

## **Caracterización del Currículo de un Programa de Extensión Universitaria de Alemán, Francés e Inglés para Adultos**

**Rafael Arteaga**  
rarteagad@unal.edu.co

**Jenny Lagos Bejarano**  
jennylag@gmail.com

**Magda Rodríguez Uribe**  
rodriguez.magda@javeriana.edu.co

**Hugo Lancheros Redondo**  
hugored2001@yahoo.com

Universidad Nacional de Colombia

Los autores presentan las conclusiones de una investigación etnográfica que busca develar algunas características esenciales del currículo de lenguas extranjeras (alemán, francés e inglés para adultos) de la Unidad de Extensión de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. A modo de teoría guía para la investigación, se hizo una revisión de la literatura sobre el currículo en general y sobre el currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se diseñaron los instrumentos de recolección de datos (encuestas de pregunta abierta y entrevistas semiestructuradas a diferentes actores curriculares, a saber estudiantes, profesores, directivos y coordinadores), que indagaban sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes y su nivel de satisfacción de las mismas, sobre la metodología y la evaluación utilizadas en los cursos y sobre los perfiles de los estudiantes y profesores de la Unidad de Extensión. Posteriormente se analizaron y cristalizaron los datos obtenidos a través de dichos instrumentos.

Las conclusiones revelan algunos aspectos curriculares compartidos por los tres programas y que permiten hacer una caracterización de elementos fundamentales del currículo. De la misma manera, se evidencian diferencias entre los mismos que deben estudiarse más a fondo para poder finalmente caracterizar el currículo de la Unidad de Extensión bajo parámetros claramente definidos y compartidos por todos los actores involucrados.

*Palabras clave:* currículo en lenguas extranjeras, actores curriculares

The authors present the conclusions of an ethnographic research aimed at revealing some essential characteristics of the foreign languages curriculum (German, French and English for adults) at the Extension Unit at Universidad Nacional de Colombia, Bogota campus. In order to guide the research, a literature review was carried out on the curriculum in general, and on the foreign language teaching curriculum in particular. Data collection instruments were designed (open question surveys and semi-structured interviews to different curricular actors, including students, professors, directors and coordinators), to enquire about the needs and expectations of students and their satisfaction level on this respect, on the methodology and evaluation used in the courses, and above all, on the students' and teachers' profiles at the Extension Unit. Later on, the data obtained with these instruments were organized and analyzed.

The conclusions reveal some curricular aspects shared by the three programs, which make it possible to carry out a detailed description of the fundamental components of the curriculum. Likewise, some differences among the programs became clear, a fact that should be studied in more depth in order to characterize the curriculum at the Extension Unit under more clearly defined parameters shared by all the actors involved.

*Key words:* foreign languages curriculum, curricular actors

## **Introducción**

En la cotidianidad se utiliza *currículo* normalmente para designar un plan de estudios; este vocablo proviene del latín *curriculum* que significaba ‘carrera’, pero también servía para referirse a recorridos tanto espaciales como temporales; de esta manera, se terminó empleando para aludir al recorrido en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, hoy en día dentro de la pedagogía éste suele ser un término mucho más complejo.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, muchas veces se recurre a la palabra *currículo* para hacer referencia a los programas o tablas de contenidos de las asignaturas (*syllabus*), dejando de lado otros aspectos generales como las directrices del sistema de educación y las de la institución en cuestión, pero también aspectos particulares relacionados con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, como la metodología de enseñanza, la evaluación, los recursos materiales, los profesores, los estudiantes y los demás actores implicados.

También se suele creer que los currículos son simplemente los lineamientos explícitos que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, pueden existir parámetros tácitos que se siguen en la educación; asimismo, es posible que no haya parámetros en torno a algunos de los aspectos (p. ej., en la metodología de enseñanza), lo cual también sería un rasgo del currículo. En este sentido, toda institución o programa educativo tendría siempre un currículo, cuyos componentes no necesariamente se han planteado de manera explícita.

Así pues, la Unidad de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia posee un currículo. Como es de esperarse, no todos sus rasgos característicos se han documentado; de hecho, a partir de una revisión de los archivos que se conservan, se hizo patente la necesidad de identificarlos y hacerlos explícitos. De esta manera, es posible reconocer fortalezas y debilidades y, asimismo, colaborar a posteriori con el desarrollo consciente del currículo.

En particular, mediante esta investigación se identifican algunos aspectos relacionados con las necesidades y expectativas de los estudiantes, la metodología de enseñanza, el perfil de los profesores y estudiantes, la evaluación y los logros alcanzados por los estudiantes en los cursos de alemán, francés e inglés para adultos de la Extensión. Estos rasgos del currículo se hacen explícitos a través de las experiencias, creencias y opiniones que algunos de los actores curriculares manifestaron mediante encuestas y entrevistas. Este trabajo se realizó siguiendo parámetros del enfoque etnográfico crítico, y partiendo del diseño de instrumentos de tipo semiestructural.

Son varias las exigencias a nivel mundial, nacional e institucional que justifican la realización de esta investigación. Desde la década de los 80 del siglo pasado, la función de la educación superior ha sido fuertemente cuestionada, en gran medida, en lo que respecta a su congruencia con el desarrollo de la sociedad. Los avances científicos, la difusión de las nuevas tecnologías en informática y comunicación, la aceleración de la internacionalización de las sociedades y el interés por mejorar “el nivel de educación y de la base de conocimiento en las sociedades de avanzada” (Bricall, 2000, s.p.) son algunas de las situaciones que se reflejan en tres preocupaciones permanentes de la educación superior en la actualidad: el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender (Díaz, 2002). Junto a estos intereses aparece también la tendencia nacional de querer hacer de Colombia una nación “bilingüe”, sin que exista todavía mucha claridad con respecto a lo que esto implica. De alguna manera, estas tendencias han hecho que las universidades se vean involucradas en procesos de flexibilización en su organización, en sus relaciones internas y, por consiguiente, en sus relaciones con el entorno.

La Universidad Nacional de Colombia (UNAL) no ha sido ajena a esta situación; por el contrario, se ha caracterizado por cuestionar permanentemente sus dinámicas de trabajo académico y administrativo con el fin de enriquecer el ámbito educativo en general. Una de las áreas en las que la Universidad ve reflejados estos propósitos es la Extensión. En el *Acuerdo 004 de 2001* (aún vigente), “por el cual se reglamenta la función de Extensión en

la Universidad Nacional de Colombia”, se plantea la definición y la función de la extensión de la siguiente manera:

La extensión es una función sustantiva de la Universidad que tiene como finalidad propiciar y establecer procesos permanentes de interacción e integración con las comunidades nacionales e internacionales, en orden a asegurar su presencia en la vida social y cultural del país, a incidir en las políticas nacionales y a contribuir a la comprensión y solución de sus principales problemas.

El campo de realización de la extensión reconoce los procesos de indagación y construcción de conocimiento en entornos sociales específicos; la contextualización e intercambio de experiencias y saberes; la formación y capacitación de la comunidad; y la socialización, difusión, promoción, circulación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad (Consejo Superior Universitario, 2001, p. 1).

En el mismo acuerdo se parte de la idea de que “es imprescindible consolidar una comunidad académica crítica y comprometida con la realidad colombiana, capaz de responder a las problemáticas del país, desde procesos multi e interdisciplinarios, caracterizados por su rigor, su pertinencia social y académica, que se expresen en el ámbito nacional, regional y local” (ibíd.).

El Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), con una unidad de extensión a su cargo — contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación— tiene también muy clara su responsabilidad dentro del ámbito de la educación superior. Esto se refleja en la misión del departamento: “[...] fomentar el estudio, la docencia y la investigación de las lenguas extranjeras mediante la formación de profesionales competentes y el desarrollo de programas de extensión con responsabilidad social, conciencia cultural y capacidad de responder a los retos de la sociedad”.

Para el DLE y para su Unidad de Extensión (UE), de acuerdo con estos parámetros institucionales, es absolutamente necesario que se adelanten procesos investigativos que impliquen relaciones entre diferentes estamentos de la UE. Por esta razón el DLE adelantará de manera sistemática la reconstrucción del currículo en la que todos los actores contribuyan y se sientan partícipes no sólo de la formulación de todos los aspectos relacionados con el currículo de lengua, sino también partícipes y comprometidos con cada uno de los principios orientadores de la función de extensión: contribución a la comprensión y solución de problemas nacionales, aprendizaje e interacción de saberes, responsabilidad social, equidad, solidaridad, interacción e integración social, integración académica e institucional, pertinencia social y académica, gestión prospectiva y estratégica, cooperación y transparencia. Principios que, obviamente, deberían liderar cada una de las dinámicas de la Unidad, de tal manera que todos los miembros de ella los vieran reflejados en su actividad académica y administrativa.

Con respecto al currículo de lengua, si bien es cierto que durante años la UE del DLE se ha caracterizado por la buena imagen a nivel nacional con respecto a los cursos que ofrece, también es real la necesidad de consolidar la propuesta curricular en la que se integren las necesidades de quienes se benefician de ellos, la experiencia de quienes han hecho parte de y liderado la Unidad, la misión para la cual ha sido creada y los planteamientos de tipo teórico para tal fin.

Es, pues, necesario realizar una reconstrucción curricular a través de un tipo de investigación en la que todos los actores se sientan partícipes de este proceso. Gracias a esta investigación se facilita no sólo la contrastación de las situaciones problemáticas con los supuestos lineamientos de la UE, sino también la identificación de las causas de estas situaciones y del papel que cada agente curricular juega en torno a esos problemas. De hecho, develar el currículo existente, identificar sus fortalezas y debilidades, teniendo en cuenta los principios que rigen la Extensión como uno de los ejes misionales de la UNAL, permitirá sentar las bases para una propuesta de continuo desarrollo curricular.

Así pues, en este artículo presentamos los resultados de nuestra investigación sobre el currículo de la UE del DLE (Arteaga et al. 2009) que parte de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son algunos de los rasgos característicos del currículo de la UE del DLE, en los programas de alemán, inglés y francés?

Los objetivos que se plantean en este estudio surgen precisamente de la necesidad de hacer explícitos los distintos rasgos del currículo de la Extensión y de la importancia de involucrar a los distintos actores curriculares en su desarrollo. Específicamente, se pretende:

1. Identificar las necesidades y expectativas de los estudiantes de inglés, francés y alemán.
2. Reconocer algunos aspectos metodológicos relacionados con la dinámica de trabajo en los diferentes cursos.
3. Identificar el perfil del profesor y del estudiante.
4. Develar características de la evaluación.
5. Identificar la correspondencia entre las expectativas de los estudiantes y sus logros según ellos mismos, los profesores y los directivos.

### **Marco de referencia**

Todos los elementos de tipo teórico que se presentan a continuación buscan ser una idea general de los conceptos principales que subyacen a esta investigación. De ninguna manera se deben asumir como el marco teórico que se valida o no con los resultados de la investigación. La teoría presentada es sólo una guía para los investigadores. Según Fetterman (1989), se sugiere no profundizar en la teoría para evitar elaborar, a partir de ella, preconcepciones que puedan sesgar de alguna manera el análisis de datos. Luego de su recolección, sí se estableció una relación entre ellos y la teoría aquí presentada. Por último,

en este capítulo también se hace referencia al marco metodológico con base en el cual se desarrolló la investigación.

### Teoría Guía para la Investigación

La discusión sobre qué es *currículo* es pertinente en el marco de la presente investigación, ya que la perspectiva que se tenga de este concepto hace más amplia la visión de lo que en el área de la enseñanza de lenguas se conoce como currículo de lengua y desarrollo del currículo de lengua.

El concepto actual de ‘currículo’ tiene un origen relativamente reciente en el ámbito pedagógico. En los años 60 y 70 tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña se comenzaron a presentar cambios importantes en lo que hasta entonces se consideraba como currículo educativo. En los Estados Unidos se vio la necesidad de reconceptualizar el término que hasta ese momento se había asumido como desarrollo del currículo; era imperante pasar a la comprensión del currículo desde la perspectiva de diferentes ciencias como la filosofía, la psicología y aun la teología (Wraga, 1998, pp. 5-28). El punto de vista que había predominado hasta esta década había sido el de Tyler, quien basó su entendimiento del currículo en la práctica:

El desarrollo del *curriculum* es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias [...] (Tyler, 1981, citado por Sacristán, 1996, p. 55).

En 1949, Tyler había propuesto un enfoque del currículo basado en cuatro pilares:

- Los propósitos educativos que la institución educativa quiere alcanzar (metas y objetivos).
- Las experiencias educativas que llevarán a alcanzar dichos propósitos (contenidos).
- La organización de tales experiencias educativas (organización).
- La determinación de con cuánto éxito se han alcanzado estos propósitos (evaluación).

En la década de los 60, se le quitó poder decisorio sobre el currículo a los especialistas en él —aquellos que lideraban los procesos de reformas estadounidenses bajo el auspicio de la *National Science Foundation (NSF)*— con lo cual perdieron credibilidad y se les dejó de tener en cuenta para cualquier reforma curricular. Para muchos, la forma burocrática, técnica y administrativa en que se tomaba el desarrollo curricular era razón suficiente para iniciar una reforma más a fondo que se basó en el imperativo de llegar a comprender el concepto de currículo. El problema se tornó más agudo ya que quienes se empezaron a ocupar del currículo no eran especialistas en este tema. Esto se unió a una recesión económica que dejó sin recursos financieros a una importante área de desarrollo educativo: el desarrollo curricular (Pinar et al., 1978, citados por Wraga, 1998, p. 7).

A finales de los 80, se dio por terminada la reconceptualización del currículo después de fuertes críticas al modelo planteado por Tyler, principalmente porque éste ignoraba en su concepción, aparentemente, la visión de los agentes curriculares más estrechamente ligados a la educación: profesores y estudiantes. Sin embargo, Pinar et al. reconocieron que en los años 50 los principios fundamentales del currículo eran su carácter interdisciplinario, la relación explícita de los mismos con la realidad del estudiante y la innegable participación del profesor en su desarrollo; principios ignorados en los proyectos de la *NSF* (ibíd., p. 9).

En Gran Bretaña, se había venido manejando una concepción del término en la que se utilizaba la ‘racionalidad técnica’ para la planeación del currículo; según Kerr (1968, citado por Elliot, 1993), para que dicha planeación fuera racional el currículo debía apoyarse en



enunciados claros y específicos de aquello que se pretendía obtener a través del aprendizaje. Estos enunciados debían definirse de manera tal que se hicieran obvias las conductas de los estudiantes susceptibles de ser medidas. Junto con éstos, se definían las experiencias gracias a las cuales se podían alcanzar dichas metas. Lawrence Stenhouse (1975, citado por Elliot, *ibíd.*), asume una actitud crítica hacia este modelo curricular por objetivos tildándolo de antieducativo. Según él, se debe desechar la pre-especificación de objetivos para darle paso a lo realmente educativo; la experimentación y la participación activa del profesor es esencial, pero éste no puede partir de los objetivos para seleccionar contenidos y experiencias.

Básicamente son dos las objeciones de Stenhouse (1987) al modelo por objetivos: por un lado, esta concepción confunde la naturaleza del conocimiento; por otro, confunde la naturaleza del proceso por el cual se perfecciona la práctica. Con respecto al primero, afirma que la educación incluye al menos cuatro procesos distintos:

- *Entrenamiento*, relacionado con la adquisición de capacidades para mostrar rendimientos.
- *Instrucción*, que tiene que ver con el aprendizaje de información para la retentiva.
- *Iniciación*, referente a la familiarización con normas y valores sociales y apunta a la capacidad para interpretar el entorno social.
- *Inducción*, es decir, la introducción a los sistemas de pensamiento, conocimiento, cultura, que se enfoca en la comprensión al establecer relaciones y juicios.

Los objetivos conductuales son válidos para el entrenamiento y para la instrucción, pero no para la educación y para la formación. El problema está en aplicar el modelo por objetivos a la inducción ya que esto implica una “indoctrinación”, en palabras de Kliebard (en Stenhouse, *ibíd.*), en la que se manipula a la persona y el ambiente para que se comporten según algo ya establecido.

El currículo por objetivos formaliza y, por tanto, debilita los niveles de calidad porque tiende a convertir el conocimiento en algo instrumental y a la vez porque hace triviales el procedimiento analítico y el de síntesis. A pesar de que este modelo intenta mejorar la

práctica, no la perfecciona; pone a prueba al profesor con base en los objetivos pero desconoce su conocimiento y aptitudes. Por último, no tiene en cuenta los criterios acerca del proceso y da preponderancia al resultado como parámetro único de medición del desempeño. Dice Stenhouse que para que haya desarrollo educativo se debe criticar la práctica y no clarificar los fines. El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico. El desarrollo educativo se da por el desarrollo del profesor (ibíd.).

Según el análisis que Sacristán (1988) realiza sobre las opiniones de expertos en el tema, el currículo es una práctica compleja que se construye con base en cuatro elementos fundamentales: 1) la función social del currículo como enlace entre la sociedad y la institución educativa específica, 2) el proyecto o plan educativo de la misma, 3) la expresión formal y tangible del proyecto curricular que se plantea y 4) el campo práctico. El currículo sería entonces una praxis que tiene fines sociales y culturales específicos.

Toda esta discusión sobre la antigua visión del currículo como la guía de experiencias del alumno y como el conjunto de objetivos, planes, propuestas y contenidos de enseñanza que reflejan la cultura circundante, llevó a asumir el concepto como una forma en la que la sociedad elige, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, considerado como público (Bernstein, 1980, citado por Lafrancesco, 2003). De acuerdo con Robinsohn (1969), la legitimización del currículo se funda en los principios de las sociedades democráticas pues los ciclos educativos delimitados en el tiempo son ‘eventos’ de dichas sociedades y por lo tanto tienen el objetivo de organizar y llevar a cabo los procesos de educación y formación dentro del marco de los sistemas de valores responsables de ello. Los ciudadanos en estas sociedades deberían entonces tener el derecho de controlar los contenidos y la efectividad de sus instituciones educativas. Esto, no obstante, sólo sería posible si hubiera criterios con base en los cuales se pudiera medir la correspondencia entre el currículo y la concepción de los valores que se tenga.

Grundy (1991, p. 20) anota que el currículo no es un concepto más, sino una construcción cultural: “es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”. Como

construcción social y cultural, el currículo tiene sentido en tanto contempla las experiencias de quienes lo viven y de quienes lo implementan. De ahí que ella vea la necesidad de buscar el currículo en las acciones de todas aquellas personas involucradas en la educación. De manera similar, Kemmis (1993, citado por Malagón, 2004) arguye que el currículo no sólo se refiere a la relación que se crea entre teoría y práctica, sino que también entrelaza la educación y la sociedad. “En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vínculo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica” (Malagón, *ibíd.*, p. 2).

### Modelos curriculares

Dadas las diversas concepciones que se tienen de currículo, es pertinente revisar algunos modelos que permitan comprender mejor este concepto. En primera instancia, se hablará del modelo por proceso de Stenhouse y después del modelo del hexágono de De Zubiría.

#### *Modelo por proceso de Stenhouse*

La perspectiva innovadora de Stenhouse (1987) incluye un modelo curricular por proceso en el que se ponen en relación tres elementos básicos: el respeto por la naturaleza del conocimiento y su metodología; la atención al proceso de aprendizaje; y un enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos anteriores. Se asume que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que permiten una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales del currículo. Además, plantea un nuevo concepto de evaluación: se evalúa la dinámica del proceso y no solamente los resultados.

Partiendo de la crítica al modelo medios-fines, en el que se preestablecen los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso, Stenhouse propone un cambio que debe empezar por concebir el currículo de otra forma, que según él “no establezca tantos supuestos”.

En su intento por ofrecer otro camino, llega a la siguiente definición de currículo: es un intento de difundir los principios y características básicas de un ideal educativo que se pone en práctica y es susceptible de crítica y de cambios. Un currículo es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas y debe basarse en la práctica; Stenhouse lo compara con una receta: debe poder variarse de acuerdo con el gusto, poder ser criticado por motivos nutricionales —¿alimenta a los estudiantes y les sabe bien?—, o por motivos prácticos. La receta es, de cierta forma, un informe acerca del experimento. Así debe ser el currículo: un medio por el cual se expone una experiencia que consiste en poner en práctica una propuesta educativa, experiencia que implica no sólo el contenido sino también el método y el problema que pueda presentar su realización en las instituciones educativas.

#### *Modelo de De Zubiría*

Según Julián de Zubiría (1999, p. 17), “un currículo es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación”. Para cada uno de estos temas que conforman el modelo curricular —Modelo del Hexágono<sup>1</sup>— hay una pregunta relacionada, a saber:

*¿Para qué se enseña?* Pregunta que se relaciona con los fines de la educación y que no pueden separarse del lugar que los individuos ocupan dentro de la sociedad en la que se están educando ya que un currículo no puede ser ajeno a la visión de hombre que la sociedad busca en todas sus dimensiones humanas. Los fines con los que se educa a los ciudadanos son propósitos que permiten alcanzar el ideal de persona de la sociedad en

<sup>1</sup> El Modelo del Hexágono es original de Miguel de Zubiría (1998).

cuestión, ya que la educación debe responder a su entorno con personas que contribuyan al desarrollo del mismo.

*¿Qué se enseña?* La pregunta se refiere a los contenidos delineados de alguna manera en las metas de la educación. Al definir los contenidos del currículo, se toman decisiones sobre la importancia que unos pueden tener sobre otros en determinados momentos del desarrollo de los educandos en todos los aspectos: psicológicos, espirituales, morales, cognitivos, sociales y físicos. De Zubiría también hace énfasis en el carácter de los contenidos: “un currículo puede así, dar predominancia a los aprendizajes concretos y específicos, en detrimento de los conocimientos generales y abstractos” (ibíd., p. 23). Las decisiones a este respecto son determinantes en el momento de poner en práctica el ideal educativo de la institución y la sociedad, de ahí la necesidad de la discusión consciente e informada en torno al carácter de los contenidos que se han de incluir.

*¿Cuándo se enseñan los contenidos?* Se refiere a la secuenciación de los contenidos. Antes de definir en qué orden se enseñarán los contenidos es importante tener clara la naturaleza de cada una de las materias que se incluirán en el currículo para fundamentar las decisiones que se adopten al respecto.

#### *El currículo en la enseñanza de lenguas extranjeras*

En el contexto de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras, el concepto de currículo adquiere una dimensión diferente a la vista anteriormente; sin embargo, no se puede afirmar que una riña con la otra, sino que la naturaleza particular de la enseñanza de una lengua implica un enfoque diferente de la problemática.

En el ámbito de lenguas extranjeras, el uso de los términos *currículo*, *líneas directrices* y *programa de enseñanza (syllabus)* no se delimita de manera muy estricta; es más, frecuentemente se confunden. El *currículo* constituye el concepto pedagógico amplio, independiente de las asignaturas individuales; las líneas directrices describen las tareas,

metas y principios de enseñanza para una institución específica, por encima de las asignaturas; y los programas fijan las tareas, metas, contenidos de las diferentes asignaturas, así como la duración concreta del aprendizaje y la progresión, el diseño de la enseñanza y su organización al igual que los procedimientos de control del éxito del aprendizaje, organizados del mismo modo en forma específica para cada asignatura.

Para la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito de la escuela, es evidente que, en el aspecto curricular, el programa constituye el elemento central para la planeación, realización y evaluación concretas de la enseñanza. En sectores de enseñanza no escolarizada, los currículos —si es que acaso existen concretamente— asumen únicamente la función de recomendaciones, de indicaciones para la enseñanza. Su carácter vinculante como guía de la enseñanza es, por tanto, mucho más amplio y abierto que en el caso de los planes y programas escolares.

La evolución del concepto de currículo en el área de la enseñanza de lenguas modernas no se aleja de la historia del concepto pedagógico ya estudiado. En lenguas, el desarrollo del currículo comenzó con el diseño del programa (*syllabus*), que se refiere a los contenidos del curso y a la lista de ítemes que se van a enseñar y a evaluar. El concepto de programa es anterior al de currículo y constituye la base para muchos de los enfoques que se usan hoy en día para la enseñanza de lenguas. De acuerdo con el recuento que realiza Richards (2001) sobre la manera como el concepto de programa evoluciona para dar origen al de currículo, las ideas que se tenían para fundamentar los programas incluían aspectos sobre la naturaleza de la lengua, de los estudiantes y sobre el proceso de aprendizaje. Es así que se tenía en cuenta la visión de la lengua como un sistema constituido por la gramática y el vocabulario; se tenía la certeza de que los estudiantes tenían las mismas necesidades —únicamente necesidades de lengua—; y los textos de enseñanza determinaban lo que se debía aprender. Estas ideas dieron origen a muchos de los enfoques de enseñanza de lengua extranjera que sorprendentemente aún se utilizan en algunas partes del mundo. El programa, entonces, se construía en función de una progresión de vocabulario y gramática y el diseño del material dependía de estas decisiones.

Desde los años 80, la visión del currículo en lenguas se ha ampliado y se le considera en términos de los procesos para el desarrollo del currículo: “la visión de que los procesos de desarrollo del currículo son elementos centrales en el diseño de programas de lengua ha sido más ampliamente aceptada en la enseñanza de lenguas, aunque no con la perspectiva reducida del modelo de sistemas” (Richards, 2001, p. 41). Según Clark (1987, en Richards, 2001), se deben seguir los siguientes pasos para el desarrollo del currículo ya existente:

- Revisión de los principios que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas según la lingüística aplicada y la experiencia en el aula.
- Reorganización/renovación de los programas que contienen las metas, objetivos, contenido y metodología.
- Revisión de las estrategias de clase de enseñanza y aprendizaje.
- Elección, adaptación y creación de recursos que provean experiencias adecuadas de aprendizaje.
- Revisión de la evaluación diseñada para monitorear, registrar, informar y dar retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes.
- Revisión de los esquemas del trabajo en clase que se relacionan con todo lo anterior.
- Revisión y creación de estrategias diseñadas para ayudar a los profesores a evaluar sus prácticas de clase y mejorarlas.
- Identificación de áreas de investigación para determinar posibles formas de avanzar en cualquiera de las áreas anteriores.
- Revisión o diseño de cursos de capacitación interna para ayudar a los profesores a ampliar su fundamento conceptual y pragmático en determinadas áreas y a encontrar soluciones a sus propios problemas en el aula.

### **Marco Metodológico**

El tipo de investigación que se planteó es un estudio de tipo etnográfico (cf. Fetterman, 1989, Carspecken, 1996), cuyos resultados permiten evidenciar, hasta cierto punto, algunos

rasgos característicos de una realidad que se puede mejorar. Según Dankhe (1986, citado por Hernández S., 1998, p. 59) este tipo de diseño metodológico permite “identificar problemas del comportamiento humano que consideran cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables”. Por lo tanto, este estudio no constituye un fin en sí mismo, sino que es la base para emprender acciones que enriquezcan y mejoren el objeto de estudio, en este caso, el currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras de la UE.

Para el diseño metodológico que se emplea en esta investigación, son de particular importancia los siguientes aspectos:

- El currículo está diseñado por personas, se orienta a personas y busca los mejores modelos para comprender el sentido de la acción a través de la hermenéutica y la teoría crítica.
- La calidad del currículo se ve afectada por las percepciones de los grupos participantes, sus sentimientos y valores.
- La mirada de los investigadores externos es diferente a la mirada de los propios actores.
- El profesor necesita comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimiento, hacer uso de los resultados de la investigación, tomar una posición crítica frente a la teoría, la ciencia y la tecnología.

Esta investigación se enfoca en las personas involucradas en los programas para adultos de alemán, inglés y francés de la UE del DLE de la UNAL, sede Bogotá. Participaron de manera directa los profesores y estudiantes de último nivel de inglés, francés y alemán y los directivos. Específicamente, se encuestó a los estudiantes que estaban cursando el último nivel de lengua que se ofrecía en el segundo semestre de 2007<sup>2</sup> y a los profesores de dichos cursos.



---

<sup>2</sup> Puede que existan otros niveles superiores a los que se investigaron, pero en este semestre no se dictaron.

Adicionalmente, se pretendía entrevistar a dos estudiantes de cada lengua en estos mismos cursos, que no hubieran sido encuestados anteriormente y además que hubieran cursado todos los niveles de la lengua en la Universidad. Sin embargo, no fue posible realizar la entrevista a uno de los estudiantes propuestos. También se entrevistó a un profesor de cada lengua que cumplía el requisito de llevar más tiempo vinculado a la UE. Además, los coordinadores de cada lengua, las dos más recientes coordinadoras de esta unidad y la directora del DLE también fueron entrevistadas.

Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de este estudio, no se realizó un muestreo estadístico, ya que, como lo aseguran Cohen et al. (2000, p. 143), no se conocen en profundidad las características de la población, la meta de la investigación no es la generalización y, además, pueden ser útiles sólo uno o dos sujetos con determinada característica.

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>PROFESORES</b>	<b>COORDINADORES</b>	<b>TOTAL</b>
ENCUESTA	30	6		36
ENTREVISTA	5	3	4	12
TOTAL	35	9	4	48

**Cuadro 1.** Instrumentos e informantes

### **Antecedentes**

Luego de realizar una revisión de los documentos de tipo investigativo que se han elaborado en torno a la UE, no se hallaron estudios previos que dieran cuenta específicamente de todos los aspectos que componen el currículo de lenguas extranjeras de los programas de inglés, francés y alemán para adultos. Existen algunos trabajos de grado del DLE en los cuales se utilizó el escenario de la Unidad de Extensión con el fin de

validar, experimentar, probar o explorar diversos aspectos didácticos. Sin embargo, tales trabajos no abordan la pregunta global sobre el currículo, tal como se hace en el presente estudio.

Un reciente trabajo investigativo, con el que cuenta la Unidad de Extensión, es el relacionado con los exámenes de clasificación para los estudiantes de inglés realizado por Chavarro et al. (2007). Aunque al igual que los trabajos mencionados anteriormente, éste sólo se refiere a un aspecto, las conclusiones a las que llega sugieren la necesidad de hacer cambios con respecto a la manera cómo se elaboran esos exámenes.

La investigación que se realizó sobre el examen de clasificación que se emplea en el área de inglés de los cursos para adultos de la UE del DLE de la UNAL es otro antecedente fundamental para este estudio. Las autoras pretenden dar cuenta de las percepciones de los involucrados y describir el funcionamiento del examen para saber qué tan pertinente es de acuerdo con los planteamientos teóricos de Bachman y Palmer (en su obra *Language Testing in Practice*) y el programa de los cursos<sup>3</sup>. La necesidad de realizar esta investigación se basa en las clasificaciones de los estudiantes en niveles inadecuados.

En términos generales, en la primera fase se describió el examen en cuanto a su estructura y los parámetros de calificación y se comparó con los contenidos de los programas de los cursos de inglés de la Extensión. Se concluyó que “no existe ni un orden de complejidad ascendente, ni equidad [igualdad o equivalencia] en el número de preguntas que evalúan el conocimiento de cada nivel” y que el examen no está acorde con los contenidos de los programas de los cursos.

Como marco teórico para la segunda fase, las autoras manejan seis criterios que proponen Bachman y Palmer para medir la utilidad de un examen teniendo en cuenta su

---

<sup>3</sup> Planteamos el objetivo de la manera más precisa posible de acuerdo con el contenido de la investigación; sin embargo, las autoras expresan literalmente que consiste en “profundizar en la evaluación de la pertinencia del examen de clasificación que se aplica a los estudiantes que ingresan al Programa de Inglés para adultos de la Extensión del Departamento de Lenguas

Extranjeras” (Chavarro et al. 2007: 4).

propósito. Estos son: a) *confiabilidad*, es decir, la consistencia en los resultados de un examen (p. ej., si el examen se aplica a la misma población en ocasiones y escenarios diferentes y los resultados son los mismos); b) *validez*, que se refiere a la pertinencia y la conveniencia de la interpretación que se hace de los resultados con respecto a la competencia de los evaluados; c) *autenticidad*, o sea, la correspondencia entre las actividades que se plantean en el examen y el uso real de la lengua; d) *interactividad*, que atañe al grado y la manera como el evaluado se involucra en los ejercicios que se plantean en el examen; e) *impacto* positivo o negativo de la aplicación del examen a nivel macro en la sociedad o en el sistema educativo y a nivel micro en los involucrados en éste; f) *factibilidad* en cuanto a los recursos humanos, los recursos materiales y el tiempo.

Con respecto a la metodología, las autoras aclaran que se trata de un estudio de caso, esto es, una descripción y un análisis exhaustivo de una unidad concreta o sistema cerrado: el examen de clasificación. Asimismo, se trata de una investigación cualitativa que pretende comprender a profundidad la situación en que se da el examen y las repercusiones de éste en todas las personas que intervienen en tal proceso. Por último, hay que señalar que también tiene un carácter evaluativo puesto que se pretende emitir un juicio a partir de los datos recolectados. La recolección de datos se realizó mediante observación (y las correspondientes notas de campo), encuestas, entrevistas y retrospección. Para obtener las conclusiones, se analizaron las observaciones, las entrevistas y la retrospección en conjunto.

Los hallazgos de la investigación se presentan de acuerdo con los criterios que proponen Bachman y Palmer. Por lo que respecta a la *confiabilidad*, el examen de clasificación no cumple con tal rasgo. Aunque la mayoría de los estudiantes están satisfechos con el nivel en que quedaron ubicados, hay un porcentaje considerable que no (38%). Asimismo, no hay unos parámetros claros para la evaluación y la clasificación. El examen escrito está diseñado para realizarse de una manera, pero se realiza de otra. La *validez*, por su lado, se presenta en términos de la correspondencia entre algunos aspectos de la competencia comunicativa que se pretenden desarrollar en el programa y los que se evalúan en el examen de clasificación. En general, en el examen y en los cursos se contemplan parámetros del Marco Común Europeo; no obstante,

aunque el examen escrito propone la clasificación para los niveles estipulados en el Marco, no se sabe con claridad cuál es la correspondencia entre éstos y los niveles de la Extensión.

Respecto a la *autenticidad*, podría decirse que las actividades del examen son relativamente auténticas, pues semejan situaciones comunicativas reales (p. ej., una entrevista). Sin embargo, si no todos los estudiantes quedan satisfechos, puede que no sean las más adecuadas. El siguiente parámetro es la *interactividad*, que sí se presenta dado que los estudiantes se involucran en las distintas actividades del examen al contestarlo. De todas formas, la gran extensión de la prueba puede afectar la interacción con los estudiantes.

En cuanto al *impacto*, para algunos es positivo y para otros, negativo; en todo caso, sí queda claro que tanto profesores como estudiantes se quejan de la extensión de la prueba y, además, se comprobó la falta de confiabilidad de los resultados. Por último, por lo que respecta a la *factibilidad*, las autoras no exponen conclusiones puntuales; con todo, se puede decir que, aunque se dispone de los recursos humanos, no hay buena organización (no se sabe exactamente cuántos estudiantes van a presentar la prueba ni cuántos profesores se van a necesitar). Además, los profesores tienen que trabajar sin remuneración alguna. En cuanto a los recursos materiales, no hay mayor complicación, pero no hay que olvidar que, por ejemplo, los corredores no son el lugar más apropiado para realizar la entrevista. Adicionalmente, el tiempo está mal estipulado pues la prueba dura más de lo que se piensa sobre todo para los profesores.

## **Resultados**

Aquí se registran de forma fidedigna, fruto de un meticuloso trabajo de transcripción, organización y síntesis, los resultados obtenidos a través de la aplicación de los dos instrumentos previstos para esta investigación: encuestas de pregunta abierta y entrevistas semiestructuradas, aplicadas a directivos, docentes y estudiantes de la Unidad de Extensión, pertenecientes a los programas de alemán, inglés y francés. Además se da cuenta, de manera detallada, de cada uno de los objetivos propuestos en el estudio: las necesidades y expectativas de los estudiantes, aspectos metodológicos relacionados con la dinámica de trabajo en los diferentes cursos, perfil del profesor y del estudiante, características de la evaluación, correspondencia entre las expectativas de los estudiantes y los logros obtenidos. Se evidencian

*Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

las opiniones, creencias y experiencias de cada uno de los actores curriculares involucrados en el estudio y se sustentan dichas posiciones con los datos obtenidos

### **Necesidades, Expectativas y Satisfacción con el Aprendizaje de las Habilidades y componentes de la Lengua**

Dentro de las razones de los estudiantes para escoger la lengua extranjera que aprenden o aprendieron en la Extensión, podemos concluir que las principales son el deseo de realizar estudios en el extranjero y la necesidad de la lengua para el desempeño laboral. Si bien en el grupo de directivos se expresa que los estudiantes no están interesados en aprender la lengua con fines académicos, incluida la visión de quien dirigía la Unidad antes de 2006, las opiniones de profesores y estudiantes revelan lo contrario. Al parecer, muchos estudiantes quieren aprender la lengua extranjera para desenvolverse en su ámbito académico, en concreto, para leer y escribir textos científicos/técnicos o bien para conversar con especialistas en sus áreas.

Esta diferencia de opiniones hace manifiesta la necesidad de redefinir los objetivos de los cursos y enfocarlos a partir de un interés práctico en el cual la interacción entre profesor y estudiante permita una construcción curricular orientada hacia los intereses de los estudiantes. De igual manera, al existir esta interacción, la reflexión del profesor puede adquirir una dimensión más profunda para dar lugar a acciones investigativas que ayuden a resolver problemáticas en torno a los objetivos de los estudiantes que acuden a la UNAL para aprender una lengua extranjera.

Adicionalmente, los estudiantes aducen el interés por la cultura extranjera, los viajes turísticos, el interés por las lenguas en general o por el idioma que escogieron en particular. De nuevo, esta conclusión pone como tema de discusión la visión del lugar que se le asigna a la cultura en las clases de lengua, expresada por DO1, quien aducía que los estudiantes logran hacer algunas relaciones entre la cultura propia y la de los hablantes de la lengua extranjera.

Sin embargo, como lo describe Tang (1999, p. 2), “la lengua es cultura. La lengua es el alma del país y de la gente que la habla”. No puede entonces haber una clase de lengua en la que la cultura no esté presente. Además, en relación con el inglés, aun cuando sea una lengua que la

‘habla todo el mundo’, como dice este informante, cada país de habla inglesa tiene particularidades que merecen y deben ser discutidas en una clase de inglés. Así se plantea en el documento de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*: “El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad” (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996, p. 52).

Es de notar que en los cursos bimestrales de inglés, algunos estudiantes indican que querían aprender inglés para posteriormente enseñarlo, a pesar de que los cursos en cuestión no implican ninguna preparación para tales fines.

A propósito de la elección de los cursos de Extensión de la UNAL para aprender la lengua extranjera, las razones más citadas son el prestigio, el buen nivel académico, el contacto previo con la Universidad (estudiantes de la Universidad o con un familiar que lo es) y los precios asequibles. En el caso de los estudiantes de la Universidad, se señala la facilidad de tomar los cursos allí mismo. Todo ello corrobora la buena imagen de los cursos de Extensión que se mencionó al inicio de este escrito.

Con respecto a los logros esperados por los estudiantes, podemos enumerar principalmente la comunicación general en la lengua extranjera y el dominio del idioma y el aprendizaje de un nivel básico, lo que contrasta con la opinión de DO1 quien asevera que el nivel que se lograba alcanzar en comprensión y expresión oral era un B2. Según el

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* una persona con este nivel: “Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores” (2002, p. 26). Algunos directivos consideran que la presentación de exámenes internacionales es otro de los logros principales; no obstante, sólo se evidenció este aspecto en el área de alemán.

En lo que se refiere al cumplimiento de las expectativas de los estudiantes, se indagó sobre su satisfacción en el aprendizaje de las distintas habilidades, en los componentes de la lengua y con respecto al conocimiento de la cultura extranjera. Con respecto a las habilidades, los estudiantes manifiestan, en general, un nivel medio de satisfacción. Ahora bien, los resultados sobre la

comprensión auditiva son los más sugerentes: los estudiantes de alemán e inglés se muestran bastante descontentos al respecto, pero los de francés plenamente satisfechos. Pareciera que el énfasis en las habilidades varía de acuerdo con la lengua.

Con respecto a los componentes de la lengua, los estudiantes de los tres programas expresan, en términos generales, su complacencia en lo que se refiere a gramática, fonética y léxico. Vale la pena aclarar que lo que más se exalta es la gramática; al parecer, es una de las fortalezas del programa. ¿Podría interpretarse esto como un indicio de que las clases siguen favoreciendo los aspectos formales de la morfosintaxis?

Por último, los estudiantes también se muestran complacidos con sus conocimientos sobre la cultura extranjera, principalmente en alemán y francés. Esta visión, en alemán e inglés —en los casos en los que se expresó satisfacción—, se asocia al hecho de haber tenido profesores nativos, como si se pensara o bien que sólo los hablantes nativos tienen la competencia para hablar de su cultura (por eso sólo a ellos se les cree o se considera que solamente ellos lo hacen) o que son ellos quienes más tienden a hacerlo. Cabe resaltar que en inglés, en particular en los cursos bimestrales, se afirma que este aspecto no se contempló en las clases.

## **Metodología**

¿Cómo se enseña? ¿Cómo aprende el ser humano y cómo se ve afectado según su perfil cognitivo? Estas preguntas que se plantearon en el marco teórico como algunas directrices, según De Zubiría (1999), para establecer la metodología en un currículo, no se contestan de manera explícita en este estudio. Se podría afirmar que no existe una metodología que caracterice los cursos de Extensión en DLE o al menos, los encuestados y entrevistados no la describen de manera específica.

Hay algunas afirmaciones con respecto a los objetivos de las clases. Pareciera que el énfasis es la conversación; de hecho quien coordinaba la UE antes de 2006 afirma que el enfoque de los cursos era la comunicación oral. También se indica que se trabaja de manera permanente la gramática. A ésta se le presta especial atención en el área de alemán, donde se considera que es

necesario comprender que los libros que se emplean son para aprendices que residen en Alemania y por eso la gramática se debe explicitar tanto en nuestro contexto. Por otra parte, en los tres programas, se le da bastante importancia al hecho de llevar a cabo actividades que vayan en pro de la comprensión de lectura y de la expresión oral. Textos auténticos, discusiones y uso del lenguaje cotidiano indican que los cursos de lenguas para adultos en Extensión están respondiendo al desarrollo principalmente de la producción oral, la producción escrita y la comprensión escrita. No se hace referencia al tipo de actividades que se desarrollan para desarrollar la comprensión

auditiva aunque se considera que sí se trabaja. Valdría la pena explorar si es necesario reforzar más el trabajo en esta habilidad.

Se dice que la metodología es particular de acuerdo con cada docente y los resultados que se obtienen son buenos. Esta opinión coincide con la de la excoordinadora que sostiene que la metodología la planteaban los mismos profesores. Hay una fuerte referencia al hecho de que se siente libertad para aprender y para enseñar y al hecho de que los profesores siempre se toman un tiempo para identificar cómo son sus estudiantes y así encontrar la mejor manera de desarrollar sus clases. En este sentido, se considera que no hay patrones que seguir y por el contrario en ocasiones se evidencia una fuerte tendencia a valorar la variedad que se utilice con respecto a los recursos de aprendizaje y a la manera de llevar a cabo una clase, lo que la hace dinámica. Sin embargo, se afirma que en varias ocasiones algunos profesores creen que la clase consiste únicamente en desarrollar el libro texto, desconociendo la manera en que muchos otros de sus colegas enriquecen el proceso llevado a cabo en sus clases, incluso promoviendo el trabajo autónomo.

Finalmente, se puede afirmar que la forma en la que se desarrollan la mayoría de las clases en Extensión motiva a los estudiantes porque se basa en el uso de la lengua en situaciones casi reales en las que se utilizan una gran variedad de recursos y actividades, fruto de la creatividad de los profesores. En unos pocos casos, que desafortunadamente se hacen muy notorios dentro de esta opinión positiva, no se percibe recursividad o creatividad alguna.

Con respecto a si la Unidad de Extensión tiene una metodología particular para enseñar lenguas, se afirma que sí en un buen porcentaje de casos dentro del área de inglés; varios actores  
*Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*



curriculares justifican esta aseveración anotando que el énfasis en conversación, la integración de todas las habilidades, cronogramas preestablecidos, profesores con muy buen nivel de lengua extranjera y con experiencia, son ejemplos de las características que hacen que se considere que es distinto estudiar en la UNAL. Con respecto a alemán y francés, parece que un gran número de estudiantes ha tenido la UE como única opción para aprender estas lenguas. Por lo tanto, no tienen la posibilidad de discriminar si hay o no una metodología particular.

A continuación resaltamos algunos de los comentarios que se hicieron de manera específica sobre la metodología en estos cursos.

Aspectos positivos de la metodología de los cursos:

- Se realizan clases magistrales sobre diferentes habilidades.
- El ritmo de trabajo es adecuado.
- Hay clases en las que se fomenta el aprendizaje autónomo; de esta manera, se evidencia un papel más activo por parte de los estudiantes.
- Se muestra que el interés no es sólo enseñar lengua extranjera, sino también dar a conocer aspectos culturales, principalmente en francés y en alemán.
- Las actividades que se desarrollan en clase han contribuido al aprendizaje.
- Se utiliza una gran variedad de materiales, incluso auténticos: revistas, canciones, artículos periodísticos, videos.
- La práctica en las clases es interactiva.
- La mayoría de las clases son motivantes debido a los temas culturales que se tratan; a que se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes; a la actitud, compromiso y trabajo extra de los profesores; a que el estudiante siente que su aprendizaje mejora progresivamente; a la conversación permanente en lengua extranjera.
- Se evidencia la importancia que tienen la escritura y la conversación.
- Los profesores de los cursos diseñan o adaptan la mayoría de actividades que realizan en clase.

Aspectos por mejorar

- Falta material audiovisual y *software*.
- En varias ocasiones se puede concluir que hay bastante trabajo por parte de los profesores y poco por parte de los estudiantes. Su papel es pasivo.
- Falta un mejor desempeño de los estudiantes en expresión oral y en comprensión auditiva, probablemente porque no existen objetivos específicos por alcanzar en cada nivel o porque no hay criterios de evaluación establecidos para estas dos habilidades.
- En algunos casos se considera que existe una repetición de contenidos que evita que se avance en el aprendizaje, principalmente en francés y en inglés. Se necesita, por lo tanto, una revisión transversal rigurosa de los objetivos y contenidos de estos programas.
- Existe la creencia de que hay mayor atención y rigor en el trabajo que se hace con niños en Extensión que en el que se hace con adultos. Aunque en esta investigación no se indagó sobre el programa de niños, hay mención a este respecto, tal vez debido a que hay profesores vinculados a los dos programas.
- Podría ser valioso un mayor control con respecto al perfil pedagógico de algunos profesores.
- En inglés es permanente la crítica al uso del libro guía escogido. No se entiende su elección si los profesores se han quejado abiertamente al respecto. Pareciera que algunos profesores y estudiantes no comprenden de qué manera el libro puede apoyar los objetivos del curso.
- Aunque es lógico que cada docente tenga su propia forma de dirigir la clase, parece que es incomprensible que se encuentren docentes que se basen únicamente en el libro texto, cuando hay tantos que utilizan un sinnúmero de recursos para el aprendizaje.
- Valdría la pena contar con grupos de estudiantes más pequeños en pro de una mayor participación oral de los mismos.
- Aunque existe certeza por parte de los profesores de que ellos están logrando en sus clases lo que se pretende, también manifiestan incertidumbre porque al parecer no recibieron criterios relacionados con la metodología que debe guiar las clases en la UE.

### **Perfil Estudiante y Profesor**

Los perfiles del estudiante y del profesor cobran particular importancia si se concibe el currículo como la construcción socio-cultural que involucra las experiencias de quienes lo viven y de

*Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

quienes lo implementan. De acuerdo con los datos obtenidos sobre el perfil del docente, es notoria una visión de éste como un profesional con una sólida formación, competente y comprometido con su labor. Se le describe como una persona formada en la teoría y en la pedagogía del idioma, que ha viajado, que posee un buen nivel de lengua; que es puntual, dinámico, motivante, responsable, actualizado y estudioso. De igual manera, se indica que es un profesor al que le gusta su trabajo, lo cual se refleja en su dedicación, interés, camaradería, accesibilidad y alegría.

Estas características se manifiestan como una tendencia general, lo cual no implica que no haya excepciones. Hay quien menciona, por ejemplo, que el perfil del profesor es el de una persona joven sin experiencia, que no domina muy bien la lengua ni tiene una metodología adecuada para su enseñanza. Por otra parte, es de notar que no se percibe en los profesores el manejo de una metodología común; se sostiene incluso que hay quienes desconocen los objetivos globales de los cursos de Extensión. Por último, cabe mencionar que dentro del cuerpo docente existen algunos hablantes nativos.

En relación con el perfil del estudiante, los informantes tienen la concepción de que se trata de personas jóvenes y motivadas. Se dice que corresponden a estudiantes universitarios (en su mayoría de la UNAL) o de colegio o a profesionales de diversas áreas que necesitan el idioma por razones laborales; todos ellos con una necesidad inmediata de aprender la lengua. Otras características comunes a estos actores curriculares parecen ser su deseo por aprender la lengua extranjera, aun cuando no dispongan de suficiente tiempo para ello.

Al analizar los aspectos referentes a la evaluación en los cursos de Extensión, se puede llegar a varias conclusiones y dejar también varias preguntas planteadas para posibles problemas de investigación.

En lo que respecta a la correspondencia entre los contenidos de los cursos y la evaluación, casi unánimemente se percibe esta correspondencia en los tres programas y para la mayoría de los actores curriculares. Sin embargo, entre los docentes y directivos existe también la posición de que esta correspondencia no se da o que ésta puede depender del manual que se utilice. De ahí que podamos afirmar que hay conciencia sobre este aspecto de la evaluación; las justificaciones permiten deducir que para los actores curriculares la evaluación busca determinar cuánto de lo

que se ha enseñado y practicado en clase realmente se ha aprendido. Este hecho sustenta claramente la visión de la evaluación del aprendizaje como instrumento para hacer un juicio sobre lo que el estudiante ha aprendido después de un periodo de enseñanza (Nérici, 1969).

El segundo aspecto sobre el cual se indagó (la percepción de cambios en la evaluación de un nivel a otro) arroja información relevante y que muestra diferentes perspectivas sobre lo que se podría llamar diferente o igual. Un gran porcentaje de los participantes contestó que sí se percibían diferencias entre las evaluaciones de un nivel y el siguiente. En su mayoría los estudiantes parecen tener más conciencia de este hecho a juzgar por la justificación: ven diferencias de forma (se han presentado cambios en los porcentajes y en la longitud de las pruebas) y en otros aspectos de fondo: el nivel de exigencia y de dificultad (cada vez mayores) y la cantidad de contenidos que se evalúan. No obstante, existe una percepción en francés de que hay cambios en contenidos, mas no en exigencia o de que la variación en la amplitud de las pruebas no parece tener razón de ser.

Esta claridad que se manifiesta en los estudiantes contrasta con el desconocimiento de los profesores de francés, particularmente, con respecto a la evaluación en niveles diferentes al que ellos mismos dictan; es decir, no parecen tener una visión global de la evaluación en su programa. Esto podría indicar que el trabajo se hace por niveles y no como equipo de la lengua en cuestión. Asimismo, uno de los directivos dice no percibir claridad a este respecto. En el área de inglés, hay más unidad de criterio; tal parece que el tener a un par académico revisando las pruebas y la progresión de las mismas para los diferentes niveles es efectivo y garantiza el grado de exigencia en cada uno de ellos. En general, se puede decir que hace falta más sentido del trabajo en equipo en francés y alemán en esta área.

Al analizar si existe correspondencia entre los resultados de las pruebas y el grado de aprendizaje, es decir, la *confiabilidad* en términos de Bachman y Palmer (1996, citados por Chavarro et al., 2007), hay consenso casi general entre los estudiantes de las tres lenguas en que sí hay correspondencia según datos de las encuestas y las entrevistas. Se especifica, por ejemplo, esta correspondencia en las habilidades receptivas. Esta posición se opone muy sorpresivamente a una falta de consenso entre los profesores participantes de las tres lenguas: un alto porcentaje no cree que exista la correspondencia, pero no dan justificación alguna para su

respuesta.

Se podría decir entonces que no hay certeza sobre el grado de dominio que los estudiantes tienen de la lengua que están aprendiendo: ¿es mayor o menor de lo que la evaluación indica? Para los directivos, este aspecto no parece ser conclusivo: hay divergencia en cuanto a esta correspondencia. Llama mucho la atención un comentario (inglés), según el cual algunos estudiantes aprueban los cursos, a pesar de no tener la competencia necesaria para ello, gracias a una nota apreciativa. Cabe preguntarse si el tipo de evaluación que se está utilizando en la Unidad proporciona suficiente información sobre el nivel de lengua de los estudiantes; es necesario pensar en otros instrumentos que ayuden al profesor y al estudiante a determinar su nivel real de dominio de la lengua. Entre estas formas se puede pensar en la utilidad de la autoevaluación, la evaluación de pares o en la retroalimentación sin calificación.

De la información obtenida a partir de las encuestas y entrevistas, se puede observar un panorama de la evaluación en la UE:

¿Qué se evalúa?	Todas las habilidades (receptivas y productivas) y gramática.
¿Quién evalúa?	Evalúa el equipo de profesores que dicta el mismo nivel o el profesor del curso, cuando no hay sino un curso por nivel.
¿Quién controla el proceso de evaluación?	Existe un par académico que se encarga de revisar las pruebas que los profesores diseñan para analizar su adecuación y una correcta progresión según los niveles que se están evaluando. Tanto en francés como en inglés, este proceso parece enriquecedor, pero no es claro por qué esto mismo no parece funcionar en el área de alemán.
¿Cuándo se evalúa?	Existen dos momentos para llevar a cabo las pruebas: a mitad del curso y al finalizar. Sin embargo, en cada periodo se evalúan diferentes componentes: gramática, comprensión auditiva, expresión oral y lectura; en el siguiente periodo se evalúa expresión escrita en vez de lectura.

¿Quién califica?	Todas las pruebas son calificadas por el profesor del curso, excepto la de producción oral, que se realiza en parejas de profesores en los cursos bimestrales. Este procedimiento no se realiza con el mismo rigor en los cursos semestrales.
¿Cómo se evalúa?	Las pruebas tienen una sección escrita en la que se incluyen comprensión auditiva y oral, producción escrita y gramática; y una sección de producción oral. La información de las encuestas y de las entrevistas no arroja información sobre el tipo de ítemes que se utiliza en las pruebas, ni sobre la manera en la que se lleva a cabo todo lo que implica evaluar el proceso de aprendizaje de cada una de las habilidades comunicativas.
¿Cómo se califican las pruebas?	No se obtuvo información precisa a este respecto. Al parecer no existen unos parámetros comunes definidos para calificar, particularmente para las pruebas de producción escrita y oral.
¿Qué criterio de exigencia existe?	No hay claridad sobre los criterios que rigen el nivel de exigencia en las pruebas ni la progresión de las mismas de nivel a nivel: se mencionan criterios de longitud, de dificultad en la tarea, de temáticas. Esta variedad deja entrever la falta de unos lineamientos que definan la progresión de la evaluación de acuerdo con el nivel que el estudiante esté cursando. Tampoco se percibe que exista claridad con respecto al nivel de lengua que debería exigirse en cada nivel.

### **Cuadro 2.** Evaluación en los cursos de Extensión

Sería interesante ahondar en el pensamiento de los actores curriculares en torno a los matices, tipos, instrumentos y demás aspectos de la evaluación. Se percibe un interés en

mejorar los procesos y procedimientos que den cuenta de los logros de los estudiantes y su relación con los objetivos determinados para los cursos. Los esfuerzos deben persistir para afinar esta área del currículo. La evaluación debe realmente servir como instrumento válido y confiable para dar información sobre el aprendizaje y el progreso de los estudiantes, sobre las prácticas pedagógicas, sobre el docente; en fin, sobre el programa. A juzgar por los resultados, este elemento fundamental del currículo necesita ser abordado con mayor rigor.

Con base en los datos obtenidos, en los distintos aspectos que competen a la construcción curricular, se podría concluir que parece no haber unos parámetros generales para todos los programas de extensión y que es indispensable recordar que la evaluación ha adquirido, como se manifestó en el marco teórico, una concepción mucho más amplia; más aun, si se habla del aprendizaje de una lengua extranjera. Sería necesario concretar, por ejemplo, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, hasta qué punto la forma en la que se lleva a cabo la evaluación permite:

- Describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, con base en los descriptores que se pretendan alcanzar en cada una de las habilidades comunicativas.
- Establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero o de sí mismo.
- Especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes y la manera en la que los y las estudiantes demostrarían la competencia comunicativa alcanzada.

## **Conclusiones**

En este apartado se exponen algunas conclusiones de tipo reflexivo —lo que es propio de la investigación etnográfica— con respecto a los hallazgos de la investigación y ciertas sugerencias. Es importante resaltar que las conclusiones se desprenden de las opiniones, comentarios y experiencias de algunos de los actores curriculares de la Unidad de Extensión (UE) del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) de la Universidad Nacional de Colombia

(UNAL), sede Bogotá, y por lo tanto no se deben generalizar. Su importancia radica en que es la voz de personas que han participado directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alemán, francés o inglés. El currículo es una construcción cultural y tener en cuenta estos aspectos lo enriquecerá considerablemente.

La Unidad de Extensión cuenta con un currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras en los programas para adultos de alemán, francés e inglés. No obstante, no es explícito. Sus actores inmediatos, coordinadores, profesores y estudiantes, deducen y suponen diferentes objetivos, dinámicas de trabajo y formas de evaluación en los cursos, que, aunque no son homogéneas en los programas, sí existen y son el hilo conductor (al menos dentro de cada aula) para el trabajo que se realiza en general. Los datos que se recolectaron en este estudio evidencian algunos de los elementos básicos que componen el currículo de lenguas Extranjeras del DLE: expectativas y necesidades de aprendizaje, metodología, perfil del docente y del estudiante, evaluación. De igual manera, se hace explícita la necesidad de homogenizar algunos de esos aspectos al interior del programa o, por lo menos, de explicitar muchos de los criterios bajo los cuales se adelantan los procesos de enseñanza. Esto evitaría la ambigüedad que se puede presentar a la hora de dictar o tomar un nivel u otro o al aprender una lengua u otra.

A continuación presentamos las sugerencias que se obtuvieron como valor agregado en este trabajo y se espera den origen a reflexiones con respecto a la necesidad de incorporar o no algunos cambios en la Extensión en general y en cada uno de los programas que la componen: alemán, francés, inglés.

<b>ASPECTOS</b>	<b>SUGERENCIAS PARA LOS TRES PROGRAMAS DE ADULTOS DE LA UE DEL DLE</b>
<b>GENERALIDADES</b>	Adelantar la definición de los procesos relacionados con objetivos, metodología y evaluación en los tres programas y garantizar una constante revisión y actualización, de tal manera que pueda evidenciarse una identidad institucional en los cursos de lenguas de la UE. Vale la pena aclarar que no se desea dejar los contenidos



<b>SOBRE EL CURRÍCULO</b>	<p>como dependientes del libro texto que se propone.</p> <p>Determinar una propuesta metodológica y conceptual de los programas para evitar cambios inesperados, dependientes del cambio de administración.</p> <p>Diseñar cursos que permitan profundizar en aspectos más de tipo académico y profesional. Por ejemplo: cursos de lengua para propósitos específicos o escritura académica.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Definir objetivos generales y específicos y que dichos objetivos sean trabajados de manera coordinada de tal manera que se pueda determinar qué se espera de los estudiantes al final de cada nivel y se evite la promoción con desigualdad de conocimientos.</p>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>Determinar cuál es el enfoque metodológico que se propone.</p> <p>Aunque se identifican algunos parámetros comunes, los profesores sienten que se necesita contar con unas orientaciones específicas con base en los objetivos que se determinan.</p> <p>Tener más en cuenta los intereses de los estudiantes y reconocer sus debilidades en cuanto a gramática y vocabulario para corregirlas y no sólo avanzar en la presentación de contenidos.</p> <p>Reforzar las actividades de comprensión auditiva y sobre todo la producción oral, haciendo énfasis en la necesidad de hablar más en la lengua extranjera durante las clases.</p>
	<p>Incluir de manera más explícita temas relacionados con la cultura de los hablantes de la lengua extranjera y no sólo los que proponga, si lo hace, el manual.</p> <p>Contextualizar los temas para facilitar el proceso de aprendizaje.</p> <p>Crear “fichas de trabajo” para que los estudiantes puedan trabajar fuera de clase.</p>
<b>RECURSOS</b>	<p>Aumentar la cantidad de material presente en la biblioteca: material escrito, audio, video y <i>software</i> y la posibilidad de hacer uso del</p>

	<p>mismo en salas de video o de computadores.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Mantener la presencia de un segundo profesor evaluador en los exámenes orales, en todos los niveles.</p> <p>Hacer la evaluación a partir de las actividades realizadas en clase y procurar que ésta coincida con los objetivos de la misma.</p> <p>Diseñar evaluaciones desafiantes para el estudiante, pero sin exceder las temáticas tratadas en clase.</p> <p>Establecer unos criterios claros de evaluación y evidentes a lo largo de los cursos y de los distintos niveles, es decir, parámetros en cuanto a lo que se quiere evaluar y a la manera como se van evaluar.</p> <p>Considerar no sólo el producto como tal sino también el proceso, razón por la cual se propone la inclusión de la coevaluación y la heteroevaluación como componentes del proceso evaluativo.</p> <p>Establecer más tiempo para la realización de las evaluaciones orales y permitir la interlocución profesor-estudiante en el momento de la evaluación.</p>
<b>DINÁMICA DE LOS CURSOS Y LOS PROFESORES</b>	<p>Mantener la continuidad de cursos y niveles, a pesar de que en determinado momento se disminuya el número de inscritos.</p> <p>Hacer una selección de docentes más rigurosa.</p> <p>Estar más atentos para plantear soluciones a problemas de orden</p>
<b>ASIGNADOS</b>	<p>público que impiden el desarrollo de las clases.</p> <p>Respetar permanentemente el horario de las clases.</p>
	<p>Estrechar lazos entre los cursos de Extensión y la carrera de lenguas, de tal manera que puedan adelantar procesos de soporte metodológico y de investigación en áreas como, por ejemplo: el</p>

<p><b>INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN</b></p>	<p>diseño de proyectos de aula que giren en torno al currículo, la relación entre lo que ofrece la UE y las expectativas de los estudiantes, la comparación entre el nivel de lengua de ingreso de los estudiantes y el nivel de salida, entre otros.</p> <p>Crear un portafolio de servicios en el que se evidencie todo lo que la UE puede ofrecer a los interesados.</p>		
<p><b>ASPECTOS</b></p>	<p><b>SUGERENCIAS PARA EL PROGRAMA DE ALEMÁN</b></p>	<p><b>SUGERENCIAS PARA EL PROGRAMA DE FRANCÉS</b></p>	<p><b>SUGERENCIAS PARA EL PROGRAMA DE INGLÉS</b></p>
<p><b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA Y LOS CONTENIDOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Incentivar aún más la práctica de la comprensión escrita y el aprendizaje de nuevo vocabulario.</li> <li><input type="checkbox"/> Enfocar las clases más en las necesidades de los estudiantes que en el manual.</li> <li><input type="checkbox"/> Hacer un mayor énfasis en el aspecto gramatical.</li> <li><input type="checkbox"/> Promover la reflexión en los estudiantes sobre las deficiencias que existen incluso en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Resaltar más la práctica de una buena pronunciación desde los primeros niveles y promover una mejor fluidez.</li> <li><input type="checkbox"/> Proponer el desarrollo de los cursos de adultos con la misma importancia que se organizan los cursos de niños.</li> <li><input type="checkbox"/> “Intensificar” los cursos, ya que en ocasiones el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Llevar a cabo actividades que demuestren una mayor relación entre teoría y práctica, resaltando la necesidad de darle más tiempo a esta última.</li> <li><input type="checkbox"/> Las actividades desarrolladas en los cursos básicos e intermedios deben estar menos centradas en el texto guía y ser más exigentes.</li> </ul>

	<p>el manejo de la gramática en lengua materna, como forma de mejorar la que están aprendiendo.</p> <p><input type="checkbox"/> Incluir de manera</p>	<p>tiempo no es suficiente para la cantidad de contenidos que se quieren abordar.</p> <p><input type="checkbox"/> Fomentar más práctica oral en las</p>	<p><input type="checkbox"/> Profundizar en aspectos relacionados con la pronunciación y la expresión oral.</p> <p><input type="checkbox"/> Trabajar de manera constante</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>más explícita la presencia de temas relacionados con la cultura de los hablantes de la lengua extranjera y no sólo los que proponga, si lo hace, el libro texto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Proponer un manual que se pueda adquirir en Colombia para evitar trabajar con fotocopias o preferiblemente diseñar uno con base en los objetivos de la UE.</li></ul>	<p>clases y sobretodo de manera comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Enfatizar a lo largo de los cursos la corrección gramatical para evitar continuar con los mismos errores.</li><li><input type="checkbox"/> Incentivar la lectura de textos en francés con mayor frecuencia.</li><li><input type="checkbox"/> Mayor aprovechamiento del texto escrito.</li><li><input type="checkbox"/> Dar más importancia al trabajo hecho extraclase e indicar de manera explícita cómo realizarlo.</li></ul>	<p>la práctica de los diferentes tiempos verbales a través de la composición escrita y observar su progresión a lo largo de los cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Incluir temas específicos de la cultura de los hablantes de lengua inglesa, aspecto que está prácticamente ausente en los cursos.</li><li><input type="checkbox"/> Incrementar de manera considerable el uso de material audiovisual en las clases con el fin de mejorar la comprensión auditiva y la producción oral, de modo que los logros se</li></ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			evidencien dentro y fuera de clase.
<b>EVALUACIÓN</b>		<input type="checkbox"/> Planear de manera más concreta el momento de realizar evaluaciones y lo que éstas deben contemplar.	<input type="checkbox"/> Evitar que la evaluación se reduzca a comprobar el aprendizaje memorístico. <input type="checkbox"/> Diseñar pruebas que sean más exigentes. <input type="checkbox"/> Estipular que el 20% de la nota, asignado al trabajo en clase, no sea apreciativo sino que corresponda al trabajo efectivo del estudiante.
<b>DINÁMICA DE LOS CURSOS</b>		<input type="checkbox"/> Organizar grupos con un menor número de estudiantes que permitan una atención más individualizada a los estudiantes y una participación más activa de los	<input type="checkbox"/> Organizar grupos menos numerosos. <input type="checkbox"/> Incorporar un mayor número de profesores que sean hablantes nativos.

		mismos.	
--	--	---------	--

### Cuadro 3. Sugerencias

#### Referencias

- Arteaga Díaz, R., J. Lagos Bejarano, M. Rodríguez Uribe, H. Lancheros Redondo (2009). *El currículo de la Unidad de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la UNAL, sede Bogotá, en los programas de alemán, francés e inglés para adultos*, informe de investigación inédito. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bricall, J. M. (2000). Informe *Universidad 2000*. Disponible en: <http://www2.alcala.es/vivatacademia/baasedatos/universidad2000.htm> (consulta: 28-XI-2006).
- Chavarro Casas, N., C. Mojica, Y. Velásquez (2007). *Análisis de la pertinencia del examen de clasificación que se aplica en los cursos del programa de inglés para adultos de la Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras a la luz de la orientación académica del programa*. Segunda fase, informe de investigación inédito. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morris, (2000). *Research Methods in Education*. Londres/Nueva Cork: Routledge and Falmer.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Comisión presidida por Jacques Delors (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya.
- Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia (2001). *Acuerdo número 004 de 2001 (Acta N° 08 del 21 de mayo)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Zubiría, J. (1999). *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

- Díaz V., Mario (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Dubin, F y E. Olshain (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography Step by Step*. Newbury Park/Londres/Nueva Delhi: Sage.
- Goetz, J. y M. Lecomte, (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*, 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Morata.
- Hanson, S. M. (2003). *Tenured Faculty Members' Perceptions Regarding Academic Freedom: A Phenomenological Study*, tesis de doctorado. Dakota del Sur: University of South Dakota. Disponible en: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764813761&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> (consulta: 07-IX-2006).
- Helbig, Gerhard (1986). “Die kommunikativ-pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft und die Grammatiktheorien”, en *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 13-147.
- Hernández Sampieri, R. et. al. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lafrancesco, G. (2003). *Algunas concepciones a los largo de la historia con respecto al currículo*. Bogotá: Magisterio.
- Malagón, L. A. (2004). “El Currículo: Dispositivo Pedagógico para la Vinculación Universidad – Sociedad”, *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea], 1(1). Disponible en: <http://revista.lered.org> (consulta: 07-IX-2006).
- Mori, Yoshiko (1999). “Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: ¿What Do Language Learners Believe About Their Learning?”, *Language Learning*, 43 (3).
- Nérici, I. G. (1969). *Hacia una Didáctica General Dinámica*, 16<sup>a</sup> Ed., Sao Pablo: Kapelusz.
- Palacios, M. (2004). *Plan Global de Desarrollo Universidad Nacional de Colombia 2004-2006*, versión preliminar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.



Robinson, S. B. (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, 2.<sup>a</sup> ed. Neuwied: Luchterhand.

Rocher. R. (1980). “Cultura, Civilización e Ideología”, en *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.

Sacristán, J. G. (1996). “Aproximación al concepto de currículo”, en *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*, 6.<sup>a</sup> ed. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.

Tang, R. (1999). The place of ‘Culture’ in the Foreign Language Classroom: A Reflection, *The Internet TESL Journal* [en línea], 5 (8). Disponible: <http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html> (Consulta: 10-II-2009).

Wraga, W. (1998). “Interesting, if true: historical perspective on the ‘reconceptualization’ of curriculum studies”, *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, (1), 5-28.

### Número 3



**Diciembre de 2009**