

Aportaciones para la concreción del Modelo Educativo en la materia de Inglés

Profesora Angélica Barreto Ávila

Área de Talleres de Comunicación y Lenguaje - Idiomas:
Inglés
Plantel Sur
angelicacch2005@yahoo.es

Resumen

Existen dos elementos fundamentales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades cuya concreción sigue siendo incierta y heterogénea. Por un lado están los criterios para reconocer los conocimientos que conforman la **cultura básica**; y por el otro, los procedimientos operativos que constituyen **el aprender a aprender**. A partir de la reflexión sobre la relevancia de estos dos conceptos en la educación media superior actual, se plantean varias interrogantes y algunas posibles respuestas orientadas al área de talleres, específicamente para la materia de Inglés. Además de algunas propuestas vinculadas a la innovación curricular, para volver operativa la noción de aprender a aprender también resultan indispensables los conceptos de autonomía y estrategias de aprendizaje. A pesar de la aparente familiaridad que la comunidad académica muestra con las nociones de cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición y autonomía, en la realidad se percibe resistencia a conocerlos e integrarlos en su práctica docente.

1

Palabras clave: cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición, autonomía, enseñanza del inglés en el bachillerato.

Este trabajo constituye una breve reflexión conceptual y crítica en torno a dos elementos fundamentales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuya concreción sigue siendo incierta y heterogénea. Por un lado, están los criterios para reconocer los conocimientos que conforman la **cultura básica**, y, por el otro, los procedimientos operativos que constituyen el **aprender a aprender**. No se pretende aquí hacer un análisis exhaustivo de estos conceptos en cada uno de los documentos fundacionales, sino aportar nuevas miradas para destacar su relevancia en la Educación Media Superior actual. A partir de esta reflexión, se plantean varias interrogantes y algunas posibles respuestas orientadas al Área de Talleres, específicamente para la materia de Inglés.

El concepto de cultura básica aparece en diversos documentos del Colegio a lo largo de su historia, aunque con variaciones que a veces entorpecen su total comprensión. Por ejemplo, en el Plan de Estudios Actualizado, se establecen sus atributos principales -“*forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores*”(PEA, 1996: 34)- y más adelante se describe lo que hace y lo que persigue -“*hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante...y se propone contribuir a que el alumno adquiera un serie de principios, de elementos productores de saber y de hacer...pueda adquirir mayores y mejores saberes y práctica*” (PEA, 1996: 36). Hay que admitir que por más inspiradores y actuales que resulten estos planteamientos sobre la cultura básica y el modelo educativo, las prácticas docentes, los programas de estudios y las características del alumno que egresa del Colegio no terminan de encarnar estos ideales. Posiblemente, el mayor reto reside no en el qué de la cultura básica, sino en el cómo; es decir, ¿Cómo formar individuos críticos? ¿Cómo se constituyen las materias básicas? ¿Cómo reconocer los conocimientos que conforman la cultura básica?

En el seminario sobre el Modelo Educativo se ofrecieron algunos criterios para contestar a esta última interrogante. En síntesis, los conocimientos que conforman la cultura básica, en principio, son fundamentales en la conformación de la disciplina, generan otros conocimientos, tienen repercusiones tecnológicas y sociales, son actuales, y tienen probabilidades mayores de perdurar en medio de las transformaciones de la cultura actual (*Apuntes para la sesión del Seminario sobre Modelo Educativo del 15 de octubre de 2014, José de Jesús Bazán Levy*).

En el caso de Inglés, sería importante primero identificar los elementos centrales que constituyen la disciplina, no sólo para reconocer los conocimientos que aporta a la cultura básica, sino también para definir aquello que da unidad al Área de Talleres; es decir, determinar de manera explícita la concepción del objeto de estudio. ¿Se trata de los textos, de su tipología y estructura? ¿De las reglas sintácticas y morfológicas de la lengua? ¿De la interacción por medio de la lengua en contextos auténticos? ¿O de las habilidades de comprensión y producción de textos relevantes para la formación del alumno?

Ahora bien, dado el contexto actual en el Colegio, uno de los ámbitos susceptibles de análisis, discusión e intervención para llevar a cabo este proceso es la revisión curricular en curso. En la perspectiva de la innovación curricular (Markee, 1997), una cuestión clave, antes de introducir en los programas el o los enfoques pertinentes de la disciplina, hay que prever las objeciones posibles, en cuanto a su viabilidad, compatibilidad y ventajas percibidas por los docentes y formadores.

En el caso de Inglés, se ha retomado el enfoque comunicativo, compartido con Talleres, pero enriqueciéndolo con el enfoque accional que “considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 23). Este enfoque en particular abona a la conformación de una cultura básica, pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y personales del alumno que aprende una lengua; es decir, en la revisión curricular, aquellos contenidos que no respondan a las necesidades reales o sean generadores de mayor conocimiento, tendrían que ser dejados de lado.

La innovación curricular es un fenómeno multidimensional y complejo, descrito como una actividad situada socialmente, que es afectada por límites éticos y sistémicos, las características personales de los que potencialmente pueden adoptarla, los atributos de las innovaciones y las estrategias usadas para realizar cambios en contextos particulares (Markee, 1997:38). En este sentido, además de los cambios curriculares habría que prestar especial atención a los criterios de evaluación de la calidad y metodología de los cursos de formación docente, así como a los procesos de diseño y arbitraje de los materiales didácticos. Por ejemplo: ¿En qué medida sería viable adoptar el uso de textos auditivos auténticos, si la necesidad más apremiante de los alumnos fuera pasar un examen que enfatiza el conocimiento pasivo de las estructuras gramaticales de la lengua meta? ¿Cuán compatibles con las creencias y prácticas docentes serían materiales analíticos sin contenidos explícitamente lingüísticos?

En cuanto a las características personales de los docentes que han de instrumentar los cambios curriculares, se han detectado carencias que bien podrían subsanarse, si se aplicaran los criterios antes mencionados relativos a la cultura básica. Los profesores requieren aprender a leer el programa, de manera horizontal, instrumental, teórico-práctica y normativa, así como conocer el repertorio de estrategias y recursos pertinentes para el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque y contenidos del programa y la disciplina.

Más allá de los documentos propios del Colegio, vale la pena traer a colación conceptos afines al de cultura básica, para ampliar la respuesta a la pregunta inicial de cómo reconocer los conocimientos que la conforman. La noción de *cultura general* que plantea Pablo González Casanova (2004: 28), incluye el “determinar qué aprender y qué enseñar y se resuelve en gran medida cuando se da prioridad al aprender que permite aprender y acumular nuevos conocimientos y destrezas”.

Tal planteamiento conduce inevitablemente a una de las necesidades primordiales establecidas en el PEA (1996: 26), que el alumno “*desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de obtener, organizar y evaluar la información disponible... fuera del ámbito escolar y en este mismo*”, esto es, el aprender a aprender es, en sí mismo, un criterio para conformar y a la vez un camino para obtener una cultura básica. Como consecuencia, en la contribución de Idiomas al Perfil del Egresado, así como en el propósito general de la materia de Inglés, debe enfatizarse el manejo de la información en lengua extranjera, así como las habilidades académicas, particularmente en la comprensión de textos escritos y orales (por ejemplo, artículos de divulgación, *abstracts*, *podcasts* de presentaciones, videos de experimentos, etc.) que además cultiven la interdisciplinariedad con temas de otras materias.

Tendrían que asegurarse las horas de formación y la continuidad suficiente para que el alumno del Colegio pudiera, por ejemplo: comprender lo suficiente de textos de divulgación orales y escritos en inglés sobre aspectos de otras culturas (valoración estética y artística, historia del arte), siempre que el discurso esté articulado con claridad y lentitud; escribir y comprender notas que transmitan información sencilla de carácter inmediato, relacionadas con situaciones imprevistas (mensajes informativo, publicitario, propagandístico, de entretenimiento, cultural y educativo); identificar y proporcionar información en inglés, oral y escrita, sobre la condición y el resultado de hechos, situaciones y acciones reales, en los ámbitos personal y sociocultural (problemas sociales y políticos específicos); identificar procesos de desarrollo en textos académicos en inglés que enfatizan el resultado de las acciones (biodiversidad, fenómenos económicos).

Además de estas propuestas, para volver operativa la noción de aprender a aprender, también resultan indispensables los conceptos de autonomía y estrategias de aprendizaje.

El programa de Inglés vigente del CCH señala que el perfil del egresado incorpora la formación en lengua extranjera, que le permitirá ser un alumno que “*aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos*” (Aguilar, 2011: 6).

Sin embargo, la noción de estrategia y sus diferentes acepciones en la práctica cotidiana del Colegio han contribuido a las dificultades para adquirir o generar las estrategias requeridas para aprender a aprender.

En el reciente proceso de actualización de los programas, se señala que las estrategias didácticas son una serie de procedimientos (trabajo del profesor, acciones del alumno, manejo de materiales y recursos, selección de bibliografía,

organización del grupo, entre otros) que se agrupan en actividades a realizar para alcanzar los aprendizajes (Propuesta de la Comisión Especial, 2013:59).

Este planteamiento coincide con la perspectiva constructivista, donde las estrategias didácticas son procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente, para construir y lograr metas previstas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010:222).

En lo particular, en el enfoque didáctico del programa de Inglés (Aguilar, 2011), se establece que las estrategias didácticas *"incluyen una situación comunicativa en la que se observan los siguientes componentes: situación escenario, participantes, finalidades, audiencia, registro, recursos, reglas"*. Por otro lado, las tareas comunicativas se definen como actividades en las cuales el significado es primordial; se plantea la existencia de un problema de comunicación que resolver; hay un tipo de relación cercana con las actividades de la vida real, el cumplimiento de la tarea tiene prioridad y la evaluación de la tarea se da en términos de un producto. Así, en la columna de estrategias de enseñanza-aprendizaje de estos programas se retoman elementos tanto de las estrategias didácticas como de las tareas comunicativas, redactadas a modo de actividades, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 21)

Sin embargo se requiere poner énfasis en un elemento que verdaderamente acerque al alumno al aprender a aprender y lo dote de una cultura básica. El desarrollo de auténticas estrategias de aprendizaje tiene como condición que todos aquellos procedimientos a los que recurre el estudiante, los realice de manera consciente y deliberada para aprender. En su acepción general, retomada en el programa de Inglés, las estrategias de aprendizaje se definen como un plan consciente, sistemático, adaptado y monitoreado para mejorar el aprendizaje (Hymes, 1989). Así, dentro un una clasificación más fina, las estrategias de aprendizaje metacognitivas son las que aseguran que el alumno es consciente y controla lo que está aprendiendo.

Como comentario general, puede decirse que las estrategias de aprendizaje incluidas en las actividades presentadas en los programas en actualización (Barreto, 2013) son en su mayoría cognitivas, como uso de recursos, repetición, clasificación, toma de notas, traducción, etc. y algunas pocas socio-afectivas, como colaboración entre pares, desarrollar la interculturalidad, preguntar para clarificar. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se utilizan muy pocas, pero de manera implícita (quedando en duda si son realmente metacognitivas) como organizadores avanzados o atención selectiva.

En consecuencia, siguen haciendo falta estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación, pero requieren de una enseñanza explícita de las otras estrategias, así como una reflexión sobre las estrategias mismas y los estilos de aprendizaje.

Benson (2006:22) señala que la autonomía es la capacidad del aprendiz de tomar el control de su aprendizaje. Es un atributo de los aprendices, más que de las situaciones de aprendizaje. Éstos no desarrollan la habilidad de autodirigir su aprendizaje simplemente por ser puestos en ciertas situaciones, por lo que es claro que las formas como se organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje ejercen una influencia importante en el desarrollo de la autonomía.

Rost (2002:168) apunta que la autonomía y el aprendizaje basado en recursos se han vuelto elementos importantes en el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL), aunque las investigaciones han demostrado que los aprendices que utilizan este tipo de recursos no necesariamente se vuelven más autónomos como resultado de sus esfuerzos, pues mucho depende de la naturaleza de los recursos y de cómo se usan.

A pesar de la aparente familiaridad que la comunidad académica muestra con las nociones de cultura básica, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición y autonomía, en la realidad se percibe resistencia a conocerlas e integrarlas en su práctica docente. Este fenómeno requeriría de mayor investigación, sobre todo en la perspectiva del aprendizaje autónomo, de la construcción de la identidad docente y la percepción de su propio papel, que en ocasiones parece limitado a controlar a los alumnos y ser la fuente del conocimiento, propiciando el enciclopedismo en detrimento de la adquisición de una serie de principios, de elementos productores de saber y de hacer que conformarían su cultura básica.✠

Bibliografía

Aguilar, M., Albarrán, E., Barreto, A., Bautista, E., Buenavista, S., Camacho, N.,....Vázquez, L. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 28 de Septiembre de 2011, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Ingl%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>

Barreto, A., Corona, C., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G.,....Vázquez, L. (2013). *Avance de Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 20 de Agosto del 2013, de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/Ingles_I_IV.pdf

Benson, P. (2006). *Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching*. Cambridge University Press. 40: 21-40.

Consejo de Europa. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Tendencias Pedagógicas, No. 16. Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez.

González, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos Editorial.

Hymes, D. (1989). *On Foundations in Sociolinguistics*. London: Penguin.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.

Plan de Estudios Actualizado México. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del Análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios" (2013). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Malasia: Longman.