



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Quinchía Ortiz, Diana Isabel; Muñoz Marín, Jorge Hugo; Sierra Ospina, Nelly
Evaluación del Contexto de un Programa de Competencia Lectora en Inglés en una
Universidad Pública en Colombia a través del Modelo de Evaluación CIPP
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 293-
314
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042795002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO DE UN PROGRAMA DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA A TRAVÉS DEL MODELO DE EVALUACIÓN CIPP

CIPP MODEL-BASED CONTEXT EVALUATION ON AN ENGLISH LANGUAGE READING COMPREHENSION COURSE AT A PUBLIC UNIVERSITY IN COLOMBIA

ÉVALUATION DE CONTEXTE D'UN PROGRAMME DE COMPRÉHENSION DE LECTURE EN ANGLAIS DANS UNE UNIVERSITÉ PUBLIQUE EN COLOMBIE, À TRAVERS LE MODÈLE D'ÉVALUATION CIPP

Diana Isabel Quinchía Ortiz

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (UdeA)
Mailing address: Calle 70 N.º 52-21
Medellín, Colombia
E-mail: diana.quinchia@udea.edu.co

Jorge Hugo Muñoz Marín

Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Medellín
Mailing address: Calle 50A N.º 86-450
Urbanización Calasanz Azul
Torre 1 Apto. 207
E-mail: hugomu74@gmail.com

Nelly Sierra Ospina

Escuela de Idiomas Universidad de Antioquia (UdeA)
Mailing address: Calle 70 N.º 52-21
Medellín, Colombia
E-mail: nelly.sierra@udea.edu.co

Resultados del proyecto de investigación: "El proceso de evaluación de un programa de comprensión lectora en inglés de una universidad pública en Colombia mediante el modelo de evaluación CIPP (contexto, insumo, proceso, producto)" financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación CODI, Universidad de Antioquia.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la evaluación de contexto del programa de competencia lectora de la Universidad de Antioquia. Para llevar a cabo esta evaluación, se utilizó el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) propuesto por Daniel Stufflebeam (1983, 1993, 2000), y se enmarcó dentro de una investigación de corte mixto. La recolección de datos cualitativos y cuantitativos se hizo a partir de métodos tales como cuestionarios, grupos focales, y entrevistas y fue obtenida de estudiantes, profesores, y administradores del mismo programa como de la universidad. El análisis de los datos se hizo por medio del programa libre R y el programa de análisis cualitativo NVivo 9. Los resultados de la evaluación indicaron un estado global del programa, sus fortalezas, debilidades que se constituyeron en el aspecto más sobresaliente; necesidades y posibilidades que dieron como efecto la recomendación de acciones determinantes para una reestructuración del programa; y la política de lengua extranjera en toda la universidad.

Palabras clave: evaluación de programa, modelo de evaluación CIPP, política de lengua extranjera

ABSTRACT

This article reports the results of a context evaluation made to the reading comprehension program at Universidad de Antioquia. This program evaluation used the CIPP model (context, input, process, product) proposed by Daniel Stufflebeam (1983, 1993, 2000), and it was framed in a mixed-methods study. Qualitative and quantitative data collection was made using methods, such as questionnaires, focus groups, and interviews, and it was obtained from students, teachers, and administrators of the program and the university. Data analysis was done using the free software R and the qualitative analysis software NVivo 9. Findings indicated a global state of the program, its strengths, weaknesses which constituted the most striking aspect of the program, as well as needs and possibilities. These findings led to recommendations for decisive actions for restructuring the program and foreign language policy in the university.

Received: 2014-08-31 / Accepted: 2015-04-16
DOI: [10.17533/udea.ikala.v20n3a02](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a02)

Keywords: program evaluation, CIPP evaluation model, foreign language policy

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de l'évaluation de contexte du programme de compréhension écrite à l'université d'Antioquia. Pour effectuer cette évaluation, le modèle CFPP (contexte, fourniture, processus, produit) proposé par Daniel Stufflebeam (1983, 1993, 2000), a été encadré dans une recherche de type mixte. La collecte de données qualitatives et quantitatives a été faite à partir de méthodes telles que de questionnaires, de groupes de discussion et d'entretiens et a été obtenue à partir des élèves, des enseignants et des administrateurs du même programme, et de l'Université. L'analyse des données a été faite par le logiciel libre R et le logiciel d'analyse qualitative NVivo 9. Les résultats de l'évaluation ont indiqué un état global du programme, ses points forts, les faiblesses qui constituaient l'aspect le plus saillant, les besoins et les possibilités qui ont donné comme effet la recommandation d'une action décisive pour une restructuration du programme et la politique des langues étrangères de l'université.

Mots-clés: évaluation du programme, modèle CFPP, politique des langues étrangères

Introducción

El programa de competencia lectora en lengua extranjera de la Universidad de Antioquia es un programa con un alto impacto en la institución, ya que es ofrecido a todos los pregrados y funciona como un requisito de grado para cualquier programa académico. Este programa surgió a raíz del Acuerdo Académico 0014 de 1997 que estableció la política de lenguas extranjeras para todos los estudiantes de la institución. Dicha norma pretendía cumplir con varios objetivos claves para la universidad: la internacionalización, facilitar el acceso de los estudiantes a programas de posgrado, entender información de frontera en lengua extranjera, especialmente en inglés y ser más competitivo en el mercado laboral. Este acuerdo académico condicionó los cursos a no formar parte del plan de estudios de los programas académicos y por consecuencia no originarían créditos; éstos, a diferencia de cualquier curso de pregrado, no tendrían notas cuantitativas, sino cualitativas y no serían incluidos en el reporte de calificaciones de los estudiantes. En estas condiciones, la sección de servicios y extensión de la Escuela de Idiomas, unidad académica encargada del programa de competencia lectora, creó un programa de formación que les permitiera a los estudiantes desarrollar sus habilidades en comprensión de textos en una lengua extranjera; propuso entonces el programa de competencia lectora en lengua extranjera inglés y francés, que incluye dos niveles de ochenta horas cada uno. El contenido de los cursos está dividido en unidades de acuerdo a estrategias específicas que el estudiante debe utilizar para comprender textos, tales como: aprender a deducir el significado de las palabras en contexto, extraer ideas principales y secundarias, identificar diferentes tipos de textos, hacer inferencias sobre los textos, entre otras estrategias. Esta sección se encarga de dictar los cursos a las diferentes facultades, escuelas e institutos de la universidad.

El Acuerdo Académico 0014 de 1997 fue reemplazado por el Acuerdo Académico 0334 de

2008. Sin embargo, este nuevo acuerdo no alteró los objetivos claves de la universidad en cuanto a la formación en lengua extranjera. Actualmente, los cursos continúan funcionando bajo las mismas condiciones en las que fueron creados en 1997, debido a que el nuevo acuerdo no sugirió ningún cambio curricular. Los programas de curso de ambos niveles tienen los mismos objetivos, contenidos y evaluación propuestos en su diseño inicial. Partiendo de esta situación, se hizo necesario evaluar el programa de competencia lectora de una manera sistemática por medio de un proyecto de investigación que permitiría obtener información esencial para proponer cambios o mejoras pertinentes para el programa y la universidad.

El objetivo principal del estudio fue evaluar el programa de competencia lectora inglés por medio del modelo de evaluación CIPP. Este modelo presenta cuatro tipos de evaluación que reflejan su sigla: contexto, insumo, proceso, producto. Este artículo reporta particularmente la evaluación de contexto, que consiste en identificar las percepciones de estudiantes, profesores y administradores del programa de competencia lectora inglés acerca del funcionamiento y la efectividad del mismo.

Marco teórico

Evaluación de programas.

En el contexto colombiano, la cultura de la evaluación de instituciones y programas educativos ha venido tomando fuerza en los últimos años (CNA, 2003, 1998; Urbano Canal, 2007). Todo esto ha resultado en un gran auge por la acreditación institucional y el control de calidad. Es así como la evaluación de programas se vuelve un proceso determinante para identificar la calidad y la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación además de ser pensada como proceso o mecanismo esencial para el mejoramiento, debe ser valorada por el papel que desempeña, la función que cumple y por quienes se favorecen de ella (Ruiz, 2004, p. 17).

Con respecto al concepto de evaluación de programas existen muchas definiciones. Kiely & Rea Dickins indican:

La evaluación se preocupa por las relaciones existentes entre los diferentes componentes de un programa académico, los procedimientos y las epistemologías desarrolladas por las personas involucradas en los programas; además de los procesos y resultados que deben ser utilizados para mostrar el valor del programa y optimizar su valía y desarrollo. (2005, p. 5)

Esta concepción como proceso también es sustentada por Ruiz (2004), que señala que la evaluación es un “proceso de análisis estructurado y reflexivo que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (p. 18). Para este proceso, particularmente, la evaluación es vista como la recolección y el análisis sistemático de información, que tiene como objetivo mejorar el currículo, evaluar su efectividad y eficiencia y determinar las actitudes de los participantes en el contexto de una institución en particular (Brown, 1995, p. 227). Asimismo, la definición de Pérez Juste concentra elementos muy importantes que los otros autores han mencionado: “Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recolección de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, con el objetivo de tomar decisiones para mejorar el programa” (1993, p. 75).

Teniendo en cuenta que la evaluación de un programa se ve como un proceso donde varios elementos convergen, diferentes modelos han sido propuestos para la evaluación de programas, los cuales se describen brevemente en la siguiente sección.

Modelos de evaluación de programas.

Los modelos de evaluación de programas presentan similitudes y diferencias y apuntan a diversas finalidades. Correa, Puerta, y Restrepo (1996) hacen una exhaustiva descripción de los diferentes

enfoques de evaluación que se convierten en modelos u orientaciones en las prácticas evaluativas. Estos modelos los dividen en: la evaluación por expertos, la evaluación referida a objetivos, la evaluación por oposición, la evaluación orientada al cliente, la evaluación participativa y finalmente la evaluación orientada a la administración, como se describe a continuación.

La evaluación por expertos.

Es aquella llevada a cabo por agentes externos al programa que son generalmente personas especializadas tanto en el área de evaluación como en el tema específico del programa.

La evaluación referida a objetivos.

Se localizan los modelos de Ralph Tyler, el modelo de Metfessel y Michael y el modelo de Suchman. El primero se centra en hacer una verificación entre los objetivos del programa y los resultados de este. El segundo modelo está basado en los objetivos; sin embargo la propuesta se amplía en el sentido de que se proponen unos criterios para la valoración de los resultados y se da importancia a los individuos que hacen parte la evaluación. El modelo de Suchman se enfoca en saber si en la implementación del programa se logran los resultados propuestos, los cuales serán la base para la toma de decisiones respecto al mismo.

La evaluación por oposición.

Es aquella que explora de manera detallada los elementos fundamentales del programa que se evalúa. Se llama por oposición, porque son dos grupos de expertos evaluadores que valoran los aspectos negativos y positivos del programa en forma separada; un juez interviene para mediar entre las dos partes, esto con el objetivo de llegar a un acuerdo que beneficie el programa.

La evaluación orientada al cliente.

También llamada o centrada en el consumidor, a diferencia de las orientaciones presentadas, ésta

hace énfasis en las personas participantes del programa y las especificidades de cada una de ellas. Dentro de ésta se ubica el modelo de Scriven, cuyo propósito es evaluar los resultados obtenidos sin atender a los objetivos establecidos al inicio. Esto daría cuenta en realidad de lo que se logró y evitaría un resultado sesgado de los objetivos propuestos al comienzo del programa.

La evaluación participativa.

Es aquella que incluye a todos los agentes participantes del programa bajo evaluación, en palabras de Correa, Puerta & Restrepo: “La evaluación participativa es una combinación de *investigación, educación-aprendizaje y acción*” (1996, p. 111). Dentro de la evaluación participativa se presentan el modelo de Stake, la evaluación iluminativa, la evaluación focalizada y el modelo de Fetterman. El modelo de Stake, también llamado evaluación sensitiva o evaluación respondiente, se centra en lo que los usuarios del programa necesitan. Al final, el evaluador emite una descripción y un juicio acerca del programa con base en lo que los usuarios reportaron. La evaluación iluminativa propende por una evaluación integral, contextualizada y participativa, donde los usuarios tengan la posibilidad de expresar sus opiniones y que éstas sean tenidas en cuenta para el enriquecimiento del programa. El modelo de evaluación focalizada de Patton es en sí una evaluación orientada a ciertos elementos del programa, problemas o aspectos fundamentales. Es una evaluación procesual, ya que se dirige más a lo que está pasando en el programa que a lo que se ha alcanzado con él. Además, los resultados no se consideran generalizables, ya que estos dependen de los participantes que suministraron la información para los distintos aspectos del programa. El modelo de evaluación de Fetterman —evaluación por empoderamiento— propone primero fijar los resultados que se esperan del programa; segundo, que se establezcan las actividades de más importancia en el programa, que permitan determinar las fortalezas y las

debilidades, y tercero, establecer un plan de mejoramiento. Este modelo es llevado a cabo por los mismos integrantes del programa, que con ayuda de un experto que sirve de facilitador hacen su propia evaluación, que conlleva a un proceso de planeación, implementación, recogida, análisis e interpretación de datos y finalmente proponen las recomendaciones y las implementan. Siendo este último no sólo el punto final, sino también el punto de partida para una evaluación continua.

La evaluación orientada a la administración.

También llamada enfoque de la decisión orientada, enmarca dos modelos fundamentados en la premisa de que la evaluación debe servir para tomar decisiones que ayuden a desarrollar y orientar el programa (Correa, Puerta & Restrepo, 1996). El primer modelo es el de referentes específicos propuesto por Guillermo Briones, que plantea que la evaluación de programa deberá aportar datos con respecto a los objetivos del programa, recursos, funcionamiento y los resultados, que conlleven a tomar decisiones con respecto al mismo. En segundo lugar, está el modelo CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam y que fue usado en este proyecto.

Modelo CIPP.

En inglés la sigla corresponde a *context, input, process* and *product*, que en la mayoría de traducciones al español son: contexto, insumo o entrada, proceso y producto. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1993), este modelo define la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de los objetivos; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto. (p. 183)

Este modelo está enmarcado principalmente en la toma de decisiones con respecto a los fines del programa, que son: las metas y logros; y a los medios, que se constituyen en los procedimientos tanto para el diseño del programa como para su implementación. La estructura de este modelo está conformada por cuatro tipos de evaluación:

Evaluación de contexto. Es aquella que evalúa las necesidades, problemas y oportunidades con el propósito de definir metas generales, objetivos y prioridades para establecer, con base en esto, un programa para su mejoramiento. Mora (2004) explica que esta evaluación consiste en establecer el estado global del programa, indaga por las necesidades y dificultades de la población que hace parte del mismo, identifica los objetivos y metas del programa y propone los ajustes o cambios necesarios para el programa evaluado.

Evaluación de entrada o de insumo. Tiene como objetivo central ayudar a diseñar un programa para efectuar los cambios necesarios. Esta evaluación ayuda a identificar y valorar los recursos, especialmente los que ya se están ejecutando, así como los métodos para su aplicación o continuación. Según Bauselas:

La metodología se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese su interés para poder hacer una estimación realista de los recursos y barrear [sic] que serán necesarios abordar durante el proceso de designación de la solución. (2003, p. 369)

Este tipo de evaluación permite estimar los recursos humanos, físicos y financieros disponibles, considera enfoques y estrategias de acción alternativos que sean adecuadas al contexto y tiene como propósitos esenciales: “(i) diseñar un programa para satisfacer los objetivos (ii) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y (iii) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa” (Bauselas, 2003, p. 368).

Evaluación de proceso. Como su mismo nombre lo indica, se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del programa. La evaluación de proceso específicamente valora la implementación de los planes para posteriormente juzgar el cumplimiento del programa y explicar los resultados. Esta evaluación tiene como propósito “detectar fallos en el diseño del procedimiento que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso” (Ruiz, 2004, p. 78). En este tipo de evaluación se debe recoger información necesaria para identificar los problemas ya sea por medio de observaciones, entrevistas u otros métodos cualitativos de recolección de datos.

Evaluación de producto. Busca identificar, interpretar y juzgar los resultados del programa, es decir, comprobar si los objetivos establecidos al inicio del programa han sido completamente alcanzados, si las metas u objetivos no han sido logrados para tomar decisiones que permitan la continuación, modificación o terminación del programa. Este tipo de evaluación se orienta más a los logros alcanzados en el programa y a juzgar cómo éstos se relacionan con los objetivos formulados. Es, prácticamente, una evaluación final y globalizadora.

El CIPP se caracteriza por ser holístico y porque su propósito se fundamenta “en mejorar y no en probar” (Stufflebeam, 2003, p. 31), el cual es el propósito principal de la evaluación del programa en mención.

Metodología

El modelo CIPP se basa en identificar aquellos puntos débiles o fuertes de un programa con el fin de mejorarlos por medio de la evaluación. Debido a que es un modelo comprensivo induce a que su diseño se enmarque dentro del paradigma mixto, el cual ha sido llamado el tercer paradigma, ya que éste se presenta como alternativa a los dos paradigmas que han existido históricamente: el cuantitativo y el cualitativo

(Tashakkori & Teddlie, 2003). Este paradigma se apoya en la tesis de compatibilidad en la que los métodos cuantitativos y cualitativos son compatibles, es decir, que pueden ser utilizados en una misma investigación (Johnson & Christensen, 2008). Asimismo, este paradigma posibilita la fusión de distintas técnicas, métodos, enfoques, conceptos y términos de la investigación cualitativa y cuantitativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Estos mismos autores argumentan que:

La investigación mixta también es un intento de legitimar el uso de múltiples enfoques para responder a las preguntas de investigación, en lugar de restringir o limitar las opciones de los investigadores (ej., rechaza el dogmatismo). Es una forma expansiva y creativa de la investigación, no una forma limitante de investigación. Es incluyente, plural, y complementaria. (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17)

En esta investigación el paradigma cualitativo tuvo una alta dominancia, en términos de Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) “QUAL + quan research” (p. 22), que, en otras palabras, no es más que una investigación con un enfoque primordialmente cualitativo que reconoce la ventaja de incluir datos y enfoques cuantitativos para beneficiar el proyecto de investigación. Basados en estos argumentos, el modelo CIPP se ajustó de manera adecuada a esta metodología.

Métodos de recolección de datos.

Para la consecución del objetivo propuesto en la evaluación de contexto, se utilizaron principalmente métodos cualitativos, tales como grupos focales a profesores, entrevistas al equipo administrativo del programa y vicedecanos, y revisión documental, que incluyó los programas de curso de los niveles I y II y documentos no oficiales del programa. Asimismo, se examinaron documentos institucionales, como el Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016, el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Los datos cuantitativos del proyecto corresponden al cuestionario de

preguntas abiertas y cerradas utilizado con los estudiantes. En este cuestionario se recolectó información demográfica de los estudiantes, una autoevaluación acerca del logro de los objetivos del programa. Además, la opinión acerca de su experiencia en el programa de competencia lectora; allí, se indagó por las fortalezas y debilidades del programa y la proyección del mismo.

Participantes.

En el semestre 2011-1, se hizo un censo en los 27 cursos del nivel II que estaban funcionando en la sede Medellín. Esta información se hizo con el nivel II, ya que los estudiantes tenían más conocimiento del programa al haber participado en los dos niveles del programa. 386 estudiantes, matriculados en el programa contestaron el cuestionario. Igualmente, se llevaron a cabo 7 grupos focales en los que participaron 30 profesores de los 34 que se encontraban vinculados al programa. Se realizaron 6 entrevistas a administradores actuales y pasados del programa, porque era necesario recopilar información tanto de aspectos académicos y administrativos del programa, que no estaba registrada en ningún documento oficial. Asimismo, se envió un cuestionario de preguntas abiertas acerca de aspectos académicos y administrativos a todos los vicedecanos de la universidad, del cual se recibieron trece completados.

El análisis de la información cuantitativa recolectada en los cuestionarios dirigidos a los estudiantes se hizo por medio de R, programa libre, y el análisis de los datos cualitativos se hizo por medio del programa NVivo 9.

Hallazgos

En el marco de la evaluación del programa de competencia lectora en inglés basado en el modelo CIIP, presentamos los hallazgos que nos permitieron obtener la evaluación de contexto. El análisis de la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección de datos y

los principios teóricos establecidos en el modelo permitieron realizar una caracterización actual del programa, así como otros elementos identificados como sus fortalezas, debilidades, necesidades y posibilidades.

Métodos y enfoques de enseñanza-metodología de la enseñanza de la comprensión lectora en inglés.

La literatura existente da cuenta de los diferentes enfoques de enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera. Particularmente, en los documentos del programa de competencia lectora en inglés se sugiere el uso de estrategias de enseñanza de lectura, entre las cuales se encuentran el uso adecuado del diccionario, *scanning*, *skimming*, predicción, identificación de ideas principales y secundarias y la explicación de aspectos gramaticales del idioma. Aunque en los grupos focales los profesores reportaron que se apoyan en diferentes enfoques de enseñanza para lograr los objetivos del curso, también indicaron que siguen las directrices del programa buscando desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes. Uno de los participantes mencionó al respecto:

“la idea básica es trabajar el desarrollo de estrategias, que puedan utilizar el *skimming*, el *scanning*, los referentes, en el programa mismo cuando ya hablan de los patrones, *cause-effect*” (Grupo focal 4, profesor 29).

De igual manera encontramos que para el profesorado la enseñanza de elementos gramaticales es muy importante y necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se observa en la afirmación de un profesor:

“hay que enfatizar mucho en la gramática, porque veo mucha falencia y cuando eso pasa a los estudiantes se les hace difícil comprender los textos y abordarlos de una mejor manera” (Grupo focal 7, profesor 4).

Los profesores consideran que la gramática es una herramienta que sirve para diagnosticar el nivel de lengua de los estudiantes, facilita la lectura con el reconocimiento de las estructuras y ayuda con

el vocabulario. Si bien la mayoría de los docentes promueven el desarrollo de estrategias de lectura para la comprensión de textos en inglés en sus estudiantes, tal como lo establece el programa, se evidencia que la gramática juega un papel muy importante en la instrucción en el aula, lo cual refleja las creencias que tienen los profesores acerca de la enseñanza de la lectura.

Materiales y recursos de clase.

En cuanto a la utilización de materiales y recursos en los cursos de competencia lectora, estos apuntan a afianzar el proceso de desarrollo de estrategias de lectura y a interesar a los estudiantes. Los datos evidencian que los profesores hacen uso de diferentes fuentes de información; por ejemplo, internet, bases de datos bibliográficas, películas, videos, poemas, blogs, periódicos y revistas, canciones y libros de textos específicos para la lectura. En relación con los recursos de enseñanza, un profesor indicó:

“se trabajan textos de diferentes áreas, películas con *closed caption*, algún poema, trabajo lo que son la vida diaria; por ejemplo, cuando pasa algo importante en una noticia; por ejemplo, en Internet, el texto en inglés, la noticia en inglés” (Grupo focal 6, profesor 24).

Las lecturas utilizadas en clase son seleccionadas en su mayoría de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y son principalmente textos adaptados o auténticos en algunos casos del área de conocimiento. Un estudiante dijo:

“Es muy provechosa la manera en que estos cursos hacen uso de material bibliográfico, textos científicos, textos actuales de gran importancia” (Cuestionario estudiantes 21).

Aunque es un programa de comprensión lectora en inglés, se puede observar que los profesores recurren a diversos tipos de materiales, incluso de audio, para dinamizar sus clases, lo cual a la vez tiene un efecto positivo en la motivación de los estudiantes.

La evaluación en el programa.

Los documentos oficiales del programa de competencia lectora sugieren una evaluación dividida en tres porcentajes diferentes, los cuales consolidan la nota final del curso, es decir, un 25% del examen parcial, 25% de un examen final y un 50% del seguimiento. Por su parte, los testimonios del profesorado reflejan que ellos siguen los lineamientos del programa; en consecuencia, terminan implementando una evaluación sumativa que se enfoca en el resultado de diferentes ejercicios de comprensión. Lo anterior se refleja en el siguiente testimonio:

“como dice el programa, parcial, seguimiento y final, tema visto tema evaluado, se explica en una clase la teoría, el ejercicio práctico una o dos clases; cuando veo que el estudiante está manejando bien la técnica, les evalúo el contenido” (Grupo focal 6, profesor 26).

Las herramientas de evaluación empleadas en el programa son los exámenes, acumulativos y finales. Se utilizan principalmente preguntas cerradas, tipo escogencia múltiple, falso o verdadero, o apareamientos. Además de los exámenes, los profesores mencionan una serie de actividades llamadas seguimiento que constituyen el porcentaje más alto de la evaluación; estas actividades son talleres de carácter grupal, en los que se realizan ejercicios de comprensión y talleres de gramática. En esta línea uno de los participantes agrega:

“a veces hago *quizzes* o una lectura donde tienen que trabajar; es más bien formativo, les pido que lleven un portafolio y les hago comentarios y después un diálogo con el profesor y me doy cuenta si mejoraron o no” (Grupo focal 7, profesor 3).

De igual manera, los profesores manifiestan su inquietud en relación con la falta de claridad en la evaluación sugerida en el programa, como se puede ver a continuación:

“yo no sé ustedes qué piensan de la evaluación, no sé si piensan que es clara... yo no sé si eso en el programa

debería estar más claro, si decimos que es evaluación sumativa, formativa, eso qué significado tendría” (Grupo focal 2, profesor 3).

Es importante resaltar que dentro de la información encontrada en este estudio se manifestó que no están claros los objetivos de la evaluación en el programa, pues aunque es reportada de manera cualitativa, en el aula de clase la evaluación no siempre se practica de esta forma.

Utilización de la lengua materna y la lengua extranjera (inglés).

Dado que es un programa enfocado en desarrollar la comprensión lectora en la lengua extranjera a estudiantes de pregrado de las diferentes áreas del conocimiento, no existe una directriz concreta frente al uso del inglés o del español en el aula de clase. Sin embargo, los profesores participantes reportan que tratan de dictar parte de la clase en inglés para dinamizar las clases y motivar a los estudiantes. Al respecto, uno de los participantes dice:

“a la mayoría de los estudiantes les hablo en inglés y ellos están muy interesados, pues no se les puede dar toda una clase en inglés, pero sí les hablo en inglés” (Grupo focal 7, profesor 8).

Los profesores son conscientes de las dificultades de los estudiantes con la lengua extranjera. De forma autónoma, ellos deciden la medida en que usan, ya sea el inglés o el español, pero consideran la utilización del inglés en la clase como una herramienta importante de motivación e interés en los contenidos del curso.

Percepción de la política de lengua extranjera de la universidad.

El programa de competencia lectora constituye la política lingüística de la institución. Los participantes indican que la universidad no ha asumido con la seriedad que requiere la implementación y el desarrollo de una política de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al respecto, tanto vicedecanos como profesores dicen:

“Del programa de la universidad en particular, lo considero apenas como un abrebocas que no profundiza, sino que llena un requisito, a pesar de su gran importancia” (cuestionario vicedecanos 2).

“Yo siento que la lengua extranjera debe recuperar sentido en el interior de la universidad, el inglés, por lo menos la competencia lectora en este momento para los estudiantes carece de mucho sentido distinto al requisito para graduarse” (Grupo focal 6, profesor 27).

Las voces de los participantes reflejan la importancia que ellos le dan a la formación en lengua extranjera en la institución. Así mismo, la falta de objetivos claros de la actual política, lo que ha conllevado a que esta se haya convertido en simplemente un requisito de grado para los estudiantes.

Fortalezas del Programa de Competencia Lectora

El análisis de los datos también nos permitió identificar los puntos fuertes de programa, los cuales fueron reconocidos por los distintos participantes.

Calidad académica del programa y de los profesores.

El aspecto académico del programa de comprensión lectora en inglés de la Universidad de Antioquia fue una de sus fortalezas más importantes, ya que los cursos efectivamente desarrollan en los estudiantes estrategias para la comprensión de lectura de textos en inglés. Los estudiantes manifestaron que los cursos cumplen con sus expectativas de aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión de textos. Así lo evidencia el siguiente testimonio de un estudiante:

“Ayudan a mejorar habilidades cognitivas que pueden ser de gran utilidad a la hora de buscar información en textos científicos importantes” (Cuestionario estudiante 22).

En la misma línea los profesores comentan:

“he visto que los estudiantes manifiestan que no solamente han aprendido a leer un texto, sino que ven en competencia lectora una herramienta para tener un buen método de estudio, porque si ellos no saben leer, ¿cómo van a estudiar?” (Grupo focal 6, profesor 26).

Los profesores se destacaron como otra de las fortalezas más importantes del programa. A ellos se los valora por la calidad académica, pedagógica y disciplinar que demuestran en los cursos de competencia lectora.

“Son dictados por profesionales que manejan buenas metodologías, lo cual despierta el interés por parte de los estudiantes y ello el logro de los objetivos propuestos” (Cuestionario estudiante 150).

Importancia del programa en la universidad.

La comunidad académica considera primordial la formación en lengua extranjera en cada uno de los programa de estudios. Particularmente, los estudiantes creen que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es un factor importante en la medida que les permitirá acceder a mejores posibilidades de empleo y tener una formación más integral, tal y como se observa en la figura 1.

Los profesores coincidieron con los estudiantes sobre la importancia que tienen los cursos en la formación profesional. A esto añadieron la importancia de una regulación institucional para promover la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en la universidad. Además, los profesores consideran que estos cursos son fundamentales para motivar a los estudiantes a aprender otros idiomas.

“por lo menos tratar de que la universidad lleve a los estudiantes al valor de aprender una segunda lengua... que además sea una exigencia o no, pues inclusive siendo gratuito muchos no lo aprovechan” (Grupo focal 6, profesor 24).

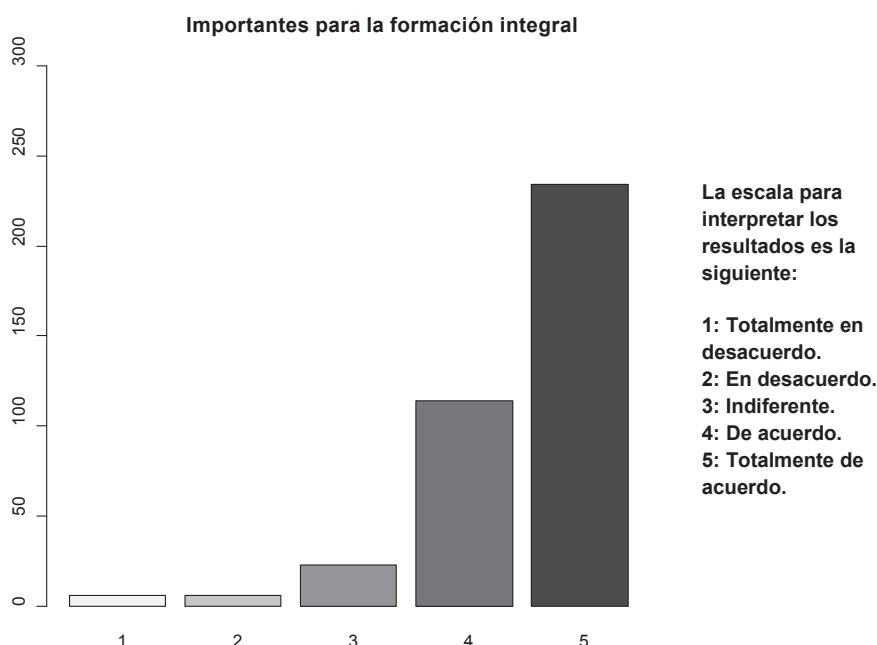


Figura 1. Pregunta R8 Cuestionario: Los Cursos son Importantes para la Formación Integral. Media: 4,43782383. Desviación estándar: 0,89588927.

Debilidades del Programa de Competencia Lectora

Los puntos débiles del programa se constituyeron en el aspecto más representativo en la evaluación del programa.

Procesos administrativos.

Los procesos administrativos son la mayor debilidad del programa. Estos procesos están relacionados con la duración de los cursos y la incompatibilidad de calendario, la falta de sistematización de procesos académicos y administrativos y la falta de reglamentación en el programa. En primer lugar, se halló que la duración de los cursos y la incompatibilidad de calendario afectan de manera directa la permanencia y la motivación de los estudiantes en los cursos de competencia lectora. Esto se debe a que en la institución los cursos de competencia lectora tienen una duración de 80 horas, mientras que los otros cursos de los planes de estudio son de 64 horas por lo general. Aparte de esto, las clases de competencia lectora y las de los cursos

regulares de las diferentes carreras no siempre comienzan simultáneamente. En consecuencia, las clases de competencia lectora finalizan mucho después del semestre académico de las carreras generando conflictos de horarios con el siguiente semestre, incluso con las vacaciones intersemestrales de los estudiantes. Al respecto, en el cuestionario los estudiantes se refieren a esta debilidad del programa e indican que los calendarios de los cursos se deben sincronizar:

“Que nunca son compatibles los horarios de la carrera con los del curso y por ende siempre se termina semestre sin terminar el curso” (cuestionario estudiante 153).

Igualmente, los profesores manifestaron que la duración de los cursos y la incompatibilidad en el calendario promueven la deserción de los estudiantes:

“ellos dicen: profesor, nosotros podemos asistir a tantas horas... y cuándo es que terminamos el curso: se me cruza... ah, no, entonces, profe, yo no voy a asistir. Entonces las primeras 60 horas son superjuiciosos” (Grupo focal 6, profesora 26).

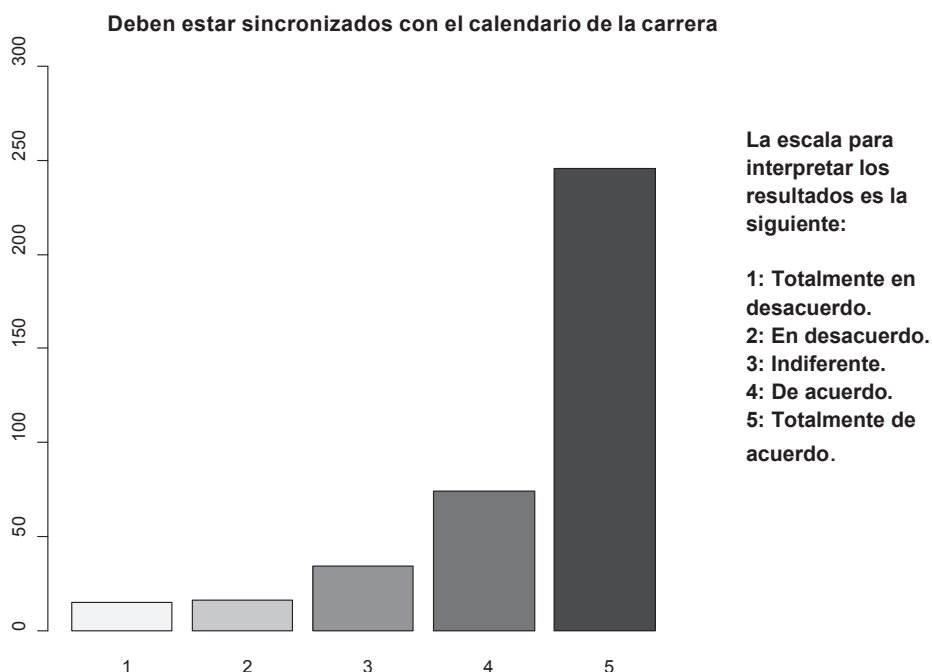


Figura 2. Pregunta R8: Los cursos de Competencia Lectora deben estar Sincronizados con el Calendario de la Carrera. Media: 4,33937824. Desviación estándar: 1,08177518

304

Por otra parte, la falta de sistematización de los procesos administrativos constituyó otra gran debilidad. Actualmente, el programa funciona con procesos administrativos y académicos que se realizan de forma manual, es decir, en papel. Entre estos se cuentan: inscripciones a los cursos, evaluación de los estudiantes, registro de asistencia, reporte de notas y evaluación docente. Tanto los administradores del programa como los profesores dicen al respecto:

“este es un programa en donde se matricula en listas todavía, a mano... en que los profesores hacen las notas o el seguimiento de los cursos a mano, ellos hacen su propia listica y ellos a manos realizan todo eso” (entrevista administradores 3).

“A pesar de ser una idea que lleva tantos años, la universidad no le ha dado el apoyo que debería; por ejemplo, de cómo los muchachos se inscriben, de cómo los profesores ingresan las notas, de cómo los estudiantes cancelan” (Grupo focal 4, profesor 28).

La otra debilidad encontrada es la falta de reglamentación, es decir, los cursos de competencia

lectora no tienen ninguna regulación que controle o presente directrices frente a diferentes temas, como el nivel de la carrera para matricularse, la cancelación de un curso, el número de veces que se puede cancelar, la deserción o la pérdida de estos cursos.

“y académicamente, como es un programa que es opcional entonces todo el mundo se va cuando quiere, cancela cuando quiere, lo toma una, dos, tres, cuatro veces y cancela cuando quiere y no pasa nada” (entrevista administradores 3).

Falta de claridad en el enfoque del programa.

A pesar de reconocer las ganancias y aprendizajes obtenidos en los cursos de competencia lectora, específicamente los estudiantes reportan falta de coherencia en la metodología entre un nivel y otro en el programa. De acuerdo a los participantes, siendo los cursos enfocados a la lectura de textos, muchas veces estos se limitan a la traducción y a la gramática; además de la repetición de contenidos en los dos niveles de competencia lectora.

“No se adquiere casi nada de nuevo vocabulario. Repetición de temas del nivel I en el nivel II” (cuestionario estudiante 27).

En la misma línea, uno de los vicedecanos opina:

“ya que algunos estudiantes han manifestado que no hay secuencia entre el nivel 1 y 2, e inclusive se ha presentado que, entre grupos de estudiantes del mismo nivel pero con diferente docente, se tratan temas diferentes” (cuestionario vicedecanos 10).

También, los mismos docentes manifiestan:

“Algunos *profes* tienden a orientar más el curso de competencia por el lado de la traducción... se da el componente oral; entonces, uno dice: falta estandarizar cosas, clasificar asuntos y de alguna manera organizar contenidos” (Grupo focal 4, profesor 27).

Del mismo modo, los profesores agregan que a pesar del programa estar enfocado en la enseñanza de la lectura por estrategias, ello no implica que haya claridad en la metodología para enseñar. Así lo evidencia el siguiente testimonio:

“no está explícitamente consignado como algunas directrices de cómo se debe trabajar a través de este enfoque de estrategias de lectura, o sea, hay unas fundamentaciones sencillas pero yo sí pienso que debe especificarse más cómo trabajar” (Grupo focal 3, profesor 30).

Con relación a los profesores y los administradores del programa, estos reportaron que esta falta de claridad les ha dado libertad para desarrollar sus cursos basados en sus propios principios de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, esto ha conllevado a un eclecticismo reflejado en sus prácticas pedagógicas. Del análisis de la información recogida se pudo establecer que los cursos de competencia lectora no cuentan con un enfoque metodológico que guíe el proceso de enseñanza de los profesores. Por lo tanto cada profesor ha tomado sus propias decisiones en cuanto a cuál es la mejor forma de enseñar a sus estudiantes a leer en lengua extranjera.

Falta de recursos bibliográficos, tecnológicos y físicos.

El programa de competencia lectora presenta grandes debilidades en relación con los recursos de tipo bibliográfico, tecnológico y físico. Por su parte, la falta de recursos tecnológicos afecta los procesos académicos, puesto que la disposición logística de espacios y recursos tecnológicos para las clases depende de cada una de las unidades académicas y, en la mayoría de casos, el tipo de aulas asignadas a los cursos no poseen los medios tecnológicos necesarios. Los participantes comentan:

“¿En qué se convierten nuestros cursos? en papel y tiza, no más, esos son los únicos materiales, cuando vemos que los jóvenes ahora están en internet todo el tiempo, en las redes sociales, entonces esto no los integra para nada” (grupo focal 4, profesor 29).

También los estudiantes agregan al respecto:

“Falta de espacios (aulas) adecuados, falta de medios que faciliten el aprendizaje y lo hagan más didáctico” (estudiante 160).

Así mismo, los administradores del programa comentan:

“Este es un programa que no tiene salones, no tiene aulas, es un programa que no tiene absolutamente nada, o sea, nosotros estamos supeditados a que sea la universidad la que programe” (entrevista administradores 4).

Adicional a lo anterior, los profesores reportan las notas en papel y por lo general no tienen acceso a espacios físicos donde puedan atender estudiantes y brindarles una asesoría. En cuanto a los espacios físicos para el desarrollo de las actividades administrativas, el programa cuenta con una oficina donde se atiende un gran volumen de público de la universidad.

“estamos sufriendo una crisis, porque estamos muy estrechos: es mucha la gente; hay tres teléfonos, somos dos auxiliares, es un auxiliar administrativo, el monitor, el profesor, más el público que llega” (entrevista administradores 6).

Como se puede observar, competencia lectora es un programa que funciona prácticamente sin recursos. Las aulas y recursos tecnológicos para la clase dependen de cada una de las facultades que solicitan los cursos y tampoco hay material bibliográfico para los docentes. La parte administrativa del programa funciona en una oficina. Del mismo modo, no posee espacios físicos propios para que sus profesores de cátedra puedan atender a estudiantes. Finalmente, no cuenta con recursos tecnológicos, lo cual afecta tanto los procesos administrativos como los académicos.

Articulación del programa con el contexto académico real.

Los participantes del estudio consideran que el programa no está articulado con el contexto académico de los estudiantes, ya que al presente no se evidencia una directa aplicación de lo que los estudiantes aprenden en los cursos de competencia lectora con sus programas de pregrado. Ellos dicen lo siguiente:

“las estrategias que nosotros le enseñamos en competencia lectora nunca las va a usar en la vida real, cierto, hay una falta de conexión entre los programas de competencia lectora y los otros programas y la realidad del muchacho” (grupo focal 4, profesor 28).

Los estudiantes comentan también sobre esta articulación:

“Deberían centrarse más en los temas de interés propios de cada carrera. Los profesores deberían verificar un poco más los contenidos de modo que haya relación en el contenido visto en cada nivel” (estudiante 22).

Por último, los vicedecanos encuestados también manifiestan:

“No hacen aplicación de este conocimiento para desarrollar sus estudios” (cuestionario vicedecanos 1).

Tal como lo muestra la figura 1, para los estudiantes los cursos de lengua extranjera deben ser parte de su formación integral. Adicional a ello, también encontramos que las necesidades de los estudiantes

en sus áreas profesionales están más enfocadas a las otras habilidades del idioma y no sólo a la lectura, lo cual se evidencia en el siguiente apartado:

“en un mundo globalizado como en el que vivimos para el profesional de cualquier área no sólo es importante comprender y analizar lo que se escribe, también lo es cuando lo escucha y cuando lo habla” (estudiante 317).

La poca articulación del programa con el contexto ha tenido como resultado que los estudiantes vean los cursos como un requisito de grado y no como elemento significativo de su formación, además de la necesidad de brindar una formación en lengua extranjera que corresponda con las demandas del mundo global actual.

Cursos sin créditos.

El hecho de que los cursos de competencia lectora estén por fuera del plan de estudios y por lo tanto no tengan créditos ha generado que los estudiantes no los vean como algo serio de su formación. Los participantes se refieren al tema diciendo:

“Al no tener créditos los estudiantes lo toman como una materia sólo como un requisito para la graduación y no como una parte de su formación (estudiante 92).

En la misma línea, los profesores manifiestan:

“el hecho de que sea un requisito y no tener créditos para los estudiantes se vuelve algo accesorio, o sea, que ellos saben que lo tienen que hacer, pero no” (grupo focal 4, profesor 29).

El hecho de que el programa de competencia lectora sea requisito de grado y sea un programa sin créditos hace que los estudiantes lo perciban como una carga académica innecesaria que no tiene una finalidad práctica por las pocas posibilidades de usar y practicar la lengua extranjera. Además, la obligatoriedad y la no asignación de créditos crean resistencia al aprendizaje y genera que los estudiantes busquen llenar un requisito días antes de la graduación sin que se le dé la importancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera actualmente en cualquier profesión.

Bajo nivel de inglés de los estudiantes.

Los profesores aducen que una debilidad es el bajo nivel de inglés de los estudiantes, aunque los propios estudiantes del programa reconocieron que su bajo rendimiento se debe a la dificultad que

entraña aprender una lengua extranjera. También indicaron que esto se debe a la débil formación en inglés recibida en el colegio, ya que ésta se convierte en la única formación en lengua extranjera, como se observa en la figura 3.

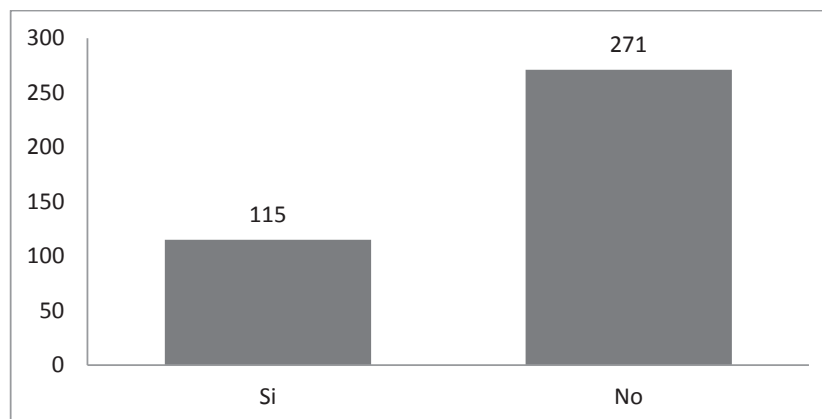


Figura 3. Cuestionario Estudiantes. Pregunta 1: Formación en Inglés Distinta a la del Colegio.

Como se observa en la gráfica, un 70% de los estudiantes del estudio sólo ha tenido formación en inglés en la educación básica y media. En este sentido, los profesores aluden al bajo nivel de inglés de los estudiantes de la institución:

“hay muchos que nunca le pararon *bolas* al inglés y entonces llegan absolutamente de cero a trabajar con la competencia lectora, entonces por ese lado me parece un poquito complicado” (grupo focal 6, profesor 22).

Así mismo en el cuestionario los estudiantes manifiestan:

“las personas ingresan a los cursos con un inglés muy malo y salen con uno muy básico” (estudiante 122).

De acuerdo a los participantes la mayoría de los estudiantes no tienen una formación sólida previa en inglés, lo que ha hecho que los cursos de competencia lectora se conviertan en otro reto de aprendizaje además de los exigidos por su carrera.

Falta de acompañamiento a los docentes.

Los docentes del programa consideran que no tienen acompañamiento ni de parte de la

administración del programa como tampoco de la misma Escuela de Idiomas. A nivel académico los profesores dicen que no se les brinda un apoyo que les guíe para ser profesores de competencia lectora. Al respecto, un profesor agrega:

“Dado que nosotros no tenemos acompañamiento pedagógico... he tenido la libertad de hacerlo todo en este año e intentarlo todo” (grupo focal 6, profesora 23).

En general, los profesores hablan de un acompañamiento constante. Un profesor comenta:

“que la persona del programa que esté como más, esté acompañando más a los profesores, no como algo administrativo, sino como que uno sienta una presencia que te anima, que te valora” (grupo focal 3, profesor 17).

También los profesores se refieren tanto en aspectos académicos como administrativos, tales como un proceso de inducción y capacitación docente en temas relacionados con su área de enseñanza y la creación de un espacio donde se compartan ideas, experiencias, frustraciones y satisfacciones

que ayuden a mejorar la comunicación entre los profesores y la administración.

Falta de apoyo de las unidades académicas, la administración de la escuela y la administración central de la universidad.

Tanto los profesores como quienes han sido administradores del programa consideran que competencia lectora no tiene ni el apoyo requerido ni el reconocimiento que merece de parte de las diferentes instancias de la institución. En general, los participantes reportan que falta sentido de pertenencia con un programa que sirve a toda la comunidad universitaria. Esto se observa en el testimonio de un participante:

“Lo que pasa es que el programa se ha convertido en el programa de todos y en el programa de nadie” (grupo focal 4, profesor 28).

Adicional a esto, los participantes se refieren al poco apoyo desde la misma Escuela de Idiomas:

“También le ha hecho falta a la Escuela involucrarse más y tener un rol más protagónico en esas cosas, en hacer que la gente en la administración central se dé cuenta de la necesidad, cierto, en promover planes, en promover convenios” (entrevista, administradores 4).

Los participantes ven necesario que la administración de la escuela se acerque más al programa, esto con el fin de ser más propositivos ante la administración central de la universidad con respecto a la política lingüística sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en la institución. De igual manera, se hace necesario un acompañamiento y cuidado por parte de la administración central a este programa que tiene un alto impacto y valor académico en la institución:

“Lo que le hace falta a la sección y a todos sus procesos es muchísimo más apoyo institucional, es muchísimo más apoyo de parte de la Escuela y es muchísimo más apoyo de parte de la universidad” (entrevista administradores 3).

En definitiva, hay una percepción de los participantes en la investigación que la universidad

como ente administrativo no ha dirigido suficientemente su atención a un programa que promueve el aprendizaje de una lengua extranjera. Por tal razón, las dificultades del programa se generan principalmente desde los aspectos logístico y administrativo que tienen un efecto directamente en el aspecto académico.

Necesidades del Programa de Competencia Lectora

Además de la identificación de fortalezas y debilidades del programa de competencia lectora, en el proceso de análisis de datos se pudo observar una serie de aspectos que aunque existen no funcionan de manera efectiva en el programa.

Política lingüística de la universidad.

Los participantes en el estudio estimaron apremiante la revisión de la actual política de lengua extranjera de la institución. Se mencionaron tres puntos importantes a tener en cuenta como lo son: una política más acorde con las necesidades actuales de la comunidad académica, la inclusión de los cursos de lengua extranjera en los programas de formación, y la creación de una reglamentación para estos cursos.

La necesidad más sentida es el replanteamiento de la actual política lingüística de la universidad para que sea orientada más a procesos de formación que a procesos de certificación.

“El programa no se percibe como una política, sino como un programa; se necesita una definición clara de la misma con los objetivos que persigue, estrategias y modelos para su implementación, requisitos, formas de organización y administración, así como financiación” (cuestionario vicedecanos 4).

Los mismos administradores que ha tenido el programa se refieren al tema:

“más que cambiar el acuerdo, hay que crear una política, es crear conciencia que las lenguas extranjeras son importantes y que son necesarias, que le van a ayudar a la universidad a cumplir sus metas en el plan de desarrollo” (entrevista administradores 4).

Igualmente, los profesores mencionan:

“una política institucional frente a lo que es una lengua extranjera en una institución de educación superior que eso debe estar articulado, no sólo a los contenidos del programa mismo de cada estudiante, sino institucionalmente” (grupo focal 4, profesor 27).

En los reportes dados por los diferentes participantes se evidencia claramente cómo la reestructuración de la política lingüística de la universidad debe partir de la misma administración central en concordancia con las diferentes unidades académicas, brindando lineamientos claros con el fin de promover una mayor organización administrativa y logística que redunde en el mejoramiento académico.

Desarrollo profesional de los docentes.

Los docentes del programa manifestaron que en el programa han tenido pocas oportunidades o espacios que les permitan continuar con su formación profesional a fin de enriquecer su práctica docente. Respecto a esta necesidad, los profesores participantes en el proyecto manifiestan lo siguiente:

“Aquí no se reúnen los profesores semestralmente para decirle: vea hay una capacitación, viene fulanito de tal, un experto que les va a hablar de tal cosa que tiene que ver con la comprensión lectora, no” (grupo focal 4, profesor 29).

Además, también encontramos que los profesores ven necesario que sean procesos continuos de formación:

“En la parte académica, sería muy bueno tener esa posibilidad permanente de tener desarrollo profesional y todo lo que tiene que ver no sólo con la lectura, sino con la evaluación, etc.” (grupo focal 7, profesor 3).

Las voces de los profesores evidencian la necesidad y la motivación por un programa de desarrollo profesional continuo que contribuya con su crecimiento y actualización en diferentes temas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Adquisición de recursos físicos tecnológicos y bibliográficos.

También los participantes consideran que el programa necesita contar con mejores espacios físicos, además de adquirir recursos tecnológicos y bibliográficos. En cuanto al aspecto tecnológico encontramos que es necesario tener acceso a un programa como MARES¹, para mejorar los procesos administrativos como las matrículas, cancelación de cursos, reporte de notas e incluso evaluación docente, los cuales se manejan de forma manual en la actualidad. Uno de los participantes comenta sobre los beneficios que traería el poder acceder a un programa como MARES:

“MARES ha logrado unos desarrollos muy grandes para mejorar procesos administrativos, por ejemplo los profesores ingresan notas, los estudiantes evalúan a los profesores, los estudiantes cancelan... esos mismos desarrollos serían muy útiles para nosotros” (entrevista administrador 4).

En cuanto a los recursos, los docentes hacen énfasis en la necesidad de más recursos bibliográficos en formato impreso y en formato electrónico y aulas con medios audiovisuales que permitan dinamizar las clases. Así lo expresa uno de los docentes:

“que tuviéramos una buena bibliografía con relación a materiales, textos, contenidos sobre las diferentes áreas, libritos de gramática, y también completaría que se tuviesen disponibles unas tres o cuatro direcciones de internet donde haya textos de lectura, textos de escucha” (grupo focal 2, profesor 12).

Además de la falta de material bibliográfico y tecnológico para los cursos de competencia lectora, uno de los participantes del área administrativa agrega la importancia de un espacio físico para el cuerpo de profesores que sirven los cursos:

1 Sistema de Información de Matrícula y Registro, -Universidad de Antioquia. Soporta el proceso de gestión del ciclo de vida académico de los estudiantes desde el momento en que son admitidos a la Universidad hasta que pasan a ser egresados de la misma.

“¿Por qué la Escuela de Idiomas que tiene un programa que es para todos los estudiantes de la universidad no tienen espacio donde sus profesores que pueden sumar 80, no tienen espacio siquiera para descansar entre una clase y la otra?” (entrevista administrador 5).

La importancia de mejorar los recursos físicos y tecnológicos radica en que esto ayuda a unas mejores condiciones para los procesos académicos y administrativos del programa, sin dejar a un lado las condiciones laborales dignas para los profesores.

En resumen, frente a las principales necesidades que tiene el programa, se requiere hacer un replanteamiento de la política lingüística de la institución en aras de brindar a la comunidad universitaria una formación en la lengua extranjera que le permita desempeñarse efectivamente en el mundo global actual. Además, una política lingüística bien pensada y sustentada que contemple los diferentes actores, es decir, que responda a las condiciones y exigencias de los estudiantes de hoy, que acompañe con programas de desarrollo profesional a los profesores y que apoye realmente los procesos académicos y administrativos que su implementación requiere.

Posibilidades del Programa de Competencia Lectora

En esta evaluación se les inquirió a los participantes, especialmente a los estudiantes, acerca de los cambios que ellos le harían al programa de competencia lectora. Los participantes en el estudio sugirieron propuestas que contribuirían a mejorar tanto el programa como la formación en lengua extranjera en la universidad, las cuales se enumeran a continuación.

Cambios en el enfoque de formación de lengua extranjera en la institución.

Al respecto, se halló necesario incluir otras habilidades de la lengua, como la escucha, el habla y la escritura. El contexto laboral actual en Colombia exige a los estudiantes y futuros profesionales estar preparados para otras habilidades de la lengua que vayan más allá de la lectura, y por eso los participantes manifiestan que los cursos deberían incluir otras habilidades, como se muestra en la figura 4.

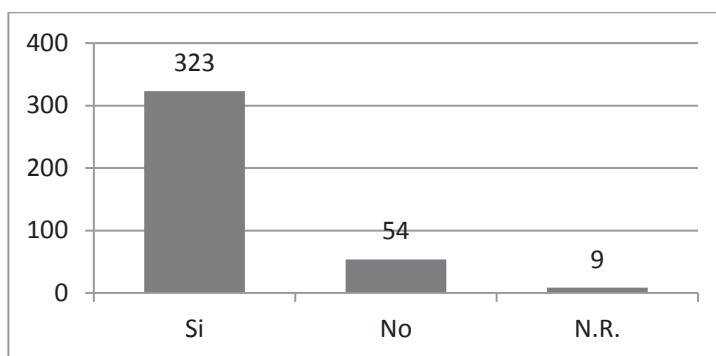


Figura 4. Pregunta 11. ¿Los Cursos de Competencia Lectora deberían Formar en otras Habilidades?

“La ciencia no solo se escribe en inglés, también se habla; en un mundo globalizado como en el que vivimos para el profesional de cualquier área no solo es importante comprender y analizar lo que se escribe” (estudiante 31).

“Porque una lengua o idioma no es sólo lectura, también lo es habla y escritura. Deberíamos salir graduados bilingües” (estudiante 194).

La figura 5 indica las respuestas dadas por los estudiantes respecto a la inclusión de otras habilidades de la lengua extranjera en el programa.

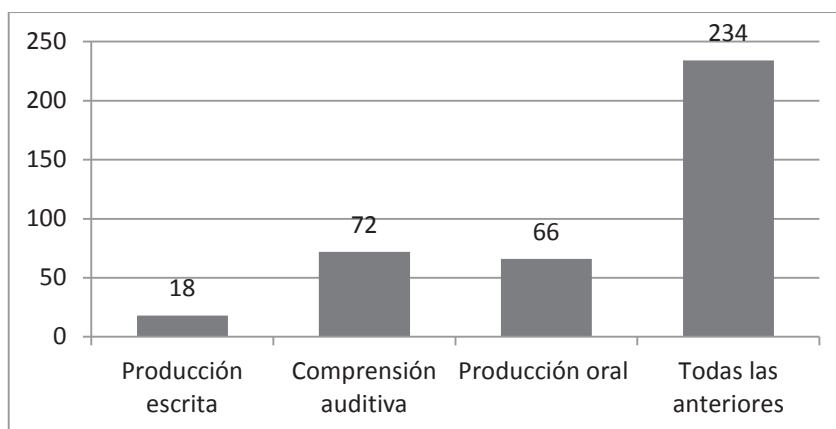


Figura 5. Pregunta 11 En Caso de que su Respuesta fue Positiva ¿Cuál o cuáles Habilidades Agregaría?

Así mismo, los profesores agregaron sobre la inclusión de otras habilidades en el programa:

“los aspectos conversacionales sí hacen falta, porque en nuestro medio esa herramienta básica que le damos le sirve, pero si de pronto se trata de un estudio un posgrado en el exterior, le hacen falta otros elementos” (grupo focal 1, profesor 10).

Como parte del cambio del enfoque, también se les preguntó a los estudiantes acerca de la modalidad del programa. En esta pregunta no hubo una mayoría que abogara por la formación presencial o virtual. Se puede inferir de los resultados expresados en la figura 6 la preferencia de los estudiantes de la universidad tanto para la formación presencial y virtual.

311

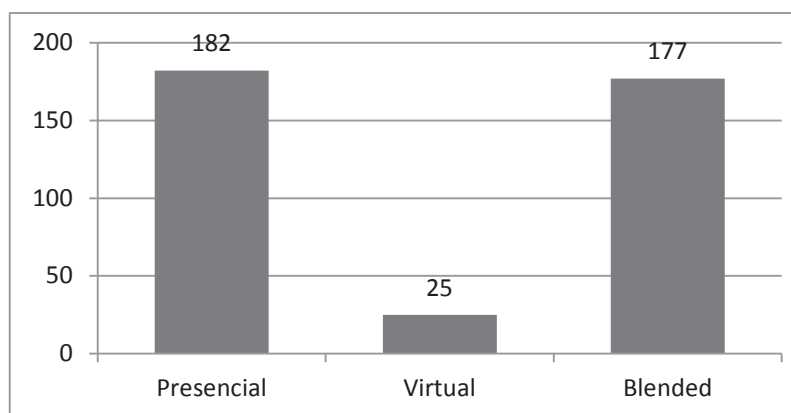


Figura 6. Pregunta 12: ¿En qué Modalidad Preferiría Usted los Cursos de Formación en Lengua Extranjera?

Cambios en la duración y la continuidad del programa.

Los participantes en el estudio sugirieron aumentar el número de niveles de la lengua extranjera, incluso que estos fueran parte de la formación profesional inicial en cada una de sus

carreras, ya que con esto se reduciría los problemas administrativos generados en el actual programa.

“Yo haría más intenso el aprendizaje de una segunda lengua desde el mismo pregrado. Veo mucha flexibilidad, pero no veo que el estudiante aún lo perciba como parte de su formación y de sus competencias” (cuestionario vicedecanos 7).

En el cuestionario los estudiantes se refirieron también:

“aunque sería preferible y para que fuera más completo el aprendizaje hacer no sólo dos niveles de inglés obligatorios en la carrera sino más. Ejemplo, 6 niveles como mínimo” (estudiante 118).

Con el aumento en la duración del programa, los estudiantes podrían mejorar su competencia en el idioma, ya que esto facilitaría la inclusión de las otras habilidades que hoy por hoy no se incluyen.

Conexión de la Lengua Extranjera con el Contexto Académico.

Con relación a este aspecto, se evidenció la necesidad de que los profesores de las áreas específicas conecten la lengua extranjera con sus cursos disciplinares, de modo que el aprendizaje de una lengua extranjera tenga sentido. Así lo expresa uno de los participantes:

“yo cambiaría el contexto, o sea, yo te diría desde lo administrativo, que las facultades, que los profesores de las otras asignaturas les colaboraran,

les brindaran textos en inglés, los estudiara con ellos” (grupo focal 5, profesor 1).

Por su parte, los vicedecanos también dicen:

“Es muy necesario el conocimiento de la lengua extranjera para los estudiantes de la universidad, pero debería articularse con las materias del pregrado o posgrado, para servir de apoyo en diferentes actividades que se realicen dentro de los cursos” (cuestionario vicedecanos 2).

Igualmente, los estudiantes expresaron que necesitan una formación más integral que redunde en una mayor competitividad frente a estudiantes de otras universidades. Ellos también resaltaron que en sus áreas de conocimiento no sólo se hace necesaria la lectura de textos, sino también el desarrollo de otras actividades propias del contexto académico, tales como asistir a conferencias, hacer presentaciones o escribir resúmenes de artículos, entre otras. Como se puede observar en la figura 7, los estudiantes piensan que la metodología del programa debe estar más orientada al desarrollo de habilidades propias del ámbito universitario.

312

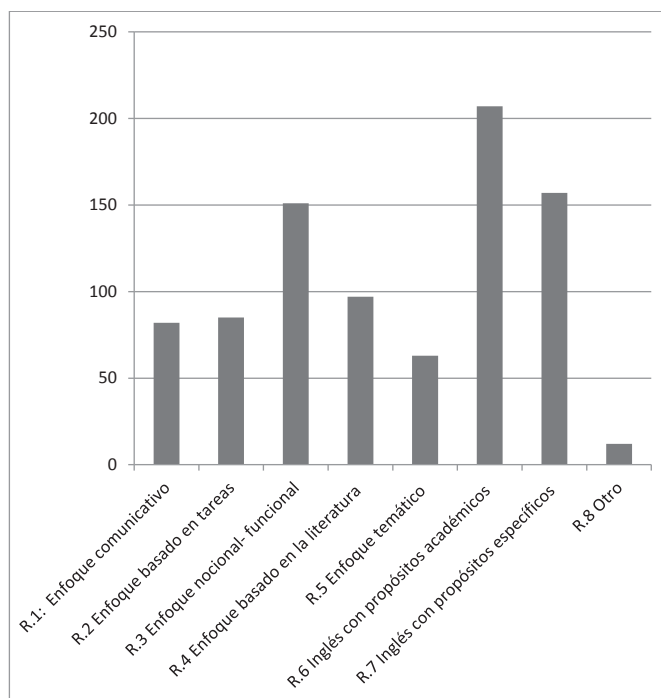


Figura 7. Pregunta. 13 ¿Cuál de las Siguietes Estrategias sería la más Adecuada para Implementar un Nuevo Curso de Lengua Extranjera?

Finalmente, de acuerdo a Stufflebeam & Shinkfield (2007) en la evaluación de contexto las posibilidades buscan responder a las necesidades y debilidades identificadas de un programa. Por lo tanto, teniendo en cuenta las voces de los diferentes participantes del estudio hemos presentado estas posibilidades, las cuales reflejan lo que la comunidad universitaria considera para un programa de lengua extranjera para los estudiantes de la institución.

Conclusiones y Recomendaciones

La información resultante de este proceso de evaluación permite concluir que estudiantes, profesores y empleados administrativos coinciden en reconocer la importancia de un programa de formación en lenguas extranjeras y particularmente del programa de competencia lectora para una formación integral dentro de la universidad. No obstante, coinciden también en que es necesaria la reestructuración de la política lingüística universitaria que permita ofrecer mejores oportunidades de formación para toda la comunidad académica. Esta transformación se debe liderar desde la administración central en conjunto con la Escuela de Idiomas, con el objetivo de generar un verdadero compromiso en las demás dependencias, que ayude a la construcción de una política institucional que prepare a la universidad para verdaderos proyectos de internacionalización de la educación, la extensión y la investigación. La política de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no puede continuar siendo un esfuerzo individual de una dependencia. Se requiere transformar los principios y propósitos de la actual política en un ejercicio de consenso que incluya y considere las necesidades de quienes se benefician del aprendizaje de una lengua extranjera, pero que al mismo tiempo garantice la implementación y el funcionamiento de un programa que tendrá un impacto en toda la universidad. La experiencia de más de quince años en la implementación de una política de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en esta institución debe permitir

reconocer errores y dificultades para plantear soluciones y obtener mejores resultados para todos.

En consecuencia, después de haber llevado a cabo esta evaluación de contexto, es preciso proponer las siguientes recomendaciones para que la universidad tome decisiones que ayuden a crear un programa fuerte que atienda las necesidades encontradas y que efectivamente beneficie a toda la comunidad académica (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). La universidad debe ofrecer una formación en lengua extranjera que les brinde a los estudiantes las herramientas requeridas para poder competir exitosamente en el mercado profesional actual. Esto implica un programa institucional de formación en lengua extranjera que incluya la enseñanza de la producción oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora. Estos cambios implicarían la reformulación de la política de lengua extranjera para que no sea sólo un acuerdo académico, sino que establezca una visión clara sobre la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, que considere las condiciones particulares de la Universidad, el contexto de ciudad y país, las necesidades de sus estudiantes, los recursos financieros, físicos, bibliográficos y tecnológicos, una metodología que esté acorde con el currículo de la institución, el número de horas y niveles, y los docentes y su desarrollo profesional (Jung y Norton en Tollefson, 2002). La consideración de los anteriores elementos contribuiría enormemente a la implementación de una nueva política lingüística más exitosa, eficiente y contextualizada.

Referencias

- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.
- Brown James D. (1995). Language program evaluation: decisions: problems and solutions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 227-248.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: CNA.

- Consejo Nacional de Acreditación. (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá, CNA.
- Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Recuperado de <http://web.unap.edu.pe/web/sites/default/files/Investigacion%20evaluativa.pdf>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jung, S. K. & Norton, B. (2002). Language planning in Korea: The new elementary English program. En J. W. Tollefson (ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 245-266). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiely, R. & Rea-Dickins P. (2005). *Program Evaluation in Language Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28.
- Pérez Juste, R. (1993). *Evaluación de programas sociales*. Documento policopiado.
- Ruiz, J. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea.
- Stufflebeam, D.L. (1983). The CIPP model for evaluation. En G.F Madaus. M. Scriven, & D.L. Stufflebeam (eds.). *Evaluation Models* (pp. 117-141). Norwell, M.A: Kluwer
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. En D.L Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models* (2nd. ed.), (pp. 279-317). Norwell, MA: Kluwer.
- Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan (ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática*. España: Paidós, Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Urbano Canal, N. (2007, julio-diciembre). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de programas tecnológicos. *Universitas Humanística*, (64), 139-161.

How to reference this article: Quinchía Ortiz, D. I., Muñoz Marín, J. H., & Sierra Ospina, N. (2015). Evaluación del contexto de un programa de competencia lectora en inglés en una universidad pública en Colombia a través del modelo de evaluación CIPP. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 293-314. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n3a02