

El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera

Written Curriculum and Curriculum-in-use in a class of English as a Foreign Language

Mizael Gerardo Becerra Toro

Escuela de Idiomas Modernos

Universidad de Los Andes

mizaelbt@gmail.com

Resumen

Dentro de toda institución educativa existe un currículo que norma las asignaturas, objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación, no obstante, cuando este es llevado a la práctica, es modificado en función de las creencias del docente, de las necesidades de los estudiantes y de la escuela, surgiendo así el currículo de acción. Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue develar el currículo de acción en una clase de inglés como lengua extranjera para ello se hizo uso del análisis del discurso. El sustento teórico de este estudio se basó en los modelos filosóficos de enseñanza aprendizaje, la teoría curricular, la teoría transaccional de Rosenblatt y en el discurso. El paradigma adoptado fue el cualitativo; los textos estudiados fueron la transcripción de una entrevista semiestructurada, las notas de campo, y el programa de la asignatura Inglés Uno, con lo cual se llevó a cabo una triangulación. Los resultados mostraron disparidad entre el currículo prescrito y el de acción respecto al modelo filosófico de enseñanza aprendizaje y a los tipos de evaluación; también, la eliminación de contenidos conceptuales de tipo fonético-fonológico y la adición de contenido relacionado a cultura y sociedad, igualmente dentro de los actitudinales se evidenció la idiosincrasia como nuevo contenido.

Palabras clave: Currículo Prescrito, Currículo de Acción, Análisis del Discurso.

Abstract

Within any educational institution there is a written curriculum that establishes the subjects, objectives, contents, strategies and evaluation forms; however, when this curriculum is put into practice, it is modified by the teachers' beliefs, the students' needs, and the norms of the institution, and as a result it is created the curriculum-in-use. Based on this, the purpose of this research was to reveal the curriculum-in-use in a class of English as a Foreign Language using the methodological tools of Discourse Analysis. The theoretical framework of this study included the philosophical models of teaching and learning, the curriculum theory, the transactional theory of Rosenblatt and discourse. The paradigm adopted was the qualitative one; the analyzed texts to make the cross-reference were a semi-structured interview transcription, some field notes, and the Syllabus of English One. Preliminary conclusions showed disparity between the written curriculum and the in-use one on the philosophical model of Teaching and Learning, as well as, in the assessment; additionally, it was showed the elimination of some conceptual contents related to phonetics and phonology, and the addition of culture and society content; furthermore, the results let know that idiosyncrasy is fomented as a new content within the attitudinal one.

Key words: Written Curriculum, Curriculum-in-use, Discourse Analysis.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en lenguas extranjeras engloba un componente teórico y uno práctico. El primero se realiza a través de la educación formal en la universidad, donde los docentes se preparan y adquieren conocimientos de pedagogía, psicología, sociología, investigación, didáctica y lengua, esto forma parte de los elementos necesarios para abordar la enseñanza con un carácter científico (Villalobos, 2001). El segundo se genera en tres contextos distintos, a saber: la experiencia del docente, en tanto que estudiantes al copiar o reproducir modelos; también al tener un primer acercamiento a lo que llegará a ser su ambiente laboral mediante las prácticas profesionales del pensum de estudio y por último al ejercer su profesión (Inostroza, 1996).

Ambos componentes teórico y práctico se contrastan y fusionan erigiéndose así una filosofía de enseñanza-aprendizaje particular, la cual sin duda alguna tendrá una significancia en la labor emprendida por tales profesionales de la educación (Stenhouse, 1984). Dichas filosofías se han visto enmarcadas en la sociedad venezolana en dos grandes modelos, el de transmisión y el de transacción y en dos posturas referente a la lengua la estructural y la funcional (Plata, 2002). El modelo de transmisión y la lengua vista desde un punto estructural han sido considerados como obsoletos y antipedagógicos, lo que ocasiona la exclusión de los mismos del currículo y los programas de estudio (Jiménez, 2010).

¿Qué hacen aquellos docentes cuya concepción de enseñanza se arropa en el modelo decadente si los programas no se corresponden con sus principios? A los docentes al ejercer su profesión y llevar a cabo la planificación de sus clases les son impuestos ciertos requerimientos por parte de la institución, así como el currículo prescrito (Wallace, 1991), entendido este como el plan de estudios y los programas que determinan: las finalidades, contenidos, y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículo (Ander-Egg citado por Rodríguez, 2013). Sin embargo, la filosofía de enseñanza y criterios pedagógicos afectarán dicha planificación, aun cuando se corresponda la concepción de enseñanza con el programa prescrito, emergiendo de este modo el currículo en acción, el cual es definido por Casarini (1999:9) como “la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula”.

La Universidad de los Andes no escapa de esta situación en tanto que se ha observado inconsistencia en los contenidos y metodologías de enseñanza entre docentes de un mismo nivel de lengua, causando esto desnivel en el dominio de la misma por parte de los estudiantes, evidenciado esto en las asignaturas siguientes. En este orden de ideas, la disociación entre la teoría y la práctica ocasiona inestabilidad en las cátedras, desvíos en el perfil del educando, diferencia de niveles, entre otros. Lo anterior llevó a la formulación de dos interrogantes ¿Cuál es el currículo de acción que el docente elabora a partir del prescrito según su discurso? ¿De qué forma se corresponde la concepción y la acción de enseñanza y aprendizaje de un docente de lengua inglesa con la propuesta en el currículo prescrito?

Partiendo de las preguntas formuladas, esta pesquisa tuvo como desafío develar el currículo de acción en una clase de inglés como lengua extranjera a través del análisis del discurso,

en consecuencia, fue necesario analizar el programa de la clase objeto de estudio, determinar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en los cuales el docente hace más énfasis, identificar las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicadas en el aula, comparar los contenidos prescritos del programa de la asignatura con los que el docente trabaja con más frecuencia, e investigar la teoría que subyace a la práctica del docente y cómo se relaciona con el programa de la asignatura.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para abordar esta pesquisa fue necesario sustentarse teóricamente en los modelos filosóficos y teorías de enseñanza aprendizaje, la teoría curricular específicamente el currículo prescrito y el de acción, así como también en la teoría transaccional de Rosenblatt y el discurso.

1. Modelos filosóficos de enseñanza y aprendizaje

El sistema educativo ha estado regido principalmente por dos paradigmas filosóficos: el de transmisión o modelo conductista y el de transacción o modelo constructivista (Plata, 2012), dependiendo del que arrope al docente se desprenderá la visión del estudiante, del currículo y la evaluación (Smith, 1998). Weaver (1994) menciona que en el de transmisión el estudiante posee un rol pasivo; el actor principal es el maestro, quien siempre tiene la razón y es el dueño del conocimiento, este se guía por un currículo totalmente rígido y utiliza la evaluación como un castigo o sanción. Ahora bien, respecto al de transacción el mismo autor menciona que el actor principal es el estudiante, el docente es simplemente el guía en la construcción del aprendizaje, el currículo es flexible y se basa en las necesidades del discente, la evaluación en lugar de ser vista como una medición del conocimiento es tomada en cuenta como una herramienta formativa.

En este orden de ideas, la teoría conductista expone que el aprendizaje es considerado en función de la respuesta obtenida a partir de un estímulo, y para la cual los refuerzos positivos o negativos (Skinner, 1957) son claves para mantener o erradicar una conducta. Ahora bien, la instrucción está planificada y se sustenta en objetivos instruccionales, bajo la forma de conductas observables. Algunas de las técnicas utilizadas son: demostración, clase magistral, interrogatorio y preguntas y respuestas.

Respecto a la constructivista, se plantea la construcción en lugar de la transmisión de conocimientos, donde los esquemas mentales, conocimientos previos y la interacción constante con el medio juegan un rol primordial (Brown, 2000). Según Ausubel (2002) la enseñanza busca la integración de los conocimientos previos con la nueva información, expone que esta debe responder a la solución de problemas reales para que así esta sea significativa. Propone estructurar los contenidos del nuevo material, guardando coherencia y secuencialidad con los ya aprendidos, y desarrollar actividades grupales, con el uso de la técnica de la pregunta, organizadores previos, análisis de casos, analogías.

Bruner (1986), por su parte, da a conocer el concepto de andamiaje, donde el profesor facilita las condiciones necesarias como base para el aprendizaje. La enseñanza se enfoca

en el descubrimiento. Este autor considera estrategias inductivas, con actividades como juegos, talleres, investigación, solución de problemas, cuadros comparativos, análisis, técnica de la pregunta. Otro constructivista célebre es Vigotsky (1979) quien menciona que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros, propuso la teoría de las Zonas de Desarrollo Próximo, la cual es esa brecha entre lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de un compañero más capaz. Dentro de las actividades que propone están: talleres, dinámicas grupales, seminarios, entre otras.

2. Currículo prescrito y currículo de acción

Para fines de este estudio es meritorio el conocer la diferencia entre el currículo prescrito y el currículo de acción. Gimeno Sacristán (1998) define el primero como el programa o documento oficial emanado por el Estado o institución donde están expresados las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos, agrega que estos siguen una estructura lógica de las acciones que deben llevar a cabo docentes y estudiantes, guían la práctica y producen una realidad. Ahora bien, Casarini (1999) se refiere al segundo como la praxis de lo que está escrito, el cual contiene las modificaciones hechas por el docente bien por la dinámica del aula o bien por su teoría de enseñanza aprendizaje.

En esta investigación se tomó como currículo prescrito al programa de la asignatura inglés I. Ander-Egg (citado por Rodríguez, 2013) menciona que un programa en su sentido amplio puede ser considerado como currículo prescrito en tanto que hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades y proyectos que buscan alcanzar una meta dentro de un periodo determinado. Beraza (1989) menciona que un programa constituye un punto de referencia inicial para cualquier profesor.

3. Teoría Transaccional de Rosenblatt

Rosenblatt (1988) refiriéndose a la lectura, menciona que un texto por sí mismo está incompleto y que por ende necesita de los conocimientos, experiencias previas e intereses del lector para construir el significado del mismo en un contexto determinado. Lo dicho por la autora es de importancia en este estudio, en tanto que el docente construye su significado del currículo a partir de sus esquemas mentales previos o filosofía de enseñanza y aprendizaje.

4. Discurso

La noción de discurso es vital para esta investigación puesto que a través de su análisis se develará el currículo en acción de una docente de inglés de la Universidad de los Andes. En principio es preciso el mencionar que los discursos parten de textos orales, escritos o simbólicos que junto al contexto crean significados para tratar de representar una realidad. Numerosas han sido las definiciones que se le han dado al término y sigue siendo una utopía. Espar (citado por Medina, 2014) menciona que dependiendo de la rama que aborde el discurso su definición variará, desde la psicología será visto como soporte del inconsciente, desde la pragmática como el acto de hablar y desde el análisis conversacional como la base de la comunicación.

Bolívar (2007) por su parte, al referirse al discurso menciona que este es interacción social, es cognición, es historia y sobretodo es dialogo porque se necesita de la comunicación para que los significados se construyan, definición similar a la dada por Rosenblatt respecto al acto de transacción. Medina (2014:8) plantea que los discursos “Son meta-sistemas de significados histórica, cultural y socialmente anclados”. En otras palabras, los discursos son sistemas de sistemas de sentido culturalmente dependientes, organizados a través de los textos, los cuales pueden cambiarlos, ratificarlos a lo largo de la historia. Definición que acoge esta investigación.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se halla enmarcado dentro del paradigma cualitativo, definido este por McMillan (2004) como aquel tipo de investigación que se centra en la comprensión y el significado de relatos verbales y observaciones en lugar de números. En tal sentido, la presente investigación adoptó dicho paradigma, pues este permitió develar el currículo de acción a través de los relatos verbales de un docente de inglés, de las observaciones y el análisis textual.

El tipo de investigación que se incorporó dentro del estudio es el descriptivo, pues tal como Tamayo (2004:35) lo indica “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas”. Partiendo de lo anteriormente expuesto, la investigación descriptiva permitió dar respuesta a las interrogantes que guiaron este estudio.

Ahora bien, en cuanto al diseño de la investigación se llevó a cabo un estudio de caso, definido por Creswell (1994:271) como “un análisis a profundidad de uno o más eventos, configuraciones, programas, grupos sociales, comunidades, particulares u otros sistemas cuidadosamente caracterizados en tiempo y lugar”; Yin (2003:25) menciona que este se debe tomar en cuenta cuando "(A) el enfoque del estudio es responder a preguntas de "cómo" y "por qué"; (B) no es posible manipular el comportamiento de los participantes en el estudio; (C) cubre condiciones contextuales porque son relevantes para el fenómeno de estudio; o (D) los límites no son claros entre el fenómeno y el contexto". En consecuencia, este es el diseño que mejor se adaptaba para dar respuesta a la pregunta de investigación y para alcanzar el objetivo planteado.

1. Textos analizados

Es importante aclarar que los textos no son unidades de análisis sino objetos a analizar. Halliday & Hasan (1976) se refieren a los textos como unidades de sentido, de cualquier tamaño, que se pueden manifestar de forma oral o escrita. Similarmente Nysthrand & Himley (1984) definen texto como cualquier expresión de la lengua en uso, oral o escrita, larga o corta. Los textos analizados en esta investigación incluyeron la transcripción de una entrevista semiestructurada hecha a una docente del primer nivel de lengua inglesa de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, a quién se le asignó el seudónimo de Bárbara. Otros de los textos estudiados fueron las notas de campo,

desprendidas estas de observaciones no participativas, no estructuradas al aula de clase durante un periodo de 12 semanas, asistiendo a dos sesiones de 90 minutos semanalmente. También se analizó el programa de la asignatura inglés uno, considerado, para fines de esta investigación, como programa prescrito.

2. Procesamiento y análisis de la información

La data recolectada a través de los diferentes textos: entrevistas, observaciones y programa fue cotejada, contrastada y evaluada utilizando para ello la triangulación definida esta por Chriseri-Strater & Sunstein (2006:144) como un “proceso de verificación utilizando múltiples fuentes de información. Los investigadores usan el término para discutir la forma en que se valida, coteja, o contrasta la evidencia, (...) La triangulación ofrece la textura, profundidad y credibilidad”. En tal sentido a través del cruce de las fuentes de información y con base en el análisis del discurso se dio respuesta a la pregunta formulada que rigió este estudio.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para abordar la data de este estudio se sistematizó la información obtenida en cuatro categorías:

1. Concepción de la enseñanza/aprendizaje

Al analizar el programa de la asignatura inglés I se halló que no está reflejado explícitamente el modelo filosófico de enseñanza, sin embargo, a través de los verbos y sustantivos presentes a lo largo del mismo se puede determinar esta, en tanto que hacen referencia a la trasmisión o construcción del conocimiento. A continuación, se presenta una tabla contentiva de los verbos y sustantivos pertenecientes a cada modelo filosófico, separados en las unidades del programa de la asignatura.

Tabla N° 1. Clasificación de los verbos y sustantivos presentes en el programa de Inglés I, de acuerdo al modelo filosófico de enseñanza y separados en las unidades del programa.

	MODELO DE TRANSACCIÓN		MODELO DE TRANSMISIÓN	
	Verbos	Sustantivos	Verbos	Sustantivos
Presentación y Objetivos de la Asignatura	- Refuerza - Amplía	- Proceso - Comprensión - Desarrollo de la comprensión - Comunicación funcional	- Establecer	- Adquisición

[sigue]

<p>Unidad Transversal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concientizar - Reflexionar - Promover - Reconozca - Desarrollar - Comprensión - Fortalecimiento de la confianza - Superar 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación - Sensibilización - Concientización - Progresividad - Promoción - Proceso de aprendizaje. - Proceso de enseñanza-aprendizaje - Procesos cognitivos y metacognitivos - Disponibilidad 		
<p>Unidad 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular el conocimiento - Examinar - Promover el - Aplicar - Trabajar en pares y en forma grupal - Reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento - Descubrimiento - Estrategias cognitivas - Pensamiento abstracto - Comprensión - Disposición - Satisfacción - Satisfacción - Interés - Aceptación del pluralismo 		<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación
<p>Unidad 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar al estudiante herramientas - Estimular - Examinar - Promover - Comprender - Reflexionar - Interactuar 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenimiento - Razonamiento - Disposición - Satisfacción - Satisfacción - Interés 		<ul style="list-style-type: none"> - Patrones

[sigue]

<p>Unidad 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar al estudiante herramientas - Estimular - Reforzar - Promover - Comprender información - Reconocer las diferencias - Reflexionar - Satisfacción - Interactuar 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento - Comprensión - Razonamiento - Disposición - Satisfacción - Interés 	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación - Estructuras sintácticas - Patrones
<p>Unidad 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular - Continuar practicando - Promover - Reflexionar - Reconocer - Disposición - Reflexionar - Satisfacción - Satisfacción - Interactuar 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas conocimiento - Comprensión - Razonamiento metalingüístico - Interés 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar - Definir y clasificar - Decodificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras - Patrones - Aceptación
<p>Unidad 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular - Continuar practicando - Promover - Reflexionar - Percatarse - Advertir - Reflexionar - Decodificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramienta conocimiento - Comprensión - Razonamiento metalingüístico - Disposición - Satisfacción - Satisfacción - Interés - Aceptación - Pluralismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar - Reforzar - Definir - Clasificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras sintácticas - Patrones - Estructuras
<p>Unidad 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular - Practicando - Estructuras verbales - Promover - Advertir - Reconocer - Disposición - Decodificar - Interactuar 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas conocimiento - formulación - Razonamiento - Proceso de aprendizaje - Satisfacción - Aceptación - Pluralismo - Satisfacción - Interés 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras sintácticas

[sigue]

<p>Unidad 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar - Estimular - Estudiar - Promover - Reconocer - Reconocer y comprender - Interactuar - Reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas - Conocimiento - Razonamiento metalingüístico - Proceso de aprendizaje - Disposición - Pluralismo - Satisfacción - Satisfacción - Interés 	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras aceptación
------------------------	--	--	---	--

La tabla anterior refleja que el programa de la asignatura posee una concepción de la enseñanza enmarcada en el modelo filosófico constructivista, en tanto que utiliza en mayor número verbos y sustantivos que hacen referencia a lo expuesto por Brunner (1986) Vygotsky (1979) y Ausubel (2002) en sus teorías, a saber: el aprendizaje por descubrimientos (*reconocer, examinar, comprensión, proceso, desarrollo, satisfacción, descubrimiento, pensamiento, entretenimiento*); el aprendizaje como construcción social y la zona de desarrollo próximo (*interactuar, trabajar, percatarse, aplicar, concientizar, promover, continuar, proporcionar, superar, pares, grupal, proceso, desarrollo, comunicación, estrategias, pluralismo representación, sensibilización, concientización, progresividad, herramientas*); y la del aprendizaje significativo (*amplía, estimular, reflexionar, comprender, satisfacción, disposición, proceso, comprensión, desarrollo, entretenimiento, sensibilización, progresividad, promoción, disponibilidad, interés, razonamiento*). Ahora bien, los sustantivos (*patrones, estructuras*) clasificados dentro de la visión conductista y que están presentes en el documento objeto de análisis se refieren más a la visión de lengua en algunas unidades que a la concepción de enseñanza aprendizaje. Los verbos por su parte (*decodificar, reforzar, definir, clasificar*) hacen alusión a las estrategias que el modelo arroja.

Por otra parte, a fin de conocer la concepción de la enseñanza aprendizaje de Bárbara, en tanto que docente a cargo del curso, se le preguntó al respecto en una entrevista a lo que esta respondió.

El proceso de aprendizaje pienso que tiene que ser **sumamente activo**, donde el estudiante **realmente participe** y **no solamente se atenga a lo que recibe en las clases**, que es lo que **suele suceder**, sino que ellos se **preparen y se ejerciten** (...) pocos estudiantes **hacen ni siquiera las tareas** que se supone que sea parte de su aprendizaje además que ellos son adultos que deberían tratar de **conseguir información por su parte**, (...) **el profesor debería ayudar a los estudiantes** para que desarrollen sus propias iniciativas, **construyan su conocimiento** y **no simplemente aceptar el conocimiento que otro le brinde** o le muestre

Bárbara inició su intervención con el sintagma nominal “el proceso de aprendizaje” y más adelante la frase “sumamente activo”, al hablar de proceso y activismo la docente hizo alusión a un modelo de enseñanza transaccional pues a diferencia del de educación

bancaria, el aprendizaje es visto como tal más no como la mera transmisión y recepción de información y pasividad del educando. La profesora hizo alusión también a “conseguir información por su parte” lo cual si se contrasta con lo propuesto por los autores de ambos modelos filosóficos de enseñanza aprendizaje se acogería a las premisas de Brunner (1986), la búsqueda de información como parte de las estrategias de aprendizaje por descubrimiento.

Ahora bien, la transcripción también mostró por medio de las siguientes expresiones “realmente participe”, “no solamente se atenga”, “hacen ni siquiera” el tipo de estudiantes, poco participativos, no comprometidos y no independientes que posee. Por otra parte, hace alusión a que el docente “debería ayudar a los estudiantes” ¿indica acaso la modalidad que no lo hace? A fin de evitar divagar se le preguntó ¿Qué criterios pedagógicos o constructo teórico, subyacían a su concepción de la enseñanza aprendizaje?

El constructivista, pero debo decir que nosotros cuando, yo cuando comencé **éramos netamente conductistas** (...) y debo decir que teníamos muy buenos resultados, (...) **He utilizado cosas de diferentes tipos** y hay veces que lo que **ha dado más resultado es usar el enfoque conductista tristemente lo digo**, pero ha obtenido mayor resultado, y **los estudiantes además se sienten más motivados**, vaya usted a saber. **Me parece triste...** Puede ser también que, **antes había un periodo más intenso de interacción** entre los profesores y los estudiantes que ahora. Claro eran muchos **menos estudiantes**. Este... y las clases estaban más concentradas.

En el extracto leído aparece el sintagma nominal “el constructivista” y las cláusulas “éramos netamente conductista” “He utilizado cosas de diferentes tipos” la cuales hacen eco de que la docente dice estar bajo un modelo de enseñanza y aprendizaje, pero utiliza elementos de otros en sus clases por su experiencia laboral. No obstante, al continuar leyendo en el extracto se muestra “ha dado más resultado es usar el enfoque conductista tristemente lo digo” y “Me parece triste”, vislumbrando esto, al hacer uso del adverbio de modo tristemente y triste, la valoración negativa del profesor hacia dicho modelo de enseñanza.

También en la transcripción se observa que la docente asocia el desempeño y motivación del estudiante a dos posibles factores entre ellos el modelo de enseñanza que el docente adopte, donde el conductista se traduce en mejor desempeño y más motivación, mientras el constructivista en lo opuesto; el otro factor mencionado es la interacción y número de estudiantes, menos estudiantes y mayor interacción que da como resultado mejor desempeño.

Una vez expuesto lo dicho en la entrevista es pertinente dar a conocer lo evidenciado en las observaciones de clases respecto a este punto. Para impartir cada una de sus clases Bárbara partía del conocimiento del estudiante, siempre les hacía preguntas respecto al tema a tratar y, a partir de ello comenzaba su clase.

T> Bárbara ---- S> Estudiante

T>How do you form simple past?

S> Subject + auxiliary + “verb”.

T> You don’t form any verb with the subject.

S> I don’t know.

T> you don’t know? Say something in the past.

S> I ate a hamburger.

T> So, how do you form simple past, please don’t say the subject...

Bárbara intentaba que los estudiantes descubrieran los errores por sí solos, daba corrección indirecta en ocasiones para ayudarlos a descubrir los mismos. La docente también propuso temas de la actualidad y partió en ocasiones de los intereses de los estudiantes.

2. Contenidos abordados

El programa de la asignatura inglés I comprende una unidad transversal y 7 unidades específicas, cada una de ellas con sus objetivos generales y específicos, así como con sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Dentro de los primeros se aborda la lengua y sociedad donde se exponen los tópicos a tratar y vocabulario al respecto: conocer gente, rutinas, lugares de interés turístico/histórico, comida, noticias, tiempo, logros, contextualizándolos con la ciudad y país de origen. También se aborda el conocimiento morfosintáctico, el fonético-fonológico y el sistema verbal del inglés.

Dentro de los segundos se intenta que los estudiantes produzcan y comprendan mensajes de forma oral y escrita, que analicen, reflexionen y conozcan sobre distintos fenómenos lingüísticos y gramaticales, también que entiendan diferentes aspectos de la lengua en uso. Finalmente, dentro de los terceros se propone el fortalecimiento de la confianza, el respeto por otras culturas distintas a las propias, la aceptación del pluralismo y eclecticismo que brinda el aprendizaje de una lengua extranjera, la promoción del razonamiento metalingüístico en torno a las estructuras estudiadas y la creación del interés por interactuar con pares y docentes. Es importante mencionar que un gran número de objetivos e indicadores son presentados como contenidos en el documento.

Al preguntar a Bárbara si estaba de acuerdo con lo planteado en el programa, esta respondió “sí, básicamente.” El adverbio utilizado muestra que existen aspectos con los que esta no se siente cómoda. No obstante, se le preguntó si agregaría o quitaría algo de él a lo que esta respondió “no”.

Las observaciones permitieron contrastar la información dada, en ellas se evidenció que la docente aborda dentro del contenido conceptual el componente morfosintáctico y el sistema verbal como lo reza el programa prescrito; respecto al componente fonético-fonológico dio algunas claves de pronunciación, por ejemplo “para pronunciar *think* deben sacar la lengua como al decir zorro” no enseñó a los estudiantes cual es la transcripción /θɪŋk/ ni el lugar y el modo de articulación, en tal sentido dicha rama de la lingüística no se enseña con propiedad ni se aborda todo lo indicado en el programa; el contenido de lengua y sociedad a

lo largo del semestre fue desarrollado, sin embargo Bárbara no se limitó a ello, amplió el vocabulario a través de lecturas de tipo literario y noticias de varios temas de la actualidad.

El componente procedimental también fue llevado a cabo en el aula de clase, Bárbara desde el inicio del semestre intentó que estos comprendieran mensajes orales y escritos y que no solo los decodificaran, también propició situaciones para que estos los expresaran; el análisis y reflexión de los fenómenos lingüísticos y gramaticales fue continuo a lo largo del semestre, la docente también propuso situaciones en las que estos pusieran la lengua en uso.

T> Imagine that you are in a **restaurant**, and **you find a hair in you soup**. **How** would you complain?

En este caso se observa que la docente da un contexto a los estudiantes “Restaurant”, una situación “a hair in your soup” y formula una pregunta utilizando el adverbio “How” con lo que se espera que el estudiante de una respuesta informativa poniendo la lengua en uso.

El componente actitudinal, en tanto que no se desarrolla explícitamente fue un poco más difícil de observar, sin embargo algunos hechos permitieron determinar cuales se desarrollan y cuáles no, Bárbara promulgó durante el semestre la necesidad de, en tanto que futuros profesionales de las lenguas, analizar las estructuras dadas, también con bastante frecuencia intentó que los estudiantes se hicieran conscientes de lo importante que es el comunicarse con eficiencia y efectividad, propiciando ejemplos en los que podrían ocurrir malentendidos:

T> I **wanna shit** on my bed, instead of I **want a sheet** on my bed.

Por otra parte, la docente al conversar con sus estudiantes respecto a noticias del mundo occidental referente a la inmigración, terrorismo, religión entre otros propició el entendimiento por otras culturas, también intentó fortalecer la confianza, los estudiantes en repetidas ocasiones decían “Sorry, I can’t” a lo que ella respondía “I know you can. Organize your thoughts” o cuando le decían “I don’t know” ella afirmaba, “yes, you do”.

3. Estrategias utilizadas

El programa de la asignatura no propone estrategias de enseñanza-aprendizaje a utilizar por parte de los estudiantes, tan solo dos están escritas en la segunda unidad específicamente en el contenido procedimental “Hablar en inglés mediante juegos de roles y diálogos”. La docente sobre las estrategias mencionó en la entrevista

Una cosa que **nos está faltando todavía** es **enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje**, en teoría cada quien tiene sus propias teorías de aprendizaje porque las ha desarrollado por su cuenta, por naturaleza, porque quizás en su casa o algún profesor en primaria se los insinuó.

En el texto anterior se delata que a partir del adverbio “todavía” desde hace tiempo se ha hecho necesario exponer a los estudiantes las diferentes estrategias de enseñanza y

aprendizaje que pueden utilizar, en el extracto enseñado la docente hizo uso del pronombre átono “nos” en el que la docente se incluye e incluye a los demás docentes de lengua de la universidad aludida en este estudio. Ahora bien, también se indagó respecto a las estrategias de enseñanza que Babara utiliza en su aula, al pedirle ejemplos esta mencionó:

Básicamente yo trato de utilizar **lectura y escritura para enseñar** las estructuras gramaticales y el vocabulario y con base en eso también hacer prácticas orales, conversación y yo creo que eso es como **la columna vertebral** que yo trato de utilizar y obviamente en los cursos de lectoescritura muchísimo más. Sin embargo, hay que recurrir con mucha frecuencia a tratar de **hacerlos recordar sus conocimientos básicos gramaticales de la lengua española** (...) trato de hacer que ellos usen **inferencia**, que ellos traten de pensar sobre el tema que estamos leyendo y por lo tanto puedan **adivinar y puedan suponer** (...) el significado del vocabulario, qué sería lo que próximamente debe suceder si estamos leyendo una historia o un cuento o por qué estaba alguno de los personajes teniendo un cierto comportamiento que solamente se explica si **reflexiona sobre lo ocurrido anteriormente**.

Bárbara utiliza la lectura y escritura como estrategia de enseñanza, en el texto hace referencia a estas como una “columna vertebral”. La analogía hace pensar que la docente considera a tales habilidades como un modelo de enseñanza de lenguas extranjeras (Emig, 1971 y Mota, 2006). Bárbara también dice “hacerlos recordar sus conocimientos básicos gramaticales de la lengua española” lo que hace pensar que los estudiantes los han olvidado, o que utiliza la analogía y/o traducción como estrategia. También la docente manifestó utilizar claramente estrategias como la inferencia y la reflexión, apuntando esta última al desarrollo del pensamiento crítico.

En el aula se observó que Bárbara utilizó diversas estrategias a lo largo del semestre, entre ellas:

- Dictado
- Análisis de error a partir de ejemplos dados y errores cometidos por los estudiantes
- Preguntas y Respuestas
- Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura y escritura
- Actividades antes-durante-después de la lectura
- Uso del diccionario
- Sesiones cara a cara
- Dialogo
- Analogía con la lengua materna

Estas estrategias con base en lo expuesto en la fundamentación teórica de esta pesquisa están basadas unas en el modelo de transmisión y otras en el de transacción.

4. Evaluación

El programa de la asignatura plantea que la evaluación se efectúa siguiendo el reglamento de evaluación del rendimiento académico estudiantil de pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en el cual se establece que el estudiante tiene derecho a evaluaciones parciales si ha asistido con regularidad a las

actividades de clase. En el programa se establece evaluación de tipo sumativa y final utilizando para ello pruebas cortas, una por cada unidad, también hace alusión a la participación activa en clase y la preparación y presentación de asignaciones, no está explícito el momento de evaluación, ni el instrumento con el cual se hará la misma.

En la entrevista a la docente se le preguntó si utilizaba alguna rúbrica para corregir los textos escritos a lo que respondió

No, bueno por ejemplo, no es lo mismo si estoy corrigiendo un quiz a que **si estoy corrigiendo alguna tarea sobre lo que comprendieron de un texto o cuando partimos de un texto para escribir un final diferente al que leímos o cuando expresan su opinión sobre lo leído**, esa es una evaluación en la cual tomo en cuenta la ortografía en general (...) pero en los quizzes es totalmente distinto ahí tomo muchísimo más en cuenta la ortografía los errores de ortografía, (...) si la pregunta contiene varios aspectos que han de tomar en cuenta entonces bueno que se yo la pregunta completa vale 5 puntos pero de esa pregunta un punto se refiere a la ortografía, un punto se refiere al contenido, un punto se refiere a la forma como lo expresan etcétera.

En el siguiente fragmento “esa es una evaluación en la que tomo en cuenta la ortografía en general” refiriéndose esa a cualquier otra actividad diferente a un quiz, se determina que la docente solo corrige dicho aspecto de la lengua, por omisión se determina que los demás no son aludidos en la evaluación, y por ende la docente solo utiliza una rúbrica para la corrección de quizzes. A fin de conocer cómo evalúa otro aspecto de la lengua se le preguntó que hace en el caso de las pruebas orales “básicamente que sean capaces de expresar lo que quieren” acá a través de esta cláusula se determina que la docente usa como enfoque el comunicativo a la hora de evaluar la oralidad.

Dentro de las observaciones se mostró que la docente no se rige solo por lo que está planteado en el programa. Bárbara hace evaluaciones de tipo formativo a los estudiantes, les pide escribir en sus cuadernos historias, diálogos, resúmenes sin obligatoriedad para revisarlo en conjunto, es decir ella y el estudiante, a fin de que estos se percaten de sus errores y eviten cometerlos en futuras composiciones. También se observó que Bárbara no corrige las asignaciones inmediatamente después de pedir las, semanas después de asignarlas se las pide en el aula.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El reto principal de este estudio fue conocer el currículo de acción de una clase de inglés como lengua extranjera y compararlo con el prescrito, también determinar la correspondencia teoría-práctica de la concepción de la enseñanza y aprendizaje del docente a cargo del curso, con lo planteado en el programa de la asignatura. Para lograr lo anterior se analizó el programa de la asignatura Inglés I, se observó la clase durante 12 semanas, se entrevistó a la docente y se contrastó la información suministrada por todos y cada uno de dichos medios, haciendo uso del análisis del discurso como metodología.

Los datos arrojaron que el currículo prescrito de la clase observada, en su mayoría, se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva transaccional, en la que el estudiante construye el conocimiento. No obstante, la docente a cargo del curso utiliza una metodología ecléctica, dado que teóricamente está de acuerdo con lo planteado por el modelo constructivista pero en la práctica utiliza, en ocasiones, el modelo de transmisión, aquél que considera el aprendizaje como una transmisión de conocimientos, en tanto que según ella ha obtenido mejores resultados. Las observaciones llevadas a cabo constatan dicha información, Bárbara hizo uso de estrategias de enseñanza que se corresponde con ambos modelos filosóficos, entre ellas el dictado, lectura y escritura crítica, sesiones cara a cara, entre otras.

Los resultados del estudio, referente al contenido programático de la asignatura, muestran que el currículo prescrito engloba contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, en otras palabras, el qué, el cómo y el por qué/para qué. Dentro de los contenidos conceptuales la docente obvia el componente fonético-fonológico e incluye mayor información en el de lengua y sociedad, tal como: literatura y hechos políticos, sociales y económicos de la actualidad. Respecto al componente actitudinal, Bárbara agrega al contenido prescrito la importancia de conocer la propia cultura e historia y de mantenerse informados.

Por otra parte, referente a la didáctica, el programa de la asignatura no prescribe las estrategias que el docente debe implementar, en tal sentido, las utilizadas por este corresponden al de acción, dentro de ellas destacan: el dictado, el análisis de error, preguntas y respuestas, lectura y escritura, uso del diccionario, sesiones cara a cara, diálogos y analogías con la lengua materna.

Con relación a la evaluación, en el currículo prescrito se establece al final de cada unidad la elaboración de un quiz, siendo esta una evaluación final de tipo sumativo, también existen evaluaciones procesuales, pero con un carácter sumativo, tal es el caso de las tareas asignadas y de la participación. Los textos analizados apuntan a que el currículo en acción de la docente presenta evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, Bárbara no se limita a lo prescrito y también varía el tipo de instrumento a evaluar.

El antagonismo entre la teoría y la práctica dentro del aula puede tener connotaciones positivas, pero también negativas cuando existe una brecha amplia entre ambas, por ello es necesario estudiar el currículo de acción continuamente para evitar abismos entre estudiantes de diferentes cursos, en cualquier nivel. En el caso específico de la universidad aludida en este estudio, se sugiere develar el currículo de acción de cada aulas del primer nivel de lengua inglesa para crear así un consenso entre los docentes de la cátedra respecto a contenidos a abordar y estrategias a utilizar para evitar así disparidad entre el nivel de lengua de los estudiantes. También se propone realizar una investigación en el que se denoten los efectos del currículo en acción en los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera, pues de esta manera se podrá conocer si los cambios implementados por la docente son apropiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, David P. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. No. 370. 15 A9.
- Beraza, Miguel Angel Zabalza. 1989. *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. 3ra. edición. Madrid: NARCEA S.A. Ediciones.
- Bolívar, Adriana. 2007. *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?*. Caracas: CEC, S.A.
- Brown, Douglas, 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Bruner, Jérôme. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Barcelona: Gedisa.
- Casarini Ratto, Martha. 1999. *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Chiseri-Strater, Elizabeth & Bonnie Sunstein. 2006. *What works? A practical guide for teacher research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creswell, John. 1994. *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Emig, Janet. 1971. Writing as a mode of learning. En D. Goswami, y M Butler (Eds.), *The web of meaning: essays on writing, teaching, learning, and thinking*. Montclair, NY: Boynton/Cook Publishers.
- Gimeno Sacristán, José. 1998. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. En Mirian Warde (coord.), *Segundo Seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*, São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Halliday, Michael. & Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Inostroza, Gloria. 2005. *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago: JC Sáez Editor.
- Jiménez, María. 2010. Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 27: 1-9 .
- McMillan, James. 2004. *Educational Research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Medina, Anderzon. 2014. Texto, contextos, discursos. Lingüística para leer culturas. *Revista FERMENTUM* 24, 70: 1-23.
- Mota, Carmen. 2006. El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL/EFL): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica* 15: 56-63.

Nystrand, Martin & Margareth Himley. 1984. Written text as social interaction. *Theory into Practice* 23, 3: 198-207.

Plata, José Miguel. 2002. El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica Venezuela. *Entre Lenguas*, 7, 2: 29-38.

Plata, José Miguel. 2012. *Language switching: a qualitative clinical study of four second language learners' composing processes*. Tesis doctoral, University of Iowa, Iowa-Estados Unidos.

Rodríguez, Rosa. 2013. *Currículum prescrito y currículum en la acción del área de educación física*. Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Rosenblatt, Louise. 1988. Writing and reading: The transactional theory. National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report N° 416.

Skinner, Burrhus Frederic. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Smith, Deborah Deutsch. 1998. *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston, MA.: Allyn & Bacon.

Stenhouse, Lawrence. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tamayo, Mario. 2004. *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

Vigotsky, Lev Semiónovich. 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villalobos, José. 2001. Formación de docentes de lenguas extranjeras: un enfoque integrado. *Entre Lenguas* 7,1: 37-50.

Wallace, Michael. 1991. *Training foreign language teachers*. Cambridge: University Press.

Weaver, Constance & Margaret Moustafa. 1994. *Reading process and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Yin, Robert. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.