (141- 142): colaño*
 -> (141- 144): /\$isabel
 142 del colectivo de año es esencial y que lo que ha faltado
 es coordinación. Yo
 -> (142- 142): cd
 -> (142- 142): coordmet-
 143 estoy de acuerdo en la preparación de los profesores,
 pero tal vez los más
 -> (143- 144): Psup
 144 jóvenes profesores son los que pueden tener la avanzada
 en esto.
 145

entrevistas:

entre_egre 9.atx
 1 Entrevista 9
 -> (1- 1): /\$no contar
 -> (1- 1): /no contar
 2 Eilyn Labrada. Especialista de eventos. DPC
 -> (2- 2): /\$no contar
 3 AE1: Dime si has tenido que utilizar el inglés en el
 puesto de trabajo o con fines
 -> (3- 4): npu
 4 profesionales en general o para superarte, cuéntame
 sobre eso.
 5 E2: Bueno, necesidades profesionales ahora que estamos
 en una maestría que nos
 -> (5- 5): nprof
 -> (5- 11): /\$eilyn
 6 piden un título de inglés que no tenemos, pero laborales
 en sí hasta ahora no lo he
 -> (6- 7): nprof

7 sentido, no se si en un futuro que uno se desempeñe en un cargo tal vez superior o
-> (7- 8): movpu
-> (7- 8): nfi

8 cambie el contenido de trabajo si pueda tener necesidades del idioma. En el
9 sentido personal si lo necesito porque siempre están las amistades que hablan solo
-> (9- 11): motpers
-> (9- 11): np

10 el inglés, es el idioma universal también a todos nos gusta hablarlo, de hecho yo no
11 me considero muy mala en inglés y me gusta.
12 E1: ¿ Y en la propia maestría has necesitado consultar bibliografía que esté en
-> (12- 13): /\$ania
-> (12- 13): /\$azul
-> (12- 13): nprofsup

13 inglés?
14 E2: Sí, en la maestría y en nuestra etapa de estudiantes también necesitábamos el
-> (14- 14): biblesp
-> (14- 14): nprofsup
-> (14- 17): /\$eilyn

15 inglés para consultar bibliografía como antropología, metodología de la
-> (15- 17): biblesp
-> (15- 17): ej
-> (15- 17): nprofsup

16 investigación, si necesitábamos el inglés. La maestría es de estudios sociales y
17 antropológicos la comenzamos hace poco.
18 E1: Entonces si se supone que vas a necesitar consultar ¿cómo te sientes ante la
-> (18- 19): /\$ania
-> (18- 19): /\$azul
-> (18- 19): biblesp
-> (18- 19): hl
-> (18- 19): sufH

19 posibilidad de que tengas que consultar bibliografía en inglés para la maestría?
20 E2: No me siento un 100% bien , pero supongo que cuando coja un libro de esos
-> (20- 21): hl

-> (20- 21): insufH

-> (20- 21): vocesp

-> (20- 27): /\$eilyn

21 no entienda nada, no creo que tenga una base sólida, el vocabulario un poco

22 pobre porque en la carrera solo dimos un primer y segundo año de inglés, dimos

-> (22- 23): cd

-> (22- 23): expos-

23 poca frecuencia, sabemos también que el inglés no era la base de la carrera pero sí

-> (23- 25): RNIC-

24 nos hace falta porque incluso en ella nos pedían que la utilizáramos, pero no creo

25 que el inglés haya sido de mi alta prioridad en la etapa de estudiante porque en la

26 propia carrera nos hacía falta en otras asignaturas que hacíamos búsqueda en

27 Internet y la que nos mandaban a buscar sobre antropología.

28 E1: ¿Qué sugerirías como estudiante que fuiste para que ahora mejore la

-> (28- 29): /\$ania

-> (28- 29): /\$azul

-> (28- 29): cs

29 enseñanza y el aprendizaje del inglés en la carrera?

30 E2: Bueno tal vez que se extienda el inglés a otros años de la carrera y dar una

-> (30- 31): cs

-> (30- 31): expos+

-> (30- 32): cs

-> (30- 32): expos+

-> (30- 35):

/\$eilyn

31 mayor cantidad de horas en inglés o ponerlo en otros años, seguir con el inglés

32 hasta quinto año o hasta cuarto o si no especializarla más a la carrera con textos

33 antropológicos, de artes, sociológicos, especializar más el inglés hacia la carrera no

-> (33- 35): int

-> (33- 35): profund+

-> (33- 35): vincprof

34 dar el inglés ese básico, que da la secundaria, esa gramática que es tal vez

35 profesional.Ž

entre_egre 31.atx

1 Entrevista 31: Ania. Extensión univ. UCf
-> (1- 1): /\$no contar

2 AE1: ¿En qué consiste tu trabajo?
-> (2- 2): /\$azul

3 E2: Yo atiendo la sala de historia de la universidad.
Estoy llevando un proyecto
-> (3- 5): /\$annia

4 donde se incluya la sala de historia dentro de la vida
universitaria, rescatar esa
5 institución intrauniversitaria.

6 E1: Dime si has tenido la necesidad de utilizar el
idioma inglés en alguna medida en
-> (6- 7): /\$ania
-> (6- 7): /\$azul
-> (6- 7): npu

7 tu desempeño laboral.

8 E1: Hasta ahora no he tenido la necesidad de utilizar
el idioma aunque sí es algo
-> (8- 8): n-
-> (8- 20): /\$annia

9 necesario porque de hecho es una herramienta con que se
cuenta para el trabajo.
-> (9- 9): RNIC

10 He tenido ciertas dificultades con el uso del idioma en
mi carrera como estudiante
-> (10- 10): insufH

11 debido a que solamente se da en los dos primeros años de
la carrera, en los otros
-> (11- 12): expos-
-> (11- 12): profund(no)

12 años se tocan aspectos del idioma, pero no profundizando
como tal en el idioma,

13 incluso la bibliografía que nos mandan, nos orientan a
revisar en idioma inglés
-> (13- 14): biblesp
-> (13- 14): insufH
-> (13- 14): vocesp
-> (13- 15): vocesp

14 específicamente, no contamos con el vocabulario técnico
que debiéramos tener

15 para lograr la comprensión del texto. En muchos casos la
fonética juega un papel

16 fundamental para tratar de comprender el texto que
estamos leyendo que al oído

17 de otra personas podría resultar algo difícil de
comprender, sin embargo nosotros

18 lo entendemos fácilmente, es decir, yo creo que se debe
poner un mayor Interés

-> (18- 20): cs
-> (18- 20): fonet
-> (18- 20): hl

19 en trabajo con la fonética del idioma inglés para
comprender palabras que en
20 textos orales resultan bastante difíciles.

21 E1: ¿Piensas que en algo pudieras necesitar el inglés en
un futuro?
-> (21- 21): /\$ania
-> (21- 21): /\$azul
-> (21- 21): nfI

22 E2: Sí, yo lo puedo necesitar para trabajar con textos
históricos, me estoy
-> (22- 24): biblep
-> (22- 29): /\$annia
-> (22- 29): /\$annia
-> (22- 29): nfI
-> (22- 29): npu

23 refiriendo a artículos que tienen que ver con estudios
de historia regional, con
24 historias locales que es específicamente lo que se
adecua a mi labor extensionista y
25 no obstante a eso también me pueden hacer falta para
otros proyectos, por
-> (25- 29): biblep

26 ejemplo yo tengo un proyecto que es realizar la historia
de la universidad y pudiera
27 realizar por ejemplo en lo que es la metodología mucha
bibliografía de metodología
-> (27- 29): biblep
-> (27- 29): npu

28 en inglés que sería lo ideal porque hay muchos estudios
y muchos autores
29 importantes que vienen solo en inglés.

30 E1: ¿Cómo pensabas acerca de la necesidad de dominar el
inglés, o por lo menos
-> (30- 32): /\$ania
-> (30- 32): /\$azul
-> (30- 32): RNIC

31 de dominar habilidades básicas para tu futuro desempeño
durante tu vida como
32 estudiante?

33 E2: Bueno, la necesidad real la tengo, de hecho siempre
la tengo porque le estaba
-> (33- 34): npu

-> (33- 34): vocesp

-> (33- 42): /\$annia

34 explicando ahora mismo esa cuestión del vocabulario técnico. Hay muchas cosas

35 que trabajamos, muchos textos que trabajamos en inglés que en la gran mayoría no

-> (35- 36): biblesp

-> (35- 36): nprofsup

-> (35- 36): npu

36 pude acceder a su comprensión total porque había palabras que yo no

37 comprendo, por ejemplo en psicología hay muchas palabras que tienen que ver

38 con medicina que yo no entiendo su significado porque es propio de medicina

-> (38- 42): ej

-> (38- 42): vocesp

39 como tal existe también lo que es antropología, arquitectura, esas asignaturas

40 tienen vocabulario muy específico que no llega a nuestro alcance, si tuviéramos

41 aunque sea una preparación mínima de lo que es ese vocabulario fuera unaq

42 maravilla.

43 E1: ¿Cómo tú crees que se pudiera resolver esa situación acerca de la necesidad

-> (43- 44): /\$ania

-> (43- 44): /\$azul

-> (43- 44): cs

-> (43- 44): vocesp

44 de un vocabulario específico?

45 E2: Que el profesor prepare, no con el conocimiento que tiene el inglés como

-> (45- 49): asig

-> (45- 49): coordmet

-> (45- 49): int

-> (45- 49): vincprof

-> (45- 50): /\$annia

-> (45- 50): cs

-> (45- 50): P

46 asignatura, sino del que se va a utilizar en su asignatura específica, que nos

47 prepare, que nos de una conferencia, que nos oriente un seminario, algo que nos

48 indique, que nos ayude a trabajar con ese vocabulario específico de esa

49 asignatura. A mí, por ejemplo me golpeó mucho la antropología, que eran muchos

-> (49- 50): asig

-> (49- 50): ej

-> (49- 50): vocesp

50 textos en inglés y eran muchas palabras que yo no comprendo.

51 E1: ¿Y aún así, obligada a trabajar con esos textos no adquiriste un vocabulario

-> (51- 52): /\$ania

-> (51- 52): /\$azul

52 mínimo?

53 E2: Sí, sí los llegué a comprender algo, la fuerza de la costumbre te hace ir

-> (53- 55): exigapr

-> (53- 57): /\$annia

-> (53- 57): insufH

-> (53- 57): vocesp

54 preguntando, indagando sobre el significado de las palabras y frases que no

55 entiendes, y así te vas enterando de su significado y lo vas viendo en varios

56 contextos y ya mas o menos conoces su significado, pero no era porque yo me lo

57 sabía, sino que venía alguien y me decía lo que quería decir.

58 E1: Muchas gracias Ania. Has sido muy amable.Ž

-> (58- 58): /\$ania

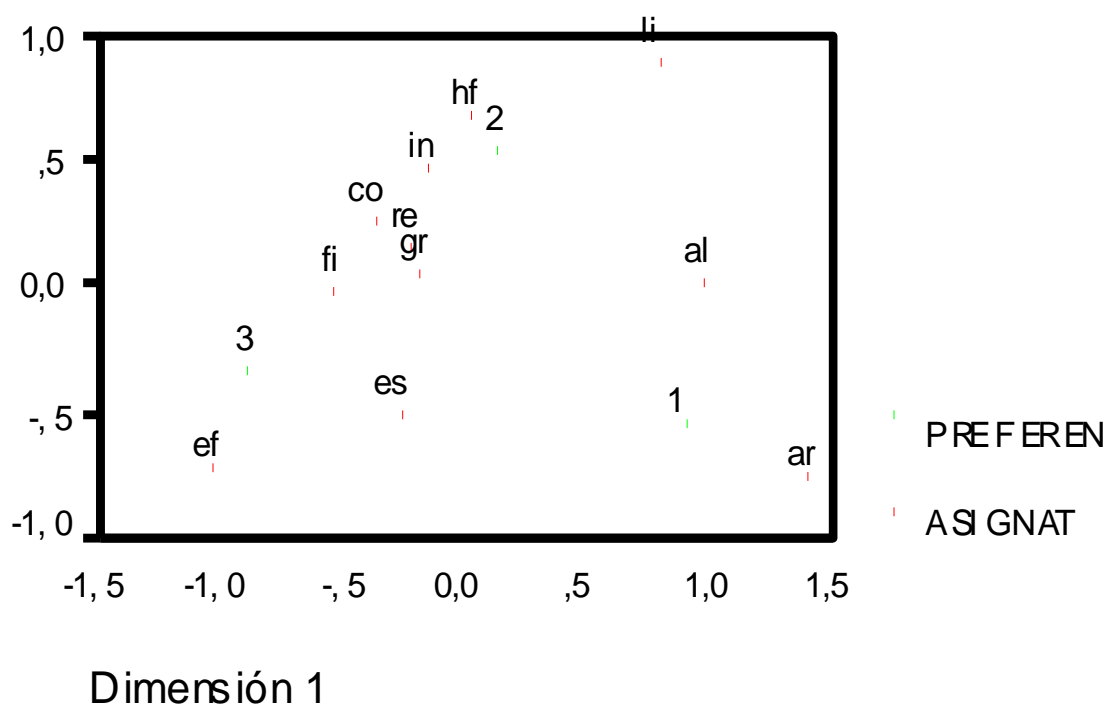
-> (58- 58): /\$no contar

Anexo 14. Gráficos

Grafico 1

Asociación entre asignaturas y nivel de preferencia

Primer año

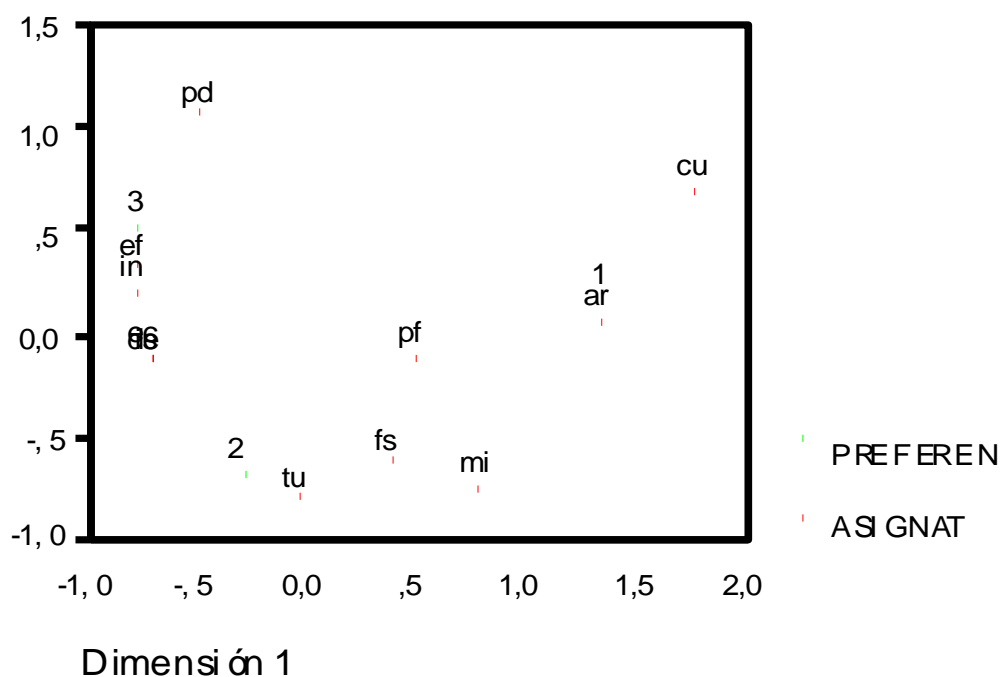


Leyenda:

Al= apreciación lit.,ar= arte, co= computación,hf=historia de la filos.,gr= gramática, li=literaturacubana,in=inglés,re= redacción,ef=educación física es=estadística,ef=educación física,fi=filosofía y sociedad.

Gráfico 2

Asociación entre asignaturas y nivel de preferencia.
segundo año



Leyenda: ar=arte, cu= cultura latinoamericana, ec=economía política, ef= educación fís., Is=Inst.Socioculturales,mi=metodología de la inv.,in=inglés, **Pf=pensamiento filosófico, pd=preparación para la defensa, tu=turismo,ed= demografía.**

Anexo 15

Tabla 1

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS
VICERRECTORADO DOCENTE

COMPARACIÓN DE LOS PRINCIPALES INDICADORES
EN EL CURSO ESCOLAR 2004 – 2005

PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

	La <i>docencia</i> que recibo exige de mí, esfuerzo y dedicación
	Utilizo la <i>computación</i> en los trabajos docentes, laborales e investigativos que realizo en las diferentes asignaturas
	Dispongo, por diferentes vías, de <i>bibliografía actualizada</i> para el estudio de las asignaturas que recibo en la carrera
	Consulto <i>bibliografía en lengua extranjera</i> para ampliar mi conocimiento acerca de las materias que estudio
	La <i>práctica laboral</i> me prepara en la solución de problemas de la profesión
	Participo en la elaboración y ejecución del <i>proyecto educativo</i> de mi año o grupo
	Siento satisfacción con la <i>preparación profesional</i> que estoy adquiriendo
	Los <i>profesores</i> de la carrera son ejemplos como profesionales y educadores

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS POR CARRERAS.

2004 - 2005								
	I N D	CO N	EC O	M E C	S O C	IN F		
01	87 /9 0, 7	95,7	91, 3/9 7,7	64 , 8/ 94 , 3	69 / 8 8, 4	79 , 5/ 82 , 7		
02	78 , 7/ 95 , 3	81,1	81, 3/8 2,7	85 , 9/ 92 , 9	85 , 6/ 89 , 8	87 , 2/ 89 , 6		
03	60 , 2/ 72 , 3	78,6	75, 2/6 8,4	60 , 6/ 78 , 8	50 / 8 8, 4	64 , 8/ 65 , 5		
04	26 , 9/ 40	60,3	29, 8/4 6,6	53 , 5/ 78 , 8	16 , 6/ 33 , 3	39 , 2/ 51 , 7		
05	87 , 1/ 84 , 6	91,5	47, 3/5 7,8	85 , 9/ 85 , 9	68 , 9/ 73 , 9	27 , 4/ 68 , 9		
06	77 , 8/ 86 , 1	76,2	91, 3/9 0,2	82 / 9 0, 1	77 , 8/ 92 , 7	72 , 6/ 68 , 9		
07	80 , 6/ 90 , 7	94,2	78, 2/8 7,2	93 / 9 7, 1	59 , 9/ 86 , 9	73 , 6/ 58 , 6		
08	97 , 3/ 95 , 3	99,4	96, 9/9 1,7	94 , 4/ 97 , 1	93 , 3/ 92 , 7	81 , 4/ 75 , 8		

**RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS POR EL MES EN EL
CURSO 04 -05**

ECONOMÍA 31

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	22	22	2	10,0	20	90,0
2	22	22	6	27,3	16	72,7
3	22	22	11	50,0	11	50,0
4	22	22	16	72,8	6	27,2
5	22	22	9	41,0	13	59,0
6	22	22	3	17,4	19	82,6
7	22	22	6	27,3	16	72,2
8	22	22	7	31,9	15	68,1

ECONOMÍA 32

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	26	26	0	0	26	100
2	26	26	2	7,7	24	92,3
3	26	26	8	31,8	18	69,2
4	26	26	16	61,6	10	38,4
5	26	26	10	38,5	16	61,5
6	26	26	2	7,7	24	92,3
7	26	26	0	0	26	100
8	26	26	0	0	26	100

ECONOMÍA 41

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	35	35	-	-	35	100
2	35	35	2	5,8	33	94,2
3	35	35	9	25,8	26	74,2
4	35	35	30	85,8	5	14,2
5	35	35	17	48,6	18	51,4
6	35	35	2	5,8	33	94,2
7	35	35	4	11,5	31	88,5
8	35	35	1	2,9	34	97,1

ECONOMÍA 51

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	36	36	1	2,8	35	97,2
2	36	36	3	8,4	33	91,6
3	36	36	8	22,3	28	77,7
4	36	36	12	33,4	24	66,6
5	36	36	15	41,7	21	58,3
6	36	36	2	5,6	34	94,4
7	36	36	1	2,8	35	97,2
8	36	36	1	2,8	35	97,2

INDUSTRIAL 31

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	29	28	2	7,2	26	92,8
2	29	28	1	3,6	27	96,4
3	29	28	6	21,5	22	78,5
4	29	28	12	42,9	16	57,1
5	29	28	2	7,2	26	92,8
6	29	28	2	7,2	26	92,8
7	29	28	3	10,8	25	89,2
8	29	28	2	7,2	26	92,8

INDUSTRIAL 41

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	24	20	2	10,0	18	90,0
2	24	20	2	10,0	18	90,0
3	24	20	4	20,0	16	80,0
4	24	20	16	80,0	4	20,0
5	24	20	4	20,0	16	80,0
6	24	20	4	20,0	16	80,0
7	24	20	2	10,0	18	90,0
8	24	20	1	5,0	19	95,0

INDUSTRIAL 51

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	21	17	2	11,8	15	88,2
2	21	17	0	0	17	100
3	21	17	8	47,1	9	52,9
4	21	17	11	64,8	6	35,2
5	21	17	4	23,6	13	76,4
6	21	17	3	17,7	14	82,3
7	21	17	1	5,9	16	94,1
8	21	17	0	0	17	100

MECÁNICA 31

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	28	28	4	14,3	24	85,7
2	28	28	5	17,9	23	82,1
3	28	28	8	28,6	20	71,4
4	28	28	7	25,0	21	75,0
5	28	28	8	28,6	20	71,4
6	28	28	7	25,0	21	75,0
7	28	28	2	7,3	26	92,8
8	28	28	2	7,3	26	92,8

MECÁNICA 41

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	24	20	0	0	20	100
2	24	20	0	0	20	100
3	24	20	2	10	18	90
4	24	20	4	20	16	80
5	24	20	1	5	19	95
6	24	20	0	0	20	100
7	24	20	0	0	20	100
8	24	20	0	0	20	100

MECÁNICA 51

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	13	13	1	7,7	12	92,3
2	13	13	0	0	13	100
3	13	13	4	30,8	9	69,2
4	13	13	1	7,7	12	92,3
5	13	13	1	7,7	12	92,3
6	13	13	0	0	13	100
7	13	13	0	0	13	100
8	13	13	0	0	13	100

SOCIOCULTURALES 31

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	15	15	0	0	15	100
2	15	15	2	13,4	13	86,6
3	15	15	1	6,7	14	93,3
4	15	15	9	60,0	6	40,0
5	15	15	1	6,7	14	93,3
6	15	15	1	6,7	14	93,3
7	15	15	1	6,7	14	93,3
8	15	15	0	0	15	100

SOCIOCULTURALES 41

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	19	19	0	0	19	100
2	19	19	0	0	19	100
3	19	19	0	0	19	100
4	19	19	3	15,8	16	84,2
5	19	19	5	26,4	14	73,6
6	19	19	0	0	19	100
7	19	19	0	0	19	100
8	19	19	0	0	19	100

SOCIOCULTURALES 51

Preg unta	Mat ricul a	Prese ntado s	0-4	%	5-7	%
1	35	35	8	22,9	27	77,1
2	35	35	5	14,3	30	85,7
3	35	35	7	20,0	28	80,0
4	35	35	34	97,2	1	2,8
5	35	35	12	34,3	23	65,7
6	35	35	4	21,5	31	88,5
7	35	35	8	22,9	27	77,1
8	35	35	5	14,3	30	85,7

Tabla 2

Tabla que refleja las características fundamentales de la enseñanza basada en contenidos en Europa y en EEUU. Tomada de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/CLIL> by NAVES

NAVES' GRID OF Integrated Classroom) (Europe)	CONTENT-BASED INSTRUCTION (USA) CLIC (Content and Language
1. Definition	“In a content-based approach, students simultaneously acquire subject matter expertise and greater proficiency in English, the medium of instruction. Additionally, they learn to master skills necessary for academic success.” <i>D. Raphan & J. Moser: 1994</i>
2. Principles	<p>According to <i>Brinton et al (1989)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Research shows that for successful language learning to occur, “the language syllabus must take into account the uses the learner will make of the target language”, which means systematic focussing on those language forms and functions which will best serve the learner in his/her future language use. 2. The use of “informational content which is perceived as relevant by the learner” enhances motivation in language learning and thus promotes learning effectiveness. 3. Content-based approaches are built upon the previous experience of the learner, as they “take into account the learner’s existing knowledge of the subject matter” and use pedagogical methods which aim at overall development of cognitive and academic skills, as well as linguistic skills. 4. Content-based approaches provide a larger framework and “context for language” development, in which focus is not only on fragmented examples of “correct” language forms, but also on “interaction and discourse patterns”. 5. SLA (second language acquisition) research suggests that a necessary condition for successful language learning is “comprehensible input” which requires focussing on the meaning rather than the form. The development of good receptive communicative skills is the foundation on which productive skills are based.
3. Main authors	<ul style="list-style-type: none"> - Mohan: 86 - Brinton & Snow: 89 - Marsh: 99
4. Program Models associated with Content-Based Instruction	<ul style="list-style-type: none"> - Whole-language curriculum (<i>Goodman: 1986</i>) - Task-based approach (<i>Long: 1991, Candlin: 1987, Prabhu: 1987</i>) - CALLA (Cognitive Academic Language Approach) (<i>O’Malley & Chamot: 1987</i>) - Bilingualism - Plurilingualism
5. Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. To help students whose limited English proficiency hinders their academic progress 2. To help subject matter teacher adapt their teaching methods so that those students with limited English proficiency may progress adequately. 3. To provide extra exposure to the foreign language and thus compensate the time constraints on foreign language programs.
6. Population	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students <ul style="list-style-type: none"> - LMS (language minority students) (immigrants) - LEPS (limited English proficiency students) - Students of a foreign language 2. Teachers <ul style="list-style-type: none"> - Teachers involved in specialist programs and at all educational levels
7. Educational Level	<ul style="list-style-type: none"> - K-8 (primary education) - secondary education (8-12) - university
8. Methodology: Content-based instruction	<ol style="list-style-type: none"> 1. The use of techniques and strategies to facilitate comprehension such as realia, redundancy, use of graphic organizers, etc. 2. Cognitive abilities and processes are integrated in the design of the program.

<p>8. Methodology: Content-based instruction</p>	<p>3. Teachers monitor students' progress and provide immediate feedback 4. Assessment must differentiate between achievement in language skills and achievement in the subject matter. 5. Learners are allowed to respond in a wide variety of ways, from verbal to non-verbal responses. The emphasis is on development of receptive skills.</p>
<p>9. Advantages</p>	<p>According to <i>David Marsh: 1997</i> 1. The bringing together of parts of a curricula as parts of a whole 2. Emphasis on the communicative function of language 3. A way to support the learning of less widely used languages 4. A way to increase awareness of the linguistic diversity of Europe 5. A way to encourage the development of intellectual skills 6. A way to facilitate trans-regional and trans-national contact through languages other than a single dominant lingua franca</p>
<p>10. Difficulties</p>	<p>1. Teachers 1.1 A lack of training in content-based instruction 1.2 Collaboration between the language teacher and the subject matter teacher is imperative 1.3 Language proficiency of the subject matter teacher and the language teacher 2. Students 2.1 Limited time to achieve adequate academic level 3. Instructional Materials 3.1 Little material available on the market 4. Assessment 4.1 How to assess subject matter and language skills within the educational system</p>