

*Artículo original Recibido: 07/10/2017. Aceptado en forma revisada: 27/11/2017*

**Por unos contenidos y objetivos más integrales en la clase de lengua extranjera<sup>1</sup>**  
**For more comprehensive contents and objectives in the foreign language class**

**Myriam Cabrales Vargas<sup>2</sup> & Jaime Cáceres Cabrales<sup>3</sup>**  
**Universidad San Buenaventura**

***Resumen.***

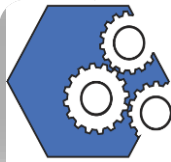
Este artículo presenta los resultados de una investigación descriptivo-analítica, con aproximaciones al enfoque cuantitativo, cuyo objetivo era conocer si en las clases de inglés de los colegios públicos de Cartagena se trabaja con contenidos diversos e integrados, coherentes con objetivos que propendan por la formación integral de los estudiantes. Los resultados muestran el predominio de los contenidos lingüísticos sobre los comunicativos, culturales y educativos, así como la poca coherencia con objetivos orientados a la formación integral de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Artículo basado en la investigación: Los contenidos de la clase de inglés y su coherencia con los objetivos pedagógicos, en las instituciones educativas de Cartagena (2014-2016). Grupo Interdisciplinario de investigación en educación y Pedagogía (GIEP).

<sup>2</sup> Magister en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Franche-Comté (Besançon, Francia). Directora la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura- Cartagena, miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía y directora de la línea de investigación “Desarrollo de las competencias comunicativa y cognitiva en lenguas extranjeras”. [mcabrales@usbctg.edu.co](mailto:mcabrales@usbctg.edu.co)

<sup>3</sup> Licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena. Coinvestigador en dos proyectos sobre la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de esta misma universidad. [caceresjaime86@gmail.com](mailto:caceresjaime86@gmail.com)



**Palabras clave:** Contenido lingüístico, contenido comunicativo, contenido cultural, contenido educativo, objetivos de formación.

**Abstract.**

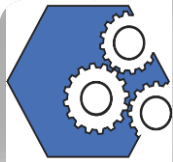
This article shows the results of descriptive - interpretive research, with approximations to the quantitative approach, whose aim was to know whether in English classes at public schools of Cartagena both diverse and integrated contents are used, in accordance with aims orientated towards the integral formation of the students. The results show the predominance of the linguistic contents on communicative, cultural and educational ones, as well as little coherence with aims orientated towards the integral formation of the students.

**Keywords:** Linguistic content, communicative content, cultural content, educational content, aims of formation

**Introducción.**

Actualmente, los futuros licenciados en lenguas extranjeras se preparan profesionalmente, en el marco de propuestas didácticas derivadas del enfoque comunicativo. Este hecho implica una concepción mucho más amplia de la dinámica que debe darse en el aula, en relación con los contenidos y los objetivos pedagógicos. Ya no se trata de transmitir sólo conocimientos sobre la lengua, como un sistema estructurado, sino de mirar el hecho lingüístico desde sus múltiples dimensiones, verbales y no verbales, funcionales, socioculturales, estratégicas e incluso educativas. Sin embargo, durante la realización de las prácticas pedagógicas, los futuros docentes encuentran una realidad que en ocasiones no corresponde al ideal planteado por las teorías pedagógicas y didácticas estudiadas en las aulas universitarias.

La anterior problemática inquietó a un grupo de practicantes, al punto que se decidió realizar con ellos un proceso investigativo que permitiera conocer con mayor precisión la realidad de la enseñanza del inglés en los colegios públicos del distrito de Cartagena. Se trató

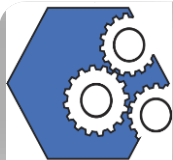


concretamente de determinar hasta qué punto los contenidos trabajados en el aula eran integrales y coherentes con los objetivos pedagógicos que los docentes titulares se planteaban para el desarrollo de sus clases.

La búsqueda de antecedentes investigativos no arrojó información, sobre estudios en los cuales se contemplaran diversas modalidades de contenidos juntas. Sin embargo, existen muchas investigaciones que indagan sobre diferentes contenidos, pero de manera separada, bajo las denominaciones de componentes o de competencias, tanto en Colombia, como en otros países, de las cuales se relacionan a continuación cuatro que consideramos pertinentes para el caso de nuestra investigación:

*¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?* (Díaz & Quiroz, 2012): Estudio cualitativo realizado en la Universidad de Antioquia cuyo propósito fue analizar las concepciones de los estudiantes de un programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, sobre la formación cultural. El análisis de los datos recolectados, a partir de una encuesta, permitió identificar que para los estudiantes la formación cultural está dialécticamente articulada con la formación integral, lo cual hace aportes a su personalidad, principalmente en lo cognitivo, lo actitudinal y los valores.

*Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la lectura de textos literarios auténticos: una perspectiva constructivista* (Gómez, 2012): Estudio realizado en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional que describe una experiencia de investigación acción llevada a cabo en una clase de inglés avanzado. A partir de la implementación de cuatro enfoques constructivistas, mediante la inclusión de textos literarios auténticos en las clases de inglés, como recurso para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, se demostró que el proyecto contribuyó a que los estudiantes leyeran cuentos literarios auténticos, negociaran significados y desarrollaran su competencia intercultural. Además, se evidenció que integrar el lenguaje y la literatura no sólo propicia espacios de comunicación, sino que además brinda oportunidades de construir conocimiento cultural a través de la interacción social.

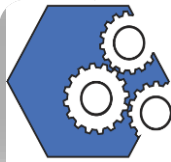


*La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos* (Noguera & Hoyos, 2009): Investigación que explora las formas y procesos de la enseñanza de la escritura creativa, en la clase de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, a través de metodologías novedosas como lo es escribir un cuento folclórico en inglés basado en los símbolos culturales de Colombia. Los resultados permitieron comprobar que mediante la lectura y escritura de textos complejos, no sólo se alcanza la adquisición del componente lingüístico de una forma más natural, sino que además se incrementa la habilidad comunicativa a través de la expresión de ideas sobre la propia realidad del alumno y de su cultura. Los autores manifiestan que el aprendizaje de una lengua extranjera, desde esta perspectiva multidireccional, debería ser promovido en las aulas de inglés.

Las tres anteriores investigaciones giran en torno a la presencia de contenidos culturales en las clases de inglés y sus beneficios en la formación integral del estudiante. El siguiente estudio se refiere, de manera más específica, a la formación integral en sí, lo que se aproxima a lo que en nuestra investigación se denomina el contenido educativo.

*Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella?* (Díaz & Carmona, 2010). Esta investigación realizada por un grupo de la Universidad de Antioquia, en varias instituciones públicas de Medellín, permitió establecer que las representaciones de los docentes están estructuradas temáticamente alrededor de la personalidad del estudiante, su competencia comunicativa y su contexto social y cultural. El resultado implica que el docente de inglés es consciente de que su rol no debe estar centrado exclusivamente en la enseñanza de la lengua en sí, sino además en la formación de la personalidad, teniendo de presente la realidad del contexto de los estudiantes.

Todas las investigaciones antes presentadas, demuestran la inquietud que existe por indagar sobre la importancia que tienen otros contenidos distintos al lingüístico, lo cual es también objeto de este artículo. Se requiere por tanto un acercamiento teórico tanto a los



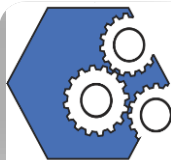
conceptos que fundamentan la diversidad de contenidos que deben trabajarse en el aula, como a los objetivos que son coherentes con ellos, los cuales se presentan a continuación de manera algo sucinta, para dar paso al diseño metodológico que orientó el proceso y finalmente al análisis de los resultados.

### ***Bases teóricas.***

Todos los componentes y etapas que integran la enseñanza de una disciplina o materia, deben tener una conexión lógica y coherente, de manera que todas las acciones desarrolladas den cuenta de un proceso integral. Entre esos componentes, los contenidos deben estar orientados a lograr unos fines u objetivos, en función de los cuales se desarrolla una planificación de temáticas, se seleccionan unos métodos de trabajo y se definen unas formas de evaluación. De los componentes antes mencionados, para efectos de la investigación objeto de este artículo, el marco teórico se trabajó en torno a conceptos relativos a los objetivos de enseñanza y a la tipología de los contenidos que se trabajan en el aula.

***Objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera:*** En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, Stern (1992, en Trujillo, 2001) plantea que los objetivos son de cuatro tipos: de competencia, de conocimiento, afectivos y de transferencia. Los primeros se refieren al dominio de las destrezas comunicativas y a los actos de habla (competencias lingüística, socio-cultural, discursiva y estratégica); los segundos, al conocimiento del sistema de la lengua y la cultura (competencia cognitiva); los terceros, al interés, motivación y compromiso con el aprendizaje y la lengua misma (competencia afectiva); los últimos, a la adquisición de otras habilidades y conocimientos, a partir del aprendizaje de la lengua.

Kramersch (1984) acogió las categorías de objetivos propuestas por Stern, además, propuso que ellas se relacionan directamente con cuatro tipos de contenidos discursivos: lingüístico, comunicativo, cultural y educativo. La relación de los objetivos con los contenidos que señala Kramersch, justifica el tema de nuestra investigación, en relación con la coherencia e integralidad que debe existir entre éstos y aquellos.



Más recientemente, Puren (2004) plantea que toda enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, en ambiente escolar, siempre ha apuntado a tres grandes objetivos fundamentales, que según él se vienen trabajando desde hace ya un siglo. Esos objetivos son: lingüísticos, culturales y formativos. Para cada uno de ellos Puren (2004) especifica tres sub-objetivos, como se presentan en el siguiente tabla:

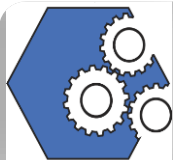
Tabla 1. Definición de objetivos.

<b>Objetivos</b>	<b>Sub-objetivos</b>	<b>Definición</b>
Objetivo lingüístico	Lengua objeto	Conocer la lengua (1960) y desarrollar la competencia comunicativa (1980)
	Lengua materna	Fortalecer el conocimiento de la lengua materna a través de la comparación con la lengua extranjera.
	Lengua general	Facilitar el aprendizaje autónomo de la lengua objeto y de cualquier otra lengua extranjera.
Objetivo formativo	Formación intelectual	Desarrollar capacidades de análisis, síntesis, comparación, interpretación, argumentación, etc.
	Formación ética	Formar en valores comunes a la sociedad (1938-1969) o formación para la ciudadanía (2003).
	Formación estética	Formación del sentido del gusto y la sensibilidad (principios del siglo XX)
Objetivo cultural	Cultura en estudio	Comprensión de la cultura de los países cuya lengua se está enseñando
	Cultura materna	Comparación sistemática entre la cultura extranjera y la propia, para que los estudiantes tomen consciencia de la especificidad y la relatividad de su propia cultura.
	Cultura general	Formación de un ciudadano abierto a otras culturas, por tanto capaz de sentir empatía frente a cualquier alteridad cultural.

Fuente: Creación de los autores de este artículo, con base en la propuesta de Puren (2004)

Como se puede observar, la propuesta de Puren (2004) no se contradice con la de Stern (1983, en Trujillo, 2001), sino que la reorganiza. Los objetivos de competencia, están incluidos en los lingüísticos; los de conocimiento se contemplan tanto en los lingüísticos como en los formativos; los afectivos se encuentran en los formativos; y los de transferencia están presentes en todos los objetivos propuestos por Puren.

### ***Contenidos de la clase de lengua extranjera***



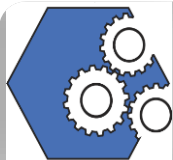
Los contenidos de la clase de lengua, se hacen evidentes en el discurso que en ella tiene lugar. Esos contenidos discursivos han ido variando con el cambio de paradigmas provenientes de la lingüística. Como lo explica Kramsch (1984) ...La diversificación introducida en la didáctica de las lenguas por el enfoque denominado “comunicativo”, impone una concepción en adelante más amplia de ese discurso en todas sus dimensiones: verbales y no verbales, lingüísticas, funcionales, socio-culturales, estratégicas, educativas (p.38)

Basándose en estudios realizados por Stern en 1980 y por Ullmann en 1982 (en Kramsch, 1984), esta autora acoge la idea de que aparte de los cursos para adultos y aquellos con propósitos específicos, los que se dirigen a estudiantes de colegios y universidades implican obligatoriamente la inclusión de discursos con contenidos múltiples en torno a cuatro aspectos principales: la lengua, la cultura, la comunicación y la educación. Para nuestra investigación, se adoptó esa tipología, como las cuatro categorías de contenidos, las cuales se describen brevemente a continuación.

### ***Contenido lingüístico.***

El contenido lingüístico hace referencia a los sistemas léxico-semánticos y a las estructuras morfosintácticas que conforman la lengua. Desde la perspectiva de los diversos enfoques y métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ese contenido ha ido variando. Por ejemplo, el método *Gramática-Traducción* que “(...) tomaba como norma la lengua escrita literal y daba mayor importancia a la morfología que a la sintaxis (...), sin preocuparse en demasía por los aspectos comunicativos del lenguaje” (Mendoza, 1998, p.216), ya no es único y primordial, puesto que en la actualidad se toman en cuenta otros elementos de la comunicación.

Posteriormente, el *enfoque estructuralista*, reforzó la idea de que “una lengua se compone de formas y funciones, tales como inflexiones verbales, sujetos, predicados, modificadores (sin tener en cuenta la producción semántica que significa el uso de unas u otras formas y funciones)” (Marín, 2004, p. 5). Ese enfoque dio origen a enunciados particulares en ejercicios y evaluaciones que Marín (2004) nos recuerda, tales como: Lea el siguiente texto y busque el significado de las



palabras desconocidas; o transcriba los verbos y conjúguelos en todas sus formas; o subraye los adjetivos (demostrativos, calificativos, etc.), los sustantivos comunes, etc. Tipología de ejercicios que aún sigue vigente en muchas de las aulas de clases de lenguas extranjeras.

En tercer lugar, es preciso mencionar el *enfoque generativista* de Noam Chomsky, cuyo concepto central es la *competencia lingüística* que consiste en “el dominio y el conocimiento interiorizado que el hablante posee, de un sistema de reglas que confiere sonido y significado en una dirección determinada a un grupo infinito de frases posibles” (Chomsky, en Aguilar, 1980, p. 34). Según este modelo, “todo hablante nativo posee una cierta intuición de la estructura de su lengua que le permite, por una parte, distinguir las frases gramaticales de las frases agramaticales, y por otra, comprender y transmitir infinidad de frases inéditas” (Contreras, 1976, p.19). Aunque formulado para hablantes nativos, el concepto es transferido y aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo cual el docente se interesará en lograr que sus estudiantes produzcan el mayor número de oraciones posibles, con base en los modelos estructurales básicos. A pesar del surgimiento de nuevos enfoques, en las aulas se observa aún la insistencia en que los estudiantes produzcan frases correctas gramaticalmente, sin importar que éstas estén o no contextualizadas en una situación de comunicación en particular.

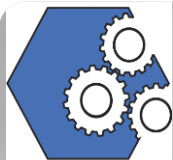
### ***Contenido Comunicativo.***

La evolución de los enfoques de enseñanza siguió el curso de las teorías lingüísticas. La competencia lingüística fue reemplazada por la competencia comunicativa que es:

(...) la capacidad de producir e interpretar enunciados de manera apropiada, de adaptar su discurso a la situación de comunicación teniendo en cuenta los factores externos que la condicionan: el marco espacio-temporal, la identidad de los participantes, sus relaciones y sus roles, los actos que realizan, su adecuación a las normas sociales (Hymes, 1984, p. 125)

Basado en ese nuevo concepto surgió el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas. Es así como, “aprender la lengua significa aprender a comunicarse” (Richards &





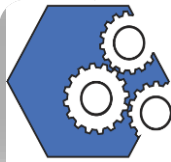
Rodgers, 1998, p.70), lo cual cambió fundamentalmente los contenidos de la clase, así como los objetivos. Ya no se trataba de enseñar listados de palabras, ni de producir frases descontextualizadas, sino de aprender a comunicarse en un contexto y momento dados, con interlocutores específicos, con una intención particular. El contenido lingüístico debía estar inmerso en el contenido comunicativo.

Diversos autores contribuyeron a fortalecer y ampliar esta nueva concepción del lenguaje, entre ellos fue Halliday quien planteó que “a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado” (Halliday, 1975, en Richards & Rodgers, 1998, p.73). Según este autor, la lengua se usa para conseguir cosas, para controlar la conducta de los demás, para interactuar con otros, para expresar sentimientos y significados personales, para aprender a descubrir cosas, para crear el mundo de la imaginación y para comunicar información.

En los años 80’ Canale & Swain (1980, en Richards & Rodgers, 1998) proponen los conceptos de competencia sociolingüística y competencia discursiva. La primera se refiere a “la comprensión del contexto social, en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción” (p.74). La segunda postula “la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto”. (p.74).

Esos dos conceptos, introducen un gran avance en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en el discurso pedagógico debieron introducirse contenidos relativos a la vida de los participantes en el aula y a sus intereses, en interacciones reales. Además, el estudio del texto se planteó como un todo digno de análisis para la comprensión total de la información y para una comunicación eficaz.

A medida que la didáctica de las lenguas fue asimilando las teorías lingüísticas y los enfoques que ligaban la lengua a la cultura, surgieron nuevas clasificaciones de las competencias que debe desarrollar quien aprende una lengua. Una de ellas es la concebida



por Gohard-Radenkovic (2004) quien se sitúa bajo la óptica de las situaciones bi o multiculturales. Para esta autora, la competencia de comunicación está constituida por el control de seis componentes mayores: competencias lingüísticas, competencias discursivas, competencias socioculturales (o referenciales), competencias sociolingüísticas, competencias comportamentales (o pragmáticas) y competencias semióticas.

En conclusión, desde esas nuevas perspectivas, los objetivos de aprendizaje ya no se limitan a la lengua en sí, sino que incluyen además a otros elementos, entre ellos a la cultura de la lengua que se aprende, la actitud y comportamiento hacia esa cultura.

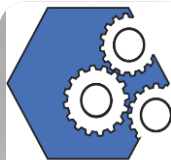
### ***Contenido Cultural.***

La cultura ha sido definida por muchos autores, desde diversas perspectivas: sociales, antropológicas, filosóficas, históricas; pero todas ellas tienen características en común, sobre las que Rodríguez (2004) señala que a la hora de enfrentar una nueva cultura:

(...) es fundamental tener en cuenta no sólo los aspectos intelectuales que, obviamente, pueden ser filtrados más fácilmente mediante las categorías verbales, sino también las emociones o estructura sentimental propia de esa cultura, ya que, hasta cierto punto, se trata de una estructura sentimental única (p.243).

Como lo señala esa autora, citando a Sánchez (1999, en Rodríguez, 2004), en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras, es evidente que «aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnúmero de situaciones culturales» (p. 243). Por consiguiente, los estudiantes requieren, adquirir también la competencia socio-cultural e incluso intercultural, para una mejor interacción con hablantes nativos de la lengua meta. “Esta competencia intercultural será, por otra parte, la que les impedirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados” (Rodríguez, 2004, p. 243)

Se hace entonces indispensable que en el aula esté presente, no sólo la información relativa a la historia, el arte o la actualidad del país (o países) en donde se habla la LE, sino



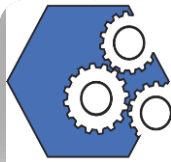
que además se desarrollen actividades que conduzcan a la comprensión e interpretación del pensamiento, del comportamiento y del modo de vida de la cultura extranjera. Sin embargo, persisten aún los enfoques tradicionales, en los cuales los contenidos culturales consisten en proporcionar información sobre eventos, monumentos, sitios etc. Esto se evidencia cuando Oliveras (2000, en Rodríguez, 2004) dice que:

La competencia sociocultural se ha basado en el modelo de enseñanza nativo y, por lo tanto, se ha limitado a la presentación de una serie de elementos culturales estáticos (...) sin profundizar en el significado de los signos culturales ni plantearse las necesidades del alumno a fin de proporcionarle recursos para evitar situaciones de conflicto en la comunicación (p. 243).

Tratándose entonces de interacción con hablantes de otras culturas, los contenidos de las clases de LE no deben limitarse a la competencia cultural, sino que se requiere agregar el componente intercultural. Por tanto, Rodríguez (2004), considera que conviene comparar y contrastar la cultura del estudiante con la cultura meta para llegar a un adecuado entendimiento intercultural. Esto quiere decir que el docente debe guiar al alumno a reconocerse primero así mismo como perteneciente a una cultura, para luego aceptar las demás culturas y aprender a comportarse de acuerdo con los parámetros establecidos en ellas e interactuar con sus miembros.

### ***Contenido Educativo***

A los objetivos de transferencia, que consisten en la capacidad de transferir y de generalizar la experiencia de aprendizaje de una lengua, al conocimiento de otras áreas (Stern, 1983, en Trujillo, 2001), deben corresponder unos contenidos discursivos que posibiliten hacer esa transferencia. La enseñanza de una lengua extranjera debe permitir establecer conexiones con otras disciplinas y además vínculos sociales, culturales y comunicativos con el contexto, ya



que a través de estos componentes el ser humano tiene la oportunidad de integrar el conocimiento a su discurso, como herramienta fundamental para su crecimiento personal.

Como mediador del proceso educativo, el docente debe posibilitar que el estudiante haga transferencias, en primera instancia de la lengua extranjera a la materna, apoyándose en la práctica de sus competencias escritas y orales; pero también debe considerar hacerlas hacia otras áreas. Para ello, actualmente se hace énfasis en el currículo integrado, el cual se refiere a la adquisición de conocimientos diversos, pero relacionados entre sí. Según Maeso (2009) "el currículo integrado tiene como fundamento ideológico propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados en las destrezas sociales y responsabilidad social."<sup>4</sup> (p.3)

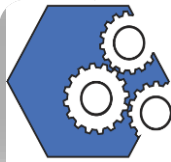
Conviene además recordar que el trabajo del docente no sólo es el de un instructor, sino que también le compete la formación de sus estudiantes. Se trata de educar y formar individuos con carácter, criticidad e integralidad, pero, como lo expresa Magos (2008):

En ocasiones, olvidamos que nuestro trabajo no es “enseñar” una lengua, sino, a través de ella, relacionarnos con nuestros alumnos para tratar de “educarlos”. El maestro no es un “enseñante”, debiera ser un “educador”. En este contexto casi siempre damos por hecho que todos los implicados en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras sabemos perfectamente la importancia que reviste este fenómeno. Y no siempre es así (...) p.3

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que en la clase de LE se requiere, de manera implícita o explícita, trabajar por el desarrollo de otras habilidades y la adquisición de otros conocimientos. Para ello, como lo señala Maeso (2009), los currículos no deben considerar a las lenguas de forma aislada, ni integradas entre sí, sino que cualquier LE en estudio debe jugar un papel transversal o transferible, entre distintos saberes.

---

<sup>4</sup> Postulado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 1.2.3



### **Metodología.**

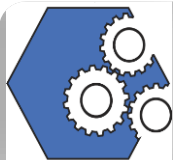
La investigación aquí presentada, se realizó desde el enfoque cuantitativa, puesto que se buscó, además de identificar y describir la naturaleza de los contenidos presentes en la clase de LE, determinar la proporción de éstos y el tiempo invertido en ellos. Así mismo, se trató de describir las experiencias y situaciones vividas en el aula, enmarcadas en la rutina cotidiana de la interacción del docente y sus estudiantes.

La población objeto de estudio estuvo conformada por 240 estudiantes de 10º. grado, de doce instituciones educativas públicas, adscritas al distrito de Cartagena. De este modo, se tomaron en cuenta doce docentes (uno por cada institución) de inglés. Para la recolección de la información se emplearon las siguientes técnicas:

- Una guía de observación, destinada a identificar los cuatro tipos de contenidos establecidos como categorías de análisis (lingüístico, comunicativo, cultural y educativo), así como a establecer el promedio del tiempo invertido en cada contenido. Se realizaron en total 32 horas de observación en cada aula, para un total de 384 horas en cuatro meses, en las 12 instituciones educativas.
- Una encuesta con preguntas cerradas, dirigida a los estudiantes, para conocer su apreciación acerca de las actividades desarrolladas en clase, de cara a las categorías de análisis de la investigación.
- Una entrevista abierta aplicada a los docentes, con el objeto de identificar los objetivos que se proponen alcanzar, para poder contrastarlos con los contenidos desarrollados en clase.

Los datos obtenidos a través de esas tres técnicas de investigación se cruzaron, con el fin de poder tener una visión integral de la situación objeto de estudio.

### **Resultados.**

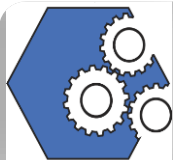


Para el análisis de la información recolectada, los datos arrojados por la encuesta aplicada a los estudiantes fueron el punto de partida. La interpretación de los mismos se complementó con la información obtenida a través de la observación de clases y de la entrevista a los docentes.

Las respuestas a la primera pregunta de la encuesta, que se ilustran en la Tabla 1, proporcionan información sobre el tipo de actividades y la frecuencia de las mismas, lo que permite hacer una interpretación acerca de la importancia dada de los contenidos lingüísticos, comunicativos y culturales.

Tabla 2: Actividades desarrolladas en clase

Actividades	Nunca		Algunas veces		Casi siempre	
	Frec	%	Frec	%	Frec.	%
Explicaciones de la gramática	12	5%	75	31.3%	153	63.7%
Ejercicios escritos de gramática	28	12%	55	22.9%	157	65.4%
Traducciones	5	2%	81	33.8%	153	63.7%
Ejercicios de repetición	12	5%	102	42.5%	126	52.5%
Escucha de grabaciones	96	40%	106	44.2%	38	15.8%
Diálogos dramatizados	70	29%	122	50.8%	48	20.0%
Exposiciones individuales o grupales	65	27%	110	45.8%	65	27.0%
Interacción espontánea con el docente	51	21%	119	49.6%	70	29.1%
Interacción espontánea entre compañeros	67	28%	108	45.0%	65	27.0%
Narración oral de situaciones cotidianas	91	38%	95	39.6%	54	22.5%
Redacción sobre temas de interés	107	45%	99	41.3%	34	14.1%
Lecturas sobre la vida en los países de habla inglesa	124	52%	76	31.7%	40	16.6%
Lecturas, comentarios o exposiciones sobre geografía, historia o arte.	132	55%	73	30.4%	35	14.5%



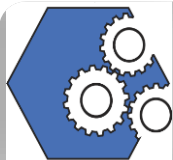
Los porcentajes contenidos en la Tabla 2, evidencian que las actividades relacionadas con el contenido lingüístico, son mucho más frecuentes, ya que éstas se realizan casi siempre (de 52.5% a 65.4%). En contraste, las actividades propias de los contenidos comunicativos presentan mayores porcentajes en las opciones algunas veces (de 39% a 50%) y nunca (de 21% a 45%). Mayor aún es el descenso de las actividades relacionadas con el contenido cultural, las cuales obtienen mayores puntajes de frecuencia, en la opción nunca (de 52% a 55%).

Los anteriores datos son coherentes con el resultado de la observación de clases, pues se constató que la mayor parte del tiempo es dedicado a explicaciones de la gramática, ejercicios escritos y trabajos en grupo sobre el conocimiento de la lengua. Hecho el conteo del tiempo, se estima que en promedio el 60% de una hora de clase es dedicado a trabajos relacionados con el contenido lingüístico. Las actividades propias del contenido comunicativo, se realizan aproximadamente dos veces por semana, con una intensidad que no sobrepasa el 40% de tiempo que dura la clase. Menor aún es la presencia del contenido cultural, el cual se trabaja en promedio esporádicamente cada 15 días. Situación que es aún más grave, si se tiene en cuenta que ese trabajo se refiere en general a un objetivo de conocimiento informativo, sobre aspectos de la geografía, la historia, la actualidad o la sociedad, mas no al desarrollo de la competencia intercultural.

En la entrevista, un porcentaje importante de los docentes (58.3%) expresa dar gran importancia al contenido comunicativo, en los objetivos propuestos para su curso. Éstos sin embargo, se orientan al desarrollo de las cuatro habilidades: listening, speaking, reading y writing (escuchar, hablar, leer y escribir), como lo ilustra lo expresado por algunos docentes:

Me propuse que los estudiantes dominen las cuatro destrezas: hablar, comprender, leer y escribir (doc- 03).

Los objetivos son lograr que el estudiante hable bien el inglés que aprenda acerca de la gramática, la pronunciación entre otras cosas, desde los diálogos entre compañeros, las canciones, vocabulario... (doc-07).



Mis objetivos principalmente son lograr que el estudiante conozca todas las estructuras gramaticales y tiempos en el idioma inglés, que a través de los ejercicios en clase y la utilización de los recursos didácticos, el estudiante ponga en práctica y conozca de la sintaxis y demás aspectos gramaticales del idioma extranjero (doc-11)

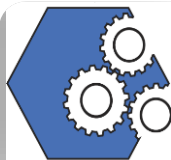
Esa forma de trabajar los contenidos, está lejos de lo que promulgaron los teóricos de la competencia comunicativa, al señalar la importancia de “la comprensión del contexto social, en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción” (Canale & Swain, 1980, en Richards & Rodgers, 1998, p-74). La preocupación mayor pareciera ser el aprendizaje de la gramática, dejando de lado las implicaciones personales y sociales del acto de comunicar, así como la necesidad de desarrollar actividades que conduzcan a la comprensión e interpretación del pensamiento, del comportamiento y del modo de vida de la cultura extranjera.

La anterior percepción se fortalece, cuando se observan los resultados de la segunda pregunta de la encuesta, que indagó sobre el tipo de recursos utilizados en el desarrollo de las clases, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3: Recursos empleados

Recursos	Nunca		Algunas veces		Casi siempre	
	Frec	%	Frec	%	Frec.	%
Tablero y marcador	1	0.4%	41	17.1%	198	82.5%
Texto guía o fotocopias	15	6.3%	45	18.8%	180	75.0%
Ejercicios de gramática fotocopiados	34	14.2%	79	32.9%	127	52.9%
Grabaciones de audio	112	46.7%	100	41.7%	28	11.7%
Carteleras y afiches	94	39.2%	100	41.7%	46	19.2%
Mapas de los países de habla inglesa	157	65.4%	53	22.1%	30	12.5%
Revistas y periódicos autenticados o fotocopiados en inglés	110	45.8%	94	39.2%	36	15.0%





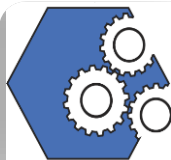
Folletos y plegables con imágenes de países extranjeros	156	65.0%	63	26.3%	21	8.8%
Diapositivas en power point	157	65.4%	63	26.3%	20	8.3%
Videos sobre documentales o películas	148	61.7%	70	29.2%	22	9.2%
Sala de internet	146	60.8%	60	25.0%	34	14.2%

El análisis cuantitativo de los anteriores datos, permite establecer que la mayor parte de las veces, se emplean recursos tradicionales (tablero, texto, ejercicios escritos). En promedio, el 70% (82.5%, 75%, 52.9%) de los estudiantes afirma que sus docentes los usan siempre. Por el contrario, el resto de las opciones, que constituyen recursos para desarrollar actividades generadoras de contenidos propios de un discurso más cercano a la interacción contextualizada y a la cultura extranjera, obtiene sus máximos porcentajes en las opciones nunca (en promedio 54.9%) y algunas veces (30%). Para ese tipo de recursos (grabaciones, mapas, revistas, videos, etc.), sólo un promedio de 12.36% de los estudiantes optó por la opción siempre. Se infiere entonces que una de las debilidades que restringe el desarrollo de contenidos comunicativos y culturales, la constituye la falta de recursos didácticos apropiados.

De manera coherente con la situación antes planteada, la evaluación se centra casi siempre en los contenidos gramaticales en forma escrita (57.5%) y oral (45%). Los contenidos comunicativos, tanto de forma oral como escrita, obtienen sus mayores frecuencias en la opción algunas veces (49.1% y 47.5%); así como los referidos a la cultura (46.2%), datos que se ilustran en la siguiente tabla.

Tabla 4: Contenidos evaluados

Contenido	Nunca		Algunas veces		Casi siempre	
	Frec	%	Frec	%	Frec.	%
Gramatical en forma escrita	14	5.8%	88	36.6%	138	57.5%
Gramatical en forma oral	18	7.5%	114	47.5%	108	45%



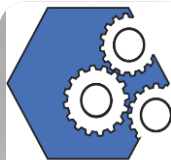
Comunicativo- escrito	82	34.1%	118	49.1%	40	16.6%
Comunicativo- oral	52	26.1%	114	47.5%	74	30.8%
Cultural (costumbres, tradiciones, actualidad)	97	40.4%	111	46.2%	32	13.3%

Las debilidades antes señaladas en relación con la evaluación, se evidencian también en el número significativo de estudiantes (40.4%) que señalan que nunca se evalúan los contenidos culturales. Si esos contenidos son trabajados de manera insuficiente y además no son tenidos en cuenta en la evaluación, cabe preguntarse cómo podrán prepararse los estudiantes para asumir el sinnúmero de situaciones culturales en que se dan las interacciones verbales, según lo expresa Sánchez Lobato (1999, en Rodríguez, 2004).

Por otra parte, las observaciones permitieron conocer que tanto los recursos de apoyo didáctico, como las formas de evaluación dejan muy pocas posibilidades para el desarrollo de contenidos de carácter comunicativo y cultural. En la guía de observación se consignó que el promedio de tiempo invertido en estos últimos se estima en un 40% para el contenido comunicativo y un 20% para el cultural, en cada hora de clase, pero su frecuencia en general suele ser quincenal.

Por otra parte, son pocos los proyectos y eventos que se realizan, como medios que permitirían dar mayor cabida a un discurso comunicativo y cultural más contextualizado y relacionado con los intereses de los alumnos; y que además, facilitarían la integración de todos los contenidos y objetivos. La encuesta permitió conocer que los eventos más frecuentes son el concurso de canción (68.7%) y los festivales (38.75%), actividades que en general se realizan una vez al año. La elaboración de periódicos y de portafolios personales sería sin duda un excelente medio para trabajar todos los contenidos de manera integrada; sin embargo, su uso es el menos extendido (21.25% y 32% respectivamente).

Finalmente, en cuanto al contenido educativo, se indagó sobre la percepción de los estudiantes respecto a la relación de los temas trabajados en inglés, con otras áreas o disciplinas. Los resultados, consignados en la Tabla 5, indican que la mayor relación se da



con el Español (59.6%) y las Ciencias Sociales (27%). Esto es lógico, si se tiene en cuenta, primero, que se trata de otra lengua, y segundo, que las situaciones contenidas en los textos son por lo general de carácter social. Una aspecto a resaltar es que el 28.9% de los estudiantes expresó no encontrar que la clase de inglés posibilite relaciones con otras áreas.

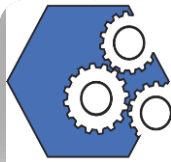
Tabla 5: Relación de la clase de inglés con otras áreas

Ítem	Frecuencia	%	Ítem	Frecuencia	%
Sociales	65	27%	Religión	23	9.6%
Matemáticas	35	14.6%	Arte	58	24%
Naturales	35	14.6%	Educación física	13	5.4%
Español	143	59.6%	Filosofía	35	14.6%
Educación sexual	13	5.4%	Ninguna de las anteriores	67	28.9%

Dado que lo más importante de la relación del inglés con otras áreas, es la posibilidad de hacer transferencias que generen desarrollos integrales de tipo personal e intelectual, la encuesta contenía una sexta pregunta que indagaba sobre los aspectos en los que el estudiante sentía haber tenido una mejoría. Al respecto, en la Tabla 6 se observan porcentajes un tanto bajos, ya que solamente dos opciones de respuesta sobrepasan el 50%.

Tabla 6: Aspectos mejorados a través de la clase de inglés

Ítem	Frecuencia	%
Adquisición de nuevo vocabulario en español	151	62.9%
Ampliación de conocimientos de la gramática de español	89	37%
Incremento de la competencia en redacción	97	40.4%
Identificación y localización de países extranjeros	66	27.5%
Información sobre la historia de otros países	46	19%
Conocimiento de la actualidad política, económica y social de otros países	38	15.8%



Ampliación sobre el conocimiento del medio ambiente	56	23.3%
Fortalecimiento de sus cualidades personales	90	37.5%
Fortalecimiento de valores	88	36.6%
Resultados académicos, puntualidad y disciplina	121	50.4%

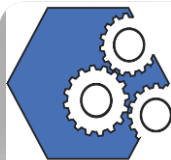
El análisis cuantitativo indica que entre los mayores porcentajes de las respuestas se encuentran el haber fortalecido el léxico (62.9%) y la redacción (40.4%), lo cual es coherente con los resultados de la Tabla 6. También es significativo que el 50.4% señale el fortalecimiento de los resultados académicos, la puntualidad y la disciplina, seguido de las cualidades personales (37.5%) y de los valores (36.6%) como beneficios obtenidos.

Los anteriores datos son coherentes con los resultados de las observaciones, durante las cuales se evidenció, como centro del proceso, el desarrollo de los contenidos de la asignatura en sí, es decir los contenidos lingüísticos.

Con el fin de establecer la coherencia entre los contenidos discursivos de la clase y los objetivos propuestos por los 12 docentes, la siguiente tabla resume los principales conceptos expresados por éstos en la entrevista:

Tabla 7: Objetivos propuestos por los docentes

<b>Objetivos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Fortalecer los conocimientos y competencias para presentar pruebas nacionales e internacionales	2	16.6
Dominar las cuatro habilidades: hablar, comprender, leer y escribir.	8	66.6
Defenderse en el mundo actual, sobre todo a nivel laboral.	3	25
Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, para expresarse en cualquier situación con propiedad.	10	83.3
Conocer la gramática, la sintaxis, la fonética y adquirir vocabulario.	4	33.3
Reconocer el idioma como vínculo permanente con los avances científicos, tecnológicos y culturales.	3	25
Adquirir competencias para desempeñarse con autonomía en la sociedad.	2	16.6
Lograr las metas del programa nacional de bilingüismo, para que los estudiantes puedan interactuar con nativos.	7	58.3



Como se puede apreciar en la Tabla 7, la gran mayoría de los docentes se plantea objetivos relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas (83.3%) y en particular de las cuatro habilidades (listening, speaking, reading, writing); sin embargo, los contenidos trabajados en clase, no se orientan en general a ese propósito, sino al conocimiento del sistema lingüístico, lo cual sólo un 33.3% reconoció plantearse entre sus principales objetivos.

Por otra parte, algunos expresaron tener como objetivos formar estudiantes autónomos (16.6%), reconocer el vínculo entre el idioma, la tecnología y la ciencia (25%), defenderse en el mundo actual laboral (25%); sin embargo, en las observaciones realizadas, no se dieron acciones que pudieran realmente aportar mucho al logro de esos objetivos.

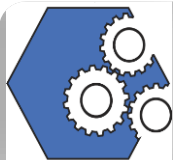
De lo anterior, se deduce que de los cuatro tipos de objetivos, propuestos por Stern, (1983, citado en Trujillo, 2001): de competencia, de conocimiento, afectivos y de transferencia; los que más se tienen en cuenta son los segundos. Y, de los tres propuestos por Puren (2004), incluyendo los tres tipos de sub-objetivos<sup>5</sup>, se le pone mayor atención a los lingüísticos, sobre todo en lo que tiene que ver con la lengua objeto y la lengua materna.

### ***Discusión y conclusiones***

En términos generales, los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, asignan un gran porcentaje a los contenidos lingüísticos (60%<sup>5</sup> en promedio), en relación con los demás (comunicativos 21.4% y culturales 15.55%, en promedio)<sup>6</sup>. Respecto al contenido educativo, aunque la encuesta no indagaba sobre la frecuencia (nunca, algunas veces siempre), la Tabla 5 indica que los aspectos que representarían una mayor transferencia hacia la formación

<sup>5</sup> Remitirse al cuadro presentado en el marco teórico.

<sup>6</sup> Promedios sacados de los datos de la Tabla 1, opción “siempre”.

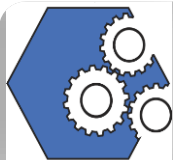


integral (actualidad, medio ambiente, valores) tienen porcentajes mucho más bajos que la relación que se establece con el español, que en realidad es un apoyo para reforzar el aspecto lingüístico de la LE.

Ante tales circunstancias, sería difícil aplicar el postulado de Magos (2008) quien, como se dijo, considera que el trabajo del docente no es enseñar una lengua, sino, a través de ella, además, de establecer una relación con los alumnos para tratar de educarlos. En este sentido, el resultado de la investigación induce a que se revisen tanto los contenidos desarrollados en clase, como los objetivos propuestos por los docentes.

Adoptar una postura que englobe los seis componentes de la competencia comunicativa (competencias lingüísticas, competencias discursivas, competencias socioculturales, competencias sociolingüísticas, competencias comportamentales y competencias semióticas) propuestos por Gohard-Radenkovic (2004: 97), no significa abandonar el aprendizaje de la lengua, sino al contrario hacerlo de forma más completa e integral, lo cual favorecería la educación en la vida y para la vida. El discurso en el aula se vería enriquecido con el tratamiento de temas relacionados con la sociedad, la cultura, la política, el arte, la convivencia, entre tantos otros aspectos de la vida y el mundo que despertarían incluso un mayor interés en el estudiante por el aprendizaje de la LE.

Las investigaciones realizadas en algunas de nuestras universidades así lo demuestran. Vimos, en los antecedentes, como los estudiantes consideran que la formación cultural está dialécticamente articulada con la formación integral, lo cual hace aportes a su personalidad, principalmente en lo cognitivo, lo actitudinal y los valores (Díaz & Quiroz, 2012). También expresan que integrar el lenguaje y la literatura no sólo propicia espacios de comunicación, sino que además brinda oportunidades de construir conocimiento cultural a través de la interacción social (Gómez, 2012); además, que la lectura y escritura de textos complejos, no sólo posibilitan la adquisición del componente lingüístico de una forma más



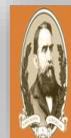
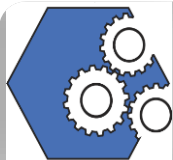
natural, sino que también incrementan la habilidad comunicativa a través de la expresión de ideas sobre la propia realidad del alumno y de su cultura.

En cuanto a los docentes de las instituciones públicas, en otro de los estudios antes citados (Díaz & Carmona, 2010), se evidenció que son conscientes de que su rol no debe estar centrado exclusivamente en la enseñanza de la lengua en sí, sino además en la formación de la personalidad, teniendo de presente la realidad del contexto de los estudiantes.

Confrontado nuestro estudio, con otros similares en el país, se constata que se trata de una discusión sin contradicciones, en la que todos, de una u otra forma, coincidimos en la necesidad e importancia de ofrecer contenidos multidireccionales en la clase de inglés, que hagan más pertinente el aprendizaje de una lengua extranjera, pero que ante todo enriquezcan la formación de los estudiantes, permitiendo así su crecimiento intelectual, social y espiritual.

## Referencias.

- Aguilar, V (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria: Sobre la posibilidad de una poética Generativa*. Madrid: Gredos
- Contreras, H. (1976) *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI
- Díaz, A & Quiroz, R. (2012) ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras? *Lenguaje*, 40 (1) 2012, pp. 17-40
- Díaz, A & Carmona, N. (2010) Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (24) pp. 173-203
- Gohard-Radenkovic A. (1999), *Communiquer en langue étrangère. Dès compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne : Peter Lang S.A.
- Gómez, L.F. (2012) Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la lectura de textos literarios auténticos: una perspectiva constructivista. *Profile*, 14 (1). pp. 49-66
- Hymes D.(1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif.
- Kramsch C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, : Hatier
- Maeso, M. (2009) *Presentación CIL El currículo integrado de las lenguas .Orígenes, evolución y aplicación en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Consultado el 22 de noviembre de 2012 en <http://www.slideshare.net/mluisao/maria-maesopresentacion-cil>



- Magos, J. (2008) ¿Es importante enseñar-aprender las lenguas extranjeras? - Apuntes para una reflexión a principios de siglo -. Consultado el 20 de noviembre de 2012 en [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_IV/Magos\\_Guerrero\\_Jaime.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Magos_Guerrero_Jaime.pdf)
- Marín, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique
- Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Gráficas Signo, S.A
- Noguera, M.L. & Hoyos, M.X. (2009) La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, 37 (2) pp. 437-455
- Puren, C (2004) La problématique des « objectifs » dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures pp. 129-143 En : *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1er trimestre 2004. Consultado el 20 de mayo de 2012: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004e/>
- Richards, J. & Rodgers, T (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- Trujillo, F. (2001) Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes (Noviembre, 2001). Consultado el 15 de junio de 2012 en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>