

MODELO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“...se aspira a que cada ser humano sea un protagonista activo de su historia...”

González, O. (1996)

Introducción

El Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas recoge el pensamiento colectivo de esta dependencia frente a nuestro quehacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras y de la traducción. Este documento presenta las concepciones fundamentales que orientan todos los programas ofrecidos en la Escuela de Idiomas ya que éstos se agrupan bajo el común denominador de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. Sin embargo, este modelo se rige por los principios generales que la comunidad académica considera válidos para el aprendizaje y la enseñanza de conceptos, nociones o habilidades.

Este documento es el resultado del análisis de teorías y prácticas encarnadas en el trabajo de los docentes, desde la perspectiva de ciencias fundamentales como la Pedagogía, la Didáctica de Lenguas y Culturas Extranjeras, y la Pedagogía y la Didáctica de la Traducción. Para la elaboración de este modelo pedagógico, se contó con la participación de todos los docentes de tiempo completo vinculados a los pregrados y posgrados del área de Enseñanza y Aprendizaje en Lenguas Extranjeras y Traducción, y a los profesores de la Sección de Servicios, encargados de desarrollar los cursos de competencia lectora en la Universidad. Igualmente, se invitó a diez docentes de cada uno de los programas de extensión interna (Multilingua, Capacitación Docente en Segunda Lengua) y de extensión externa (Centro de Idiomas y Culturas, programa de Inglés para Profesionales, Programa de Inglés para Jóvenes y Programa de Inglés para Niños).

El proceso de construcción de este documento, implicó los momentos siguientes: en primer lugar, se diseñó un cuestionario que se proponía recoger las visiones de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, el papel del estudiante y del profesor, al igual que sus actividades en el aula de clase para orientar el aprendizaje. El cuestionario solicitaba también a los docentes comparar los procesos de adquisición de las lenguas extranjeras desde cada uno de los programas en los que trabajan con los pregrados, así como comparar y describir perfiles, habilidades y competencias implicadas en la formación de los egresados de los diferentes programas.

En segundo lugar, el trabajo consistió en la conformación de una comisión redactora del documento que analizó las respuestas entregadas y las categorizó de acuerdo con las visiones presentadas. La revisión de la literatura estuvo orientada en la comparación de las categorías obtenidas de las visiones de los docentes con los modelos pedagógicos existentes para determinar los ideales de educación, formación e instrucción que asumen los docentes de los diferentes programas de pregrado y de extensión.

En tercer lugar, se hizo la revisión de la literatura sobre la didáctica particular a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras y de la traducción, para construir el modelo pertinente a las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella. Finalmente, se produjo el presente documento que responde a la concepción del modelo que hemos adoptado - **Modelo pedagógico integrado** (Moreno, 2003)-, conscientes de que ninguna elaboración teórica en el orden de lo pedagógico y lo didáctico, así como sobre el aprendizaje y la enseñanza, alcanzará a describir o a dar cuenta de las complejas realidades que tienen lugar en el curso de estos procesos y en particular de la formación integral de la personalidad.

Adriana González Moncada Directora Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Ana Elsy Díaz Monsalve, Representante del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación.

Universidad de Antioquia, Asesora.

Martha Pulido Correa, Representante de Investigación, Escuela de Idiomas.

MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS DE LA ESCUELA DE IDIOMAS

1.1 Misión de la Escuela de Idiomas

(Aprobada mediante acta 017 del Comité de Currículo de la Escuela de Idiomas, 16 de julio de 1999)

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia tiene como misión lograr la excelencia académica a través de:

1. La formación de profesionales a nivel de pregrado y de postgrado en el campo de los idiomas.
2. La autoevaluación y acreditación permanentes de sus programas.
3. La formación de grupos y líneas de investigación.
4. El establecimiento de relaciones académicas nacionales e internacionales.

5. La promoción de ideas innovadoras en las políticas y prácticas profesionales.
6. Los programas de desarrollo profesional permanente para su cuerpo académico y administrativo.
7. La asesoría y prestación de servicios a la comunidad.

1.2 Visión de la Escuela de Idiomas

(Aprobada mediante acta 017 del Comité de Currículo de la Escuela de Idiomas, julio 16 de 1999)

La Escuela de Idiomas será una comunidad académica de alta calidad, con un desarrollo interrelacionado de sus programas de pregrado, postgrado, extensión y de investigación; con una sólida formación integral de sus miembros y con una estructura administrativa adecuada a las necesidades de su desarrollo. La Escuela dará prioridad, además, al desarrollo de valores y actitudes de los individuos que la conforman, garantizando así su proyección adecuada a la comunidad regional, nacional e internacional.

1.3 Objetivos Generales de la Escuela de Idiomas

(Aprobados mediante acta 025 del Comité de Currículo de la Escuela de Idiomas, noviembre 17 de 1999)

- Impartir formación profesional y de postgrado, de elevadas calidades en el campo de los idiomas.
- Propiciar la producción intelectual mediante el fomento a la investigación.
- Prestar servicios de índole docente e investigativo en otras dependencias de la Universidad.
- Desarrollar programas de extensión.
- Prestar servicios de asesoría.
- Promover permanentemente la cualificación de su cuerpo docente y administrativo.
- Articular el proceso de internacionalización de la Universidad a través del desarrollo de nuevos programas y la aplicación de nuevas tecnologías.
- Impulsar programas de regionalización para contribuir con el mejoramiento de la calidad.

1.4 Objetivos Específicos de la Escuela de Idiomas

(Aprobados mediante acta 025 del Comité de Currículo de la Escuela de Idiomas, noviembre 17 de 1999)

- Formar educadores en el campo de las lenguas extranjeras, de tal forma que se conviertan en agentes de mejor calidad de vida.
- Formar traductores de lenguas extranjeras hacia el español, de manera que se conviertan en mediadores y transmisores eficaces del conocimiento.

- Empezar proyectos de investigación coherentes con la Misión de la Universidad, para mejorar cada día los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación.
- Empezar proyectos de investigación coherentes con la Misión de la Universidad, para mejorar cada día los procesos de traducción y de difusión del conocimiento.
- Propender por la participación y creación de redes académicas, grupos interdisciplinarios y de pares en el marco de las lenguas y culturas extranjeras y la traducción, de manera que se articulen constantemente los procesos locales con los globales.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES

Antes de construir el modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas, se hace necesario partir de una definición de este concepto e intentar dar respuesta previa a esta pregunta: ¿Qué se entiende por Modelo Pedagógico?

El presente cuestionamiento cobra importancia no sólo porque estaríamos obligados a elegir entre las numerosas, a veces intrincadas, definiciones y posiciones teóricas existentes al respecto, sino también que, desde la definición y posición teórica seleccionada, se diseñaría el modelo pedagógico que mejor exprese los objetivos, la misión y la visión de la Escuela de Idiomas representando su identidad y el perfil académico, profesional e investigativo proyectado por ella para el contexto social, histórico y cultural dentro del cual se desenvuelve.

Así pensado, el modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas, orientaría el proceder teórico y metodológico de los docentes y estudiantes en los espacios mencionados, de tal manera que incida positivamente en el proceso de formación integral¹ de los estudiantes que acceden a sus diferentes programas.

Flórez, R. citado por Correa, S. (1998), define el “... *modelo como una imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno...el modelo intenta entender el proceso educativo obedeciendo a criterios, que dependen en parte del eje de formación* ”².

En coherencia con esta cita, un modelo pedagógico expresa el ideal de formación que pretende ser logrado por la institución educativa en los estudiantes que acceden a los programas que ofrece, ideal de formación que, en el ámbito universitario, se hace una realidad en el transcurso de los semestres académicos, en el sistema de espacios de conceptualización que se dan en cada uno de ellos y, más específicamente, en los procesos docentes educativos a los que día a día accede el estudiante bajo la dirección de un agente cultural competente: el docente.

Para facilitar aun más la comprensión sobre lo que es el modelo pedagógico, según De Zubiría (1994)³, este instrumento de las instituciones educativas, debe dejar claro para qué se enseña y para qué se estudia, la intencionalidad pedagógica y

el modelo de egresado que se desea lograr. El modelo pedagógico por tanto, debe ser explícito en los propósitos y en las finalidades pensadas para ser logradas a través de los procesos docentes educativos implementados en cada área, éstos como su célula fundamental.

El “por qué se enseña”, “para qué se enseña”, “qué se busca con la enseñanza”, “hacia dónde se desea dirigir el proceso de formación de los integrantes de la sociedad” son preguntas que dirigen la atención justamente a los propósitos e intenciones como a las finalidades pretendidas. La respuesta a cada uno de estas, se fundamenta en los siguientes pilares:

- Una determinada concepción teórica en torno a cuál es el tipo de hombre y de mujer que se desea formar para unas circunstancias sociales y culturales determinadas así como para unas condiciones históricas específicas.
- Una determinada concepción teórica en torno a cuál es el tipo de relación que se da entre la sociedad y la educación y al cómo se presentan estas relaciones.
- Una determinada concepción teórica en torno al cómo se aprende y cuáles son las mejores formas para orientar el proceso de enseñanza en correspondencia con la idea que se tenga de aprendizaje.

En ese orden de ideas, queremos dejar explícitas las siguientes consideraciones que fundamentan, con carácter de principio, la construcción del modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas en términos generales para todos los programas que ofrece:

2.1 Consideraciones filosóficas

- Se parte de considerar que la esencia del ser humano es multidimensional, es una realidad biopsicosocial, comunitaria, individual e histórica. De lo que se trata con los procesos formativos escolarizados, es de orientar la formación de este ser humano de manera integral, en cada una de las dimensiones que lo constituyen a través del sistema de actividades instructivas, educativas y desarrolladoras que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Se debe recordar que este ser humano es portador de una personalidad y que esta se debe beneficiar en su desarrollo en cuanto al carácter, el temperamento, los procesos mentales en general y los cognitivos en particular, y su configuración corpórea. El proceso docente educativo diseñado en cada una de las áreas, de los semestres y en el transcurso de la carrera debe procurar logros, avances, mejoras si se quiere, en cuanto a cualidades que resulten ser positivas en la personalidad de los estudiantes y que sean válidos para una época histórica y en un contexto determinado en cada una de estas dimensiones de la personalidad. Estos propósitos tienen cabida en lo que el informe de la UNESCO (1996)⁴, denominó los cuatro pilares de la educación a

lo largo de la vida y desde los cuales debe ser pensado el sistema formativo: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser”. Según Edgar Morin, el error y la ilusión acompañan los procesos de conocimiento, por esto, lo más importante es “enseñar a comprender” (MORIN: 2001).

2.2 Consideraciones sociológicas

Se asume que la relación entre la sociedad y la educación es de carácter dialéctico, la esencia de una de ellas, se encuentra, es determinada y se explica, desde la otra. En una primera fase, es la sociedad la que le indica al sistema educativo el tipo de hombre y de mujer que necesita desde sus necesidades de formación; pero, en una segunda fase, es el proceso educativo el que indica a la sociedad hacia dónde debe dirigir sus intereses e intenciones.

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia presenta múltiples frentes de acción en el campo de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, atendiendo por tanto a distintos grupos. Al ser una dependencia de la Universidad de Antioquia, su quehacer se suscribe a los tres ejes fundamentales de la vida en la institución: la docencia, la investigación y la extensión.

Los pregrados -en Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Traducción Inglés-Francés-Español y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés- son el eje fundamental de nuestra labor en la docencia. La Escuela de Idiomas forma profesionales en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en la traducción a través del trabajo de los docentes y los estudiantes dentro y fuera del aula para acceder a la formación, educación e instrucción de mejores ciudadanos.

La preparación académica de nuestros estudiantes se complementa a través de las actividades de investigación que llevan a cabo docentes y estudiantes en asocio con pares académicos nacionales e internacionales. La Escuela cuenta con cuatro grupos de investigación; dos en el área de docencia y reconocidos por Colciencias en la convocatoria de grupos 2002: el Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras *EALE* dirigido por la Profesora Adriana González, y el Grupo de Investigación-Acción y Evaluación de Lenguas Extranjeras dirigido por la profesora Cristina Frodden; dos en Traducción: el Grupo de Investigación en Terminología y Traducción *GITT* dirigido por la profesora Cecilia Plested y el Grupo de Investigación en Traductología dirigido por la profesora Martha Pulido.

A través de la investigación la Escuela de Idiomas propende por la construcción de nuevos conocimientos validados tanto en la investigación como en la publicación de sus resultados bien sea en forma de artículos, libros o páginas web, que funcionan como material de instrucción, para contribuir con mejores estándares de calidad en la formación de sus estudiantes y docentes. De igual manera, la Escuela de Idiomas se proyecta para que estos conocimientos puedan ser compartidos con la comunidad académica nacional e internacional en la

construcción de mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La actividad de la Escuela de Idiomas tiene su impacto en la comunidad dentro y fuera de la Universidad a través de programas de extensión intrauniversitaria y extrauniversitaria, y de manera internacional, gracias a los cursos que se imparten a través de la red –curso de Teoría de la traducción: <http://docencia.udea.edu.co/TeoriaTraducción>- y a las páginas web de los respectivos grupos de investigación –Grupo de investigación en traductología: <http://docencia.udea.edu.co/idiomas/traductologia>- .

El programa de Traducción Inglés-Francés-Español brinda a la Universidad, a través de las prácticas internas, la posibilidad de acceder a información científica escrita en inglés y francés mediante las traducciones que llevan a cabo los estudiantes con el acompañamiento de los docentes; a través de las prácticas externas extiende su actividad académica hacia la comunidad local, nacional e internacional. Nuestro mayor quehacer se da en la preparación de los estudiantes de los pregrados y los posgrados en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en lenguas extranjeras, teniendo mayor demanda en inglés y francés.

Debido a las exigencias del sistema de posgrados de la Universidad en lo que se refiere a la certificación de competencias comunicativas en una lengua extranjera como requisito de admisión o de grado en sus programas, la Escuela sirve a su vez cursos de desarrollo de la competencia auditiva, de expresión escrita y de expresión oral en varios idiomas. Estas actividades son de la competencia de la Sección de Servicios. Atendiendo a las demandas de un número cada vez más alto de docentes de la Universidad que requieren el uso de una lengua extranjera, la Escuela desarrolló el Programa de Capacitación en Segunda Lengua bajo el auspicio de la Vicerrectoría de Docencia. Otro programa bandera dentro de la extensión intrauniversitaria es Multilingua. A través de la gestión de la Escuela y con el apoyo de la Rectoría, los estudiantes de pregrado de la Universidad tienen la posibilidad de acceder al aprendizaje de inglés, francés, italiano, alemán, portugués, japonés o chino mandarino. El programa favorece no sólo el aprendizaje de las lenguas extranjeras sino el desarrollo de la competencia cultural como formas de preparar mejor los estudiantes para el acceso a información y programas de formación avanzada en otros países.

La extensión hacia la comunidad fuera de la Universidad se lleva a cabo de manera muy significativa por la amplia cobertura de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial la enseñanza del inglés. A través del Centro de Idiomas y Culturas, de los programas de Inglés para Profesionales, Inglés para Jóvenes e Inglés para Niños y de los semilleros de la Secretaría de Educación Municipal de Medellín EDUCAME, se forma a un gran número de personas en este idioma. Otro aspecto importante de la extensión es la formación de los docentes en ejercicio en el programa de las prácticas profesionales de la Licenciatura. Al

vincularse como profesores cooperadores, los docentes de inglés y francés pueden participar en los programas de desarrollo profesional y actualización académica que brinda la Escuela de Idiomas. Igualmente, se ha incursionado en la capacitación a los docentes de las regiones del Departamento de Antioquia mediante cursos de actualización didáctica, desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la práctica reflexiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Como se puede concluir de esta descripción de nuestros programas de formación, la Escuela debe partir de principios generales que se apliquen a todos los programas, ya que en todos ellos se presenta el componente de formación vista en las dimensiones de instrucción, desarrollo y formación de los estudiantes a través del aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

2.3 Consideraciones psicológicas. Definiciones y modelos de aprendizaje

Las definiciones de aprendizaje se han traducido en diferentes modelos que explican cómo aprendemos. Brown (2000) resume la evolución de estos modelos en las siguientes secuencias: una primera aproximación se da desde las teorías clásicas del aprendizaje del modelo conductista de Pavlov, Watson, Skinner, se derivaron principios en los que se definió el aprendizaje como la relación de estímulos y respuestas que se refuerzan y operativizan hasta la adquisición de comportamientos o respuestas a través de la repetición. Un segundo momento lo constituyen las teorías del aprendizaje significativo de Ausbel donde el aprendizaje se define como un proceso cognitivo. El autor considera que el aprendizaje debe ser significativo en la medida en que se relaciona con aprendizajes anteriores. Los nuevos conceptos se articulan con hechos o proposiciones cognitivas existentes. Un tercer elemento es la concepción de aprendizaje desde una perspectiva fenomenológica donde el ser humano es visto de manera integral desde tres dimensiones: física y cognitiva, pero principalmente, como emocional.

Tratando de plasmar las concepciones sobre aprendizaje en aspectos más específicos, Gagné (1985) recoge las tendencias anteriores y plantea ocho tipos de aprendizaje de acuerdo con la naturaleza de lo aprendido: aprendizaje de señales, aprendizaje de estímulo-respuesta, encadenamiento motor, asociación verbal, discriminaciones múltiples, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y resolución de problemas. De esta aproximación teórica podemos diferenciar procesos que categorizan el aprendizaje de acuerdo con su complejidad.

Una elaboración teórica interesante surgió en los ochentas como marco para definir los aprendizajes humanos: las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. Gardner (1983) concibe que los seres humanos poseemos siete formas diferentes de acceder al conocimiento, que él llama inteligencias, donde una o varias son dominantes y determinan la forma como aprendemos. El tipo de inteligencia que sea dominante para nosotros influye el cómo aprendemos, ya que favorece cierto tipo de estímulos sensoriales que generan mayor motivación, interés, y una mejor respuesta en el aprendizaje, si el estilo de enseñanza se

enmarca en estas preferencias (Armstrong, 1994). Estas inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Esta concepción expande considerablemente el aprendizaje, puesto que reconoce y valora otras formas de acceder a la información que van más allá de lo lingüístico y lo lógico, y revela la complejidad de la naturaleza del aprendizaje al no poderse reducir a patrones de efectividad o rapidez. Los estilos de aprendizaje (Reid, 1995) han permitido que los docentes y los estudiantes reconozcan las maneras cómo los sentidos y los estilos cognitivos determinan el cómo nos apropiamos de nuevos conocimientos. Dentro de las clasificaciones de las preferencias sensoriales tenemos estudiantes que favorecen los estímulos visuales, auditivos, kinestésicos o táctiles. De acuerdo al estilo cognitivo los estudiantes pueden ser dependientes/independientes del contexto, analíticos / globales o reflexivos/impulsivos. Los docentes deben ser conscientes de estas diferencias y promover actividades de aprendizaje que incluyan los diferentes estilos de aprendizaje para hacerlo más significativo y enriquecedor para los estudiantes (Davis et al. 1994).

De otra parte, desde teorías del aprendizaje con un enfoque histórico y cultural, consideramos que el conocimiento se construye sobre la base de las estructuras cognitivas elaboradas por los estudiantes de manera previa a una nueva información. Lograr nuevos aprendizajes y desarrollos implica la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos para aprender, orientados estos estratégicamente por los docentes, considerados como agentes culturales competentes, jalonadores de procesos de desarrollo superiores a partir de los básicos ya logrados en los alumnos y cuya colaboración se ubica dentro de la zona de desarrollo potencial de los estudiantes. En los procesos de aprendizaje implementados, así como en el sistema de estrategias diseñadas, procuramos la interacción de los estudiantes con los otros, la participación cooperativa entre ellos para favorecer procesos de interiorización y apropiación individual por parte de quien aprende, es decir, avanzar hacia procesos intrapsíquicos desde los intersíquicos.

Luego de haber revisado las teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, somos conscientes de que no es pertinente identificarnos con un modelo único que lo defina y lo explique. Reconocemos la importancia de una fase colectiva en los procesos de aprendizaje que debe ser procurada en la enseñanza. De igual manera, reconocemos individualidad de la enseñanza-aprendizaje en cuanto a las diferentes etapas de su realización. Sin embargo, la naturaleza social del aprendizaje en cuanto se da, se valida y se aplica en la interacción con otros, es de vital importancia. Aún más cuando sabemos que nos encaminamos hacia una sociedad global de cuyas características todavía es necesario apropiarnos y cuyas tendencias estamos apenas presintiendo. Precisamente, el desarrollo de las relaciones entre los individuos en la sociedad informacional en la que nos adentramos, implica múltiples interacciones lingüísticas, culturales y disciplinarias, debido a la revolución en la comunicación, que ha acercado países, lenguas, culturas y disciplinas antes aisladas o prácticamente desconocidas. En consecuencia, la formación que debemos impartir hoy debe estar acorde con el

mundo real y sus problemas, y debe tender a conciliar las diversas interpretaciones de los valores tradicionales con los nuevos valores. De ahí que en las prácticas pedagógicas, se dé una tensión constante y productiva entre lo individual y lo social.

Consecuentes con las corrientes pedagógicas que acogemos y con el modelo pedagógico que sugiere cada una de ellas, y resumiendo las posiciones y concepciones teóricas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, creemos que la didáctica de las áreas académicas pertinentes a la Escuela de Idiomas se caracteriza por ser:

- a. interactiva: favorece el trabajo en parejas y en grupos y promueve actividades que impliquen el uso real del idioma;
- b. centrada en el estudiante: el estudiante debe participar del diseño de los programas de acuerdo con sus necesidades e intereses. Igualmente, debe contar con la creatividad del estudiante en su desarrollo y con su participación como proveedor de información en el aula;
- c. cooperativa: se bada en el trajo en equipo a través de la promoción de objetivos comunes a los grupos de estudiantes. Se espera la activa participación de todos para lograr ese aprendizaje;
- d. basada en contenidos: una lengua es un medio para acceder a la información, no un fin en si misma. Es el contenido estudiando el que ayuda a determinar las formas y estructuras de la lengua que se aprenden;
- e. basado en tareas: en actividades de aprendizaje que tienen un objetivo claro, un contenido apropiado, un procedimiento de aplicación y formas claras de información de los resultados de la actividad.

2.4 Consideraciones pedagógicas:

El modelo pedagógico que se tiene pensado para ser logrado en un momento histórico determinado, se inscribe en una corriente pedagógica específica desde la cual se direcciona la didáctica que le es compatible. Desde un sentido histórico, en el contexto colombiano se han presentado varias corrientes pedagógicas que han determinado no solo los cambios en los modelos pedagógicos sino también en las transformaciones curriculares, macroconceptos estos que deben ser vistos en las relaciones de carácter sistémico que generan⁵.

De otra parte, el modelo pedagógico que se tiene pensado para ser logrado en un momento histórico determinado, se inscribe en una corriente pedagógica específica desde la cual se direcciona la didáctica que le es compatible. Desde un sentido histórico, en el contexto colombiano se han presentado varias corrientes pedagógicas que han determinado no solo los cambios en los modelos pedagógicos sino también en las transformaciones curriculares, macroconceptos estos que deben ser vistos en las relaciones de carácter sistémico que generan^{1[1]}. Según Díaz, A y Quiroz, R (2001), las principales corrientes

pedagógicas presentes en nuestro contexto colombiano, desde un sentido histórico, son la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, las pedagogías cognitivistas, las pedagogías desde el enfoque de la teoría crítica de la enseñanza y las corrientes pedagógicas con un enfoque histórico cultural.

- “ **La corriente pedagógica tradicional**, caracterizada por ser en términos generales, autoritaria, jerárquica, centrada en el maestro, memorística, acrítica, dogmática y alejada de la vida de los estudiantes (Chávez, J. 1999)^{2[2]}.

El modelo pedagógico que sugiere la pedagogía tradicional pretende la formación de un ser humano en la disciplina y rigidez que inspira la idea de un orden absoluto, educado en valores de la nación para el renacimiento moral y social necesitado en la época durante la cual fue implementada la corriente, “...*con conocimientos generales, valores y habilidades mas o menos estáticos herederos del pasado clasico...*”^{3[3]}

Entre los rasgos principales de esta corriente en cuanto al modelo pedagógico que determina se cuentan: la intención de hacer del individuo un hombre disciplinado en la moral y en la virtud, se le incentiva en una actitud de sumisión, de respeto temeroso y poco cuestionador, se ofrece información del orden de lo literario – humanidades, gramática – contenidos religiosos, información que se ofrecía como verdades absolutas y acabadas, ajenas a la historia y a las realidades, a las circunstancias y a las condiciones históricas y culturales del contexto; de esta manera, la participación del estudiante se reducía a oír, ver, repetir y memorizar de manera mecánica y repetitiva.

Según Flórez, R y otros (1988) “...*el cultivo de las facultades del alma, entendimiento, memoria y voluntad mediante la imitación de los clásicos y las disciplinas clásicas como el latín y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en ellas, constituye la ideología filosófica que enmarca en Colombia la pedagogía tradicional hasta hace pocos años en las escuelas normales de nuestro país*”^{4[4]}

- “ **La pedagogía de Escuela Nueva o experimental** implementada en 1914n en el contexto colombiano, la cual se presentó como una alternativa a la pedagogía tradicional. Se soporta en unos fundamentos filosóficos del orden de lo positivista, empirista y pragmatista.

El modelo pedagógico de esta corriente se plantea la formación de un individuo diestro fundamentalmente, en habilidades y destrezas técnicas, principalmente en aquellas que le facilitarán su participación en el sector laboral y en la producción de elementos considerados como útiles dentro del marco del sistema económico capitalista emergente para la época en que se aplica esta corriente.

Flórez, R (1989)⁵, expresa el ideal de formación de esta corriente pedagógica como “...*el moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos...*”

A diferencia de la pedagogía tradicional, la Escuela Nueva busca formar un sujeto con capacidades para participar ampliamente en los diferentes sectores productivos de la sociedad, clave para el desarrollo económico y cultural del país. Para lograrlo, se le ofrecía información proveniente de los diferentes saberes específicos – ciencias – y los contenidos técnicos las cuales, desde una visión muy pragmática, resultaron ser los más favorecidos.

Se pretende desde esta concepción pedagógica ayudar al estudiante en el desarrollo de las potencialidades cognitivas con miras su utilización para fines sociales (Rodríguez, A y Sanz, T. 1996⁶). El desarrollo de las habilidades para la producción industrial constituyó el propósito fundamental por el cual se intentó operacionalizar esta corriente pedagógica.

“ **La corriente pedagógica conductista**, o “*Transmisionismo conductista*” como lo denomina Flórez, R (1988) y que está representado en la Tecnología Educativa surgida en Colombia entre 1960 – 1970. Surge como respuesta a las necesidades sentidas en torno a la modernización del sector productivo a favor del sistema económico capitalista.

El ideal de formación planteado desde esta corriente pedagógica es la de lograr mediante el sistema educativo escolarizado un sujeto util, poseedor de hábitos y de competencias productivas evidenciadas en comportamientos públicamente observables, tal como lo expresa González (1998)⁷ se trataba de “...*proyectar un hombre diestro, técnico, útil...*”

Para Flórez, R y otros “ *Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual... Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa*”⁸

“ **Las corrientes pedagógicas cognitivistas**, desde las cuales se enfatiza en el desarrollo, afianzamiento y optimización de las habilidades cognitivas de los estudiantes y su ascenso a niveles superiores a partir de los básicos. El modelo pedagógico de esta corriente representa a un sujeto capaz de movilizar sus procesos cognitivos con estrategia y eficacia a la hora de afrontar la solución de problemas y de tomar decisiones importantes. Desde el modelo pedagógico que sugiere esta corriente, se pretende que el estudiante logre una

preparación tal que le permita conocer y reconocer – metacognición – los procesos y habilidades que moviliza al momento de aprender.

Una pedagogía orientada por el cognitismo piagetiano tiene por objeto, formar un sujeto capacitado para construir sus propios sistemas de pensamiento y de inferir el conocimiento de los objetos, fenómenos y procesos, no como algo “acabado” o “terminado” (Sanz, T, y Corral, R. 1996)¹³. Para el logro de estos propósitos, se presentan al estudiante actividades de resolución de problemas que le permitan descubrimientos y conocimientos personales, desde un plano individual o en colaboración con otros.

- “ **Corriente de la pedagogía crítica**, con un enfoque de la teoría crítica de la enseñanza, surgida de la conocida Escuela de Frankfurt la cual se opuso a las posturas positivistas de racionalidad, de objetividad y verdad en cuanto a la interpretación de las ciencias. De acuerdo con Hernández, A. (1996)¹⁴, en el campo educativo, esta escuela aboga porque se permitan explicaciones alternas a los hallazgos construidos por las ciencias¹⁵, para lograr los propósitos de formación pensados para los integrantes de la sociedad.

Desde esta corriente pedagógica se busca, como ideal de formación, que el estudiante pueda describir el contexto y transformarlo desde una análisis crítico de las condiciones históricas, valiéndose para ello, del “capital cultural” (Barco, S. Citada por Hernández, A. 1996)¹⁶, construido extraescolarmente, del desarrollo de sus estructuras cognitivas previas, de sus habilidades y de la construcción de los conocimientos desde las diferentes áreas del saber disciplinar, las cuales no deben ser ofrecidas a los estudiantes como verdades acabadas.

Se pretende desde este modelo pedagógico la formación de sujetos que configuren su identidad desde nuevos significados, que aprendan a observarse así mismo, capacitados para reconocer las interpretaciones que sobre el mundo tiene y las que puede construir, así como de identificar las posibles comprensiones distorsionadas que sobre el contexto hallan construido.

Los contenidos básicos que los estudiantes aprenden en la Escuela de Idiomas son ofrecidos en relación con la realidad social, para lo cual incentivamos la activación de sus procesos y habilidades cognitivas con el fin de procesar la información, siguiendo los procesos del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, el análisis y la inferencia sobre la base de los contenidos de la ciencia y su vínculo próximo a la experiencia, el trabajo y la práctica de lo teórico en grupo, aprovechando estas situaciones para educar en el respeto mutuo y demás valores, y motivando la participación activa en sus propios procesos para aprender, de esta manera se podrá esperar de él un aporte significativo en cuanto a juicios y razonamientos se refiere, en la solución de las numerosas contradicciones y conflictos que presenta la sociedad.

Esta corriente pedagógica y el modelo que de ella se desprende, retoma de otras corrientes precedentes, diferentes elementos positivos: el carácter activo del estudiante en sus propios procesos de aprendizaje, la necesaria utilización de métodos de enseñanza activos en el proceso de aprendizaje, la actuación del profesor como guía y orientador de la actividad, la necesaria formación de una actitud crítica y reflexiva por parte del estudiante.

- “ **Corrientes pedagógicas con base en un enfoque histórico y cultural**, que parte de una concepción multidimensional del ser humano, es decir, se asume la esencia del ser humano como una realidad biopsicosocial, comunitario, individual e histórico, siendo una de sus prioridades la formación integral de la personalidad.

Se superan en esta corriente pedagógica las demás visiones reduccionistas que enfatizan sólo en el desarrollo de la dimensión cognoscitiva de los sujetos y, en muchas ocasiones, de manera ajena a las características y condiciones del contexto social, histórico y cultural dentro del cual se desenvuelve. El modelo pedagógico para esta corriente pedagógica representa un sujeto formado de manera integral en las facetas que lo constituyen en coherencia con las particularidades del contexto histórico en el que habita pero sin perder la visión universal ni epocal de la que hace parte activa y transformadora.

Para el logro de este ideal de formación ofrecemos al estudiante de la Escuela de Idiomas, el acervo de conocimientos, métodos, valores y procedimientos acumulados por la humanidad, de tal manera que sean relevantes en la vida personal del estudiante, a través de la acción participativa y de la del docente; éste último considerado como el agente cultural competente, jalonador de procesos de desarrollo en los estudiantes.

Es importante aclarar que desde este enfoque pedagógico, el proceso de formación de la personalidad de los estudiantes en cualidades positivas se da tanto desde un contexto social y también como proceso de realización individual. Más específicamente, algunas de las características principales de este enfoque histórico – cultural, y con las Escuela de Idiomas se identifica son:

- se privilegia tanto el rol del docente como el del estudiante en una mutua interacción;

- se asume al estudiante como poseedor de estructuras cognitivas previas a las que le son ofrecidas en la formación escolarizada especialmente las provenientes de los diferentes saberes específicos;

- se reconoce la importancia de la participación activa y colectiva de los estudiantes bajo la guía de agentes culturales competentes para la formación de sus propios procesos de individualidad;

-se considera que el desarrollo de las habilidades y de los procesos cognitivos en general y de pensamiento en particular se dan desde los diferentes saberes disciplinares;

-se toma como de suma importancia la participación colectiva de los estudiantes, de su interacción con otros, como una fase inicial que favorece la apropiación e interiorización de lo que es aprendido.

3. Modelo pedagógico integrado

Se aclara que, definir el modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas implica compromiso con la corriente pedagógica en la cual encuentra sustento filosófico, sociológico, psicológico. Se adquiere igualmente compromiso con la concepción del ser humano que es elaborada desde la corriente y de la cual se parte para construir sobre ella el edificio teórico que constituye el ideal de hombre y de mujer que se desea orientar en su formación. Desde el contexto de la Escuela de Idiomas, y una vez se consultó a un número significativo de los docentes que en ella están adscritos mediante el uso de una entrevista como instrumento, se tiene que el modelo pedagógico que mejor da cuenta del ideal de formación integral que se desea lograr en los estudiantes en particular y en todas las personas que participan en ella en los diferentes programas, en lo relacionado con los procesos instructivos, educativos y desarrolladores es compatible con lo que se conoce como MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO (Moreno, E. 2003)^{9[9]}, articulado a los fundamentos teóricos que le ofrece las pedagogías iluminadas por el enfoque histórico cultural.

Las propuestas pedagógicas que se construyen de manera intencional para ser implementadas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras ofrecidas por la Escuela de Idiomas, permiten la viabilización o la concreción de un ideal de formación en los estudiantes, ideal perfilado en el modelo pedagógico construido en coherencia con las necesidades de formación que tiene el contexto histórico y cultural. Lo mismo puede pensarse de los procesos docentes educativos – sistema didáctico - que, estructurados en los componentes de objetivos, métodos, metódicas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, medios y formas de evaluar, se diseñan y se validan experimentalmente en su eficacia para procurar los ideales de formación integral pensados desde los modelos pedagógicos elaborados.

La complejidad de los seres humanos como hasta ahora se ha mostrado en cuanto a sus rasgos personalógicos impide adherirnos a un solo modelo pedagógico, estrecho, cerrado si se tiene en cuenta para quién está siendo pensado – futuros profesionales, investigadores, docentes -. Es por esta razón por la que se considera procedente adoptar el **MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO**.

3.1 Formación integral

Desde el **Modelo Pedagógico Integrado**, la Escuela de Idiomas considera valioso orientar la formación de los estudiantes que acceden a sus programas en aspectos educativos como:

-conscientización de la importancia de alcanzar procesos de formación multidimensional con desarrollos integrales en su personalidad en general, la cual tiene en cuenta sus dimensiones como sujetos biopsicosociales, comunitarios, individuales e históricos, las dimensiones relacionadas con su carácter, temperamento, corporeidad física y desarrollo mental;

-una visión integral y dialéctica Sociedad-Educación, en la que reconoce la importancia del fenómeno de la educación como vía para garantizar procesos de conservación de la sociedad y de la cultura desde las bases estructurales y superestructurales, igualmente capacitado para promover procesos de transformación de ésta en atención a los cambios del contexto nacional e internacional, cambios estos que determinan el curso de la educación y de la que se espera que aporte en el curso futuro de la sociedad.

-capacidad para leer y afianzar la articulación necesaria existente entre la educación y la esfera macrosocial, es decir, la relación planteada entre la educación y las esferas políticas, económicas, ideológicas, tecnológicas y culturales del Estado colombiano, el vínculo de la educación con los demás agentes y agencias educativas como la iglesia, la familia, las instituciones culturales y deportivas, los medios de comunicación y la articulación de la educación con la situación intra e interinstitucional de las propias agencias educativas (Chávez, 1999)¹⁷;

-un gran sentido de responsabilidad para con su medio social en tanto se preocupe en dar respuesta a las necesidades sentidas por el sector social y cultural relacionadas, entre otros aspectos, con el proceso de modernización a través del desarrollo de sus potencialidades;

-compromiso y solidaridad con las particularidades del contexto en el que habita, sin perder la visión universal ni epocal de la que hace parte activa y transformadora.

Un ciudadano del mundo en el siglo XXI comparado con el de épocas anteriores- tiene acceso a otras lenguas y culturas diferentes a las suyas. Acercarse a otras lenguas y culturas tiene múltiples ventajas ya que nos abre puertas a otras formas de pensamiento, diferentes visiones del mundo y nuevas posibilidades de percepción del arte, la cultura y la ciencia; además, nos hace ciudadanos más tolerantes a las diferencias, más comprometidos con la defensa de la vida y más integrales en nuestra formación como seres humanos.

Más allá de conocer estructuras lingüísticas, listas de palabras o fórmulas de comunicación, este acercamiento nos permite acceder a información que produce cambios en nuestro pensamiento y nuestra acción, permitiéndonos a la vez conocer mejor nuestra propia lengua y cultura. Para lograr este propósito es necesario que el trabajo de los docentes incluya la instrucción sobre los diferentes aspectos de las lenguas y culturas estudiadas –tanto desde el punto de vista morfosintáctico, semántico y fonético, como desde las connotaciones, los actos de habla y en general los aspectos estudiados por la lingüística pragmática, así como lo relacionado con contenidos culturales o disciplinarios-, una revisión de las formas de expresión cultural y científica de dicha lengua de acuerdo con los propósitos de comunicación y los contextos, y la incorporación de elementos pedagógicos y didácticos que lleven a estudiantes y profesores a participar de un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz.

Un estudiante de la Escuela de Idiomas aprenderá a comunicarse de forma adecuada en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores en la lengua que aprende y será consciente de la necesidad de mantener su nivel lingüístico a través de su trabajo personal independiente una vez termine el período formal de su formación. Los egresados de los programas de pregrado usan las lenguas extranjeras en su desempeño profesional como docentes y como traductores, sin embargo, se hace necesario prepararlos en el uso de estrategias de aprendizaje que les permitan continuar con su aprendizaje de manera autónoma y mantener los conocimientos adquiridos durante la instrucción formal que recibieron (Wenden, 1991). Para los egresados de los programas de extensión se aplica esta misma concepción ya que deben adquirir elementos prácticos que les permitan mantenerse en contacto con la lengua que estudiaron a través de situaciones comunicativas o por medio de la utilización de materiales de actualidad.

La Escuela de Idiomas fomenta en sus estudiantes el desarrollo de las habilidades de comunicación en las lenguas extranjeras a través del aprendizaje de contenidos, actitudes y valores nuevos. Es decir, una lengua extranjera se aprende no como fin sino como medio para otros aprendizajes. Los estudiantes de la Escuela de Idiomas, independientes de su programa académico, serán abiertos a nuevas formas de pensamiento, promoverán el respeto a las diferencias individuales, se enriquecerán con el análisis comparativo de las culturas implicadas en las lenguas que aprenden, y asumirán un comportamiento ético en las diferentes situaciones en las que se desempeñen. Serán sensibles y respetuosos de los sentimientos y ritmos de trabajo de los demás. Los cursos fomentarán el desarrollo de estos valores a través del análisis y la discusión de las formas de expresión y de sentimientos que transmiten las lenguas y culturas extranjeras y de la reflexión constante sobre los acontecimientos de sus clases, de la realidad local, nacional y mundial. Igualmente, en los cursos se llevarán a cabo actividades de formación en las que los estudiantes aprendan a ser responsables de su aprendizaje en la medida en que ganen capacidad de autogestión y

autonomía en la toma de decisiones sobre cómo orientar su aprendizaje fuera del aula.

3.2 Estructura y manejo de los contenidos

La naturaleza misma del lenguaje humano lo hace una actividad eminentemente social. Aprendemos la lengua materna u otra lengua para interactuar con otros a partir de la comunicación oral, la escritura de mensajes, la escucha de mensajes o la lectura de éstos. Aún en los casos en los que no hay encuentros cara a cara, la relación entre un emisor de un mensaje y el receptor produce una respuesta. Se comenta con otros lo que se ha leído o escuchado o se escriben respuestas a lo que se escucha o se lee. Aprendemos una lengua extranjera, en contraste con una segunda lengua, principalmente a través de las actividades del aula de clase mediante la interacción con un profesor y con otros estudiantes y el uso de materiales de instrucción. El acceso a nuevas fuentes de información en las lenguas extranjeras estudiadas permite que la cultura y que formas auténticas de expresión en dichas lenguas lleguen de manera más fácil a los estudiantes y docentes, sin embargo, es en la discusión y en el trabajo con otros, donde construimos nuevos aprendizajes derivados de la información obtenida (Vygotsky, 1978).

En este orden de ideas, la Escuela de Idiomas favorece el desarrollo de sus programas de lenguas extranjeras y de traducción dentro del marco de la comunicación como eje central. Como consecuencia, asumimos el papel activo del estudiante, a quien consideramos como el actor principal en las actividades de clase. Promovemos la interacción de los estudiantes con sus compañeros y profesores a través del trabajo por parejas y en grupo con propósitos de comunicación, utilizando las estructuras de la lengua estudiada y los contenidos culturales y científicos que ella vehicula. Consideramos además que es fundamental el desarrollo de estrategias de comunicación en las que el estudiante haga preguntas, cuestione, exprese su opinión o su desacuerdo frente a los temas propuestos. Favorecemos el desarrollo de ambientes de clase donde el estudiante cumpla el papel más importante en la clase, a través de su participación activa.

La Escuela de Idiomas promueve la integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del fomento de intercambios académicos con instituciones nacionales e internacionales para que sus estudiantes puedan enriquecer sus posibilidades de desarrollo personal y académico. Consideramos que el diálogo con los demás posibilita el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. Para lograr este objetivo, contamos con convenios interinstitucionales.

De manera general, los programas académicos están divididos en ciclo básico –en el que se imparte la formación fundamental para acceder al ciclo superior- y ciclo profesional –en el que se optimizan el desarrollo de los conocimientos, actitudes,

aptitudes, valores y destrezas en los aspectos que corresponden a su desempeño en la profesión.

Algunos principios que permiten la organización de los contenidos así como la jerarquización de los cursos en los diferentes programas académicos son, entre otros, los siguientes: una relación permanente entre la teoría y la práctica, vistas como una unidad; la reflexión constante sobre el desempeño profesional futuro; la mirada interdisciplinaria en el tratamiento de los contenidos y en el análisis de los problemas; y el desarrollo de las habilidades de investigación.

3.3 Convenios interinstitucionales

La Universidad de Antioquia cuenta actualmente con 16 convenios con instituciones internacionales, que implican un dinamismo propio de la naturaleza de los estudios que se llevan a cabo en la Escuela de Idiomas. Estos son “marco”, es decir, que permiten la integración de diversas Facultades o Programas de la Universidad; “específicos”, creados para un programa o actividad particular, y “cartas de intención”, cartas que se firman entre instituciones confirmando la voluntad de trabajar conjuntamente, y “acuerdos verbales”, que permiten también intercambios académicos, a pesar de que no exista un convenio firmado. Tenemos convenios “marco” con la Universidad de Burgos en España, con la Univesidad de La Habana en Cuba, con la Sociedad de Terminología y Transferencia de Conocimientos de Alemania, con la Univesidad de Laval y la Universidad de Montreal en Canadá, y con la Universidad de Rouen en Francia. Hemos firmado convenios para programas y actividades académicas específicas con el Centro Internacional de Información sobre Terminología INFOTERM en Austria, con el Instituto de Idiomas e Interpretación de München, con el Instituto Internacional para la investigación terminológica, con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y con la Univesidad de Leipzig en Alemania, y con la Universidad de Viena en Austria. Hemos firmado “cartas de intención” con el Instituto de Lenguas y Culturas Románicas de la Universidad de Mainz en Alemania y con el Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Tel Aviv en Israel. Y hemos llegado a “acuerdos verbales” con Kent State University y Binghamton University en Estados Unidos. Esto ha significado en mayor o menor medida el enriquecimiento y dinamismo del ambiente académico local y también la difusión del trabajo que hacemos aquí, gracias al intercambio de profesores y estudiantes, con todas las dificultades que esto representa para nosotros por los costos tan altos para el viaje y estadía de un profesor o un estudiante en el extranjero; para los que vienen a Colombia, por las difíciles condiciones de seguridad que vive el país. Se piensa que todos estos intercambios favorecen el logro del ideal de egresado que la Escuela de Idiomas busca.

3.4 Propuesta didáctico metodológica

La Escuela de Idiomas no se identifica con un único método y su correspondiente metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras y de la traducción. Sus docentes suscriben

sus procesos de enseñanza dentro de la concepción Post-Método (Kumaravadivelu, 1994) que no reduce las prácticas a un conjunto de preceptos que se siguen ciegamente para garantizar el aprendizaje. La Escuela se rige por la concepción de que las nuevas tendencias didácticas defienden posiciones eclécticas (Brown, 2000) en las que cada docente es conocedor de su contexto particular y toma las decisiones necesarias de manera informada. Consideramos que los principios de Particularidad, Posibilidad y Practicidad (Kumaravadivelu, 2002) deben regir las actividades de enseñanza que se llevan a cabo con el fin de orientar los programas, materiales y procesos de evaluación, de acuerdo con las necesidades e intereses de los diferentes grupos de estudiantes.

Dentro del amplio espectro de las metodologías que son reconocidas como efectivas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras y de la traducción, nos identificamos con la idea de que el docente y el estudiante se enfrentan al aprendizaje con la posibilidad de cambiar de papel, es decir, que el estudiante puede llegar a ser docente y el docente ser estudiante en la medida en que enfrentan nuevas situaciones de aprendizaje.

Los siguientes principios aplican a un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la interacción (Rivers, 1997):

Principio 1: el estudiante es quien aprende. El aprendizaje no tendrá éxito a menos que sea asumido por el estudiante y basado en sus motivaciones personales.

Principio 2: el aprendizaje y la enseñanza de una lengua se determinan por las necesidades y objetivos en circunstancias particulares. Cada contexto y grupo de estudiantes debe ser la base para el diseño del currículo.

Principio 3: el aprendizaje y la enseñanza de una lengua se basan en los usos naturales de la lengua como medio de comunicación de sentido. Una lengua se aprende para expresar sentido y participar en interacciones que requieren de estructuras, vocabulario, pronunciación y velocidad de producción normales.

Principio 4: la relación docente-estudiante dentro del aula debe reflejar aceptación y respeto mutuos que permitan el libre desarrollo de la personalidad de ambos en una atmósfera no intimidante y de aprendizaje colaborativo.

Principio 5: el conocimiento y manejo de la lengua son básicos para su uso. El aprendizaje de una lengua requiere el conocimiento de sus sistemas y la práctica para su consolidación. Manejar una lengua implica producir y comprender mensajes en diferentes contextos, con diferentes sentidos y con diferentes interlocutores.

Principio 6: El desarrollo del manejo de una lengua se da dentro de la creatividad, que se alimenta en actividades interactivas y participativas. Se puede crear

significado en una lengua dentro de las limitaciones que imponen las normas lingüísticas de dicha lengua.

Principio 7: Se deben usar todos los medios y modalidades que sean posibles para propiciar el aprendizaje. Los recursos y actividades que se puedan usar de manera efectiva son bienvenidos.

Principio 8: La evaluación es un recurso para el aprendizaje. La evaluación debe permitirle al estudiante mostrar lo que sabe, lo que es capaz de hacer y debe permitirle al docente redireccionarlo en caso de que se requiera. Debe centrarse en los aspectos generales de la comunicación que la hacen comprensible, no en las minucias de los sistemas lingüísticos.

Principio 9: Aprender una lengua es ingresar a otra cultura. Los estudiantes aprenden a operar en armonía en ella o en contacto con ella. Otra lengua implica otras formas de ver el mundo al aproximarse a las formas de interacción y de creación de sentido de otras culturas.

Principio 10: el mundo real se extiende más allá de las paredes del salón de clase; el aprendizaje se da dentro y fuera del aula. El aprendizaje se da por interacción con otros estudiantes, acceso a materiales en la red o trabajo con materiales extraídos de los medios de comunicación en contextos no escolares. El aprendizaje no se da sólo por la intervención del docente, de hecho, se puede dar sin él en muchos ambientes considerados no académicos en una visión tradicional.

La Escuela de Idiomas es consciente del desarrollo de la pedagogía informacional, basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Bajo este nuevo concepto el aprender a aprender en la sociedad del conocimiento se constituye a partir de las redes de estudiantes, quienes están condicionados por el uso de los nuevos ambientes y materiales de aprendizaje (Picardo Joao, 2003). Estas nuevas tecnologías imponen en la pedagogía informacional la necesidad de analizar los currículos, la escuela, los docentes, los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes, la didáctica y el entorno de una manera diferente a la de la pedagogía tradicional. El autor señala que en una pedagogía informacional, los currículos deben constituirse por elementos sistémicos que conciben el aprender a aprender, a hacer, a conocer, a ser y a convivir. De igual manera, se da cabida a la complejidad y a la incertidumbre como nuevas formas de reevaluar la posición del docente como el poseedor del conocimiento.

La escuela es una comunidad de aprendizaje donde se recibe y se crea información a través del uso de las nuevas tecnologías. El docente se convierte en un mediador entre el nuevo conocimiento y el estudiante y actúa como un investigador constante que aprende con el estudiante. El acceso, la administración, interpretación y creación de la información son nuevos roles asignados al estudiante. La evaluación del aprendizaje se da de manera formativa y sumativa, como un proceso paralelo al aprendizaje. La didáctica y el entorno de

aprendizaje se explican en el uso de tecnologías que incluyen materiales en medio magnético –diskette, cd-rom-, internet, el correo electrónico, videos, teleconferencias, libros, artículos, y las comunicaciones generadas a partir de la información que circula a través de ellos.

El uso de las nuevas tecnologías es frecuente en las aulas de lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas ya que la internet permite el acceso a formas auténticas de la comunicación y de la cultura y el correo electrónico favorece la comunicación grupal sin restricción de horarios o espacios. El uso de los videos y de los cd-rom es fundamental en las prácticas de aprendizaje y en el proceso de exposición a las formas lingüísticas en contextos más amplios que los de los textos de estudio. Esto permite que converjan en las prácticas pedagógicas dos contextos. “Uno que lleva a una tecno-educación, que produce individuos eficientes, capaces de adaptarse a nuevas circunstancias laborales con facilidad.... otro, el de la preocupación no solamente por la difusión de la información, sino por la difusión del conocimiento” (PULIDO, 2002: 179).

En la aplicación de nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas, se da un cierto escepticismo que tiene su razón de ser en la fiabilidad o no fiabilidad de la información que se difunde por estos medios. De ahí la importancia de desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico y reflexivo con relación a los contenidos que se le presentan. “La fiabilidad del conocimiento no es algo que pueda darse por descontado. Los criterios de fiabilidad fluctúan y cambian en diferentes culturas y épocas” (BURKE, 2000, 2002: 255); un espíritu crítico que también debe ser desarrollado por los docentes.

Aunque de que la sociedad del conocimiento se mueve cada vez más hacia la formulación de una pedagogía informacional, somos conscientes de las limitaciones que pueden presentarse en nuestra realidad local debido a que aún muchos de nuestros estudiantes y docentes tienen un acceso y un entrenamiento limitado en las nuevas tecnologías. De igual manera, es importante discutir sobre los riesgos que se pueden correr en lo que se refiere a la posible deshumanización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras precauciones se derivan de este análisis en la medida en que sabemos que la interacción persona a persona presenta elementos de la comunicación como el lenguaje no verbal, los rasgos suprasegmentales y la posibilidad de negociar los mensajes, aspectos que no se encuentran en muchos de los materiales que se han creado con las nuevas tecnologías. Las prácticas pedagógicas en el campo de las lenguas extranjeras y de la traducción se insertan así en el contexto histórico actual, a la vez que se da una mirada hacia las técnicas pedagógicas y a las tradiciones administrativas que impiden que se dé esa modernización necesaria. Si las cinco habilidades que se trabajan en primera instancia en la Escuela –leer, escribir, escuchar, hablar, traducir-, se reconocen “como procesos comunicativos” que “facilitan en el sujeto la posibilidad de expresar lo que piensa, siente y desea, para así poder transformarse y transformar su contexto social y cultural de manera significativa” (HURTADO, JIMENEZ, YEPES: 2001: p.84), una

de las funciones importantes de los docentes de la Escuela consiste en adaptar los ambientes de aprendizaje para que estas habilidades puedan ser utilizadas de manera eficaz en las sociedades de la información que inevitablemente son ya y serán las que habitemos. La información que circula puede desbordar la capacidad del docente, de ahí la gran importancia de la formación ética a lo largo de toda la carrera, que le permita al estudiante distinguir la situación dicotómica de los fines de la educación: formación humanista y formación tecnológica (GARCÉS, 2000).

La formación integral propuesta en este modelo y su relación con las nuevas tecnologías lleva necesariamente a la consideración de la interculturalidad y la interdisciplinariedad como ejes dinámicos de todo este proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras y de la traducción. En el caso de la traducción, esta deja de ser meramente “didáctica”, es decir, preocupada simplemente por la adquisición de conocimientos lingüísticos, para convertirse en “traducción profesional” propiamente dicha (Delisle, 1998: 214-217), en el sentido en que se imparten metodologías propiamente traductológicas que tienen que ver con búsqueda documental y con investigación específica a las diferentes disciplinas que son objeto de traducción. Se trata no solamente de aprender una lengua para “comprender”, sino también de aprender técnicas y habilidades para “hacer comprender” los contenidos que se llevan de una cultura fuente a una cultura meta. Para Bassnett y Lefevere (1998: 123) los interrogantes sobre “cómo se aprende y cómo se enseña la traducción” han cambiado y se han enfocado hoy hacia el texto y hacia las relaciones complejas que éste establece con las culturas fuente y meta, superando así el enfoque lingüístico.

Conocedores del impacto de las nuevas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras y de la traducción, consideramos que se debe propender por el desarrollo de la competencia comunicativa. Canale and Swain (1980) definen dicha competencia como compuesta por tres factores: la competencia gramatical, la competencia socio-lingüística y la competencia estratégica. Los principios de la metodología comunicativa son resumidos por Nunan (1991) como: el énfasis de aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua estudiada, la presentación de textos auténticos en la situación de aprendizaje, la propuesta de oportunidades para los estudiantes para que se centren tanto en la lengua como en el proceso de aprendizaje en si mismo, el reconocimiento de las experiencias personales del estudiante como elementos de crucial importancia para el aprendizaje en el aula, y el esfuerzo por unir el aprendizaje de la lengua en el aula con la activación de la lengua fuera del aula de clase. A pesar de ser considerado hasta ahora la aproximación más completa del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, Brown (1994) advierte algunos peligros en la implementación de esta metodología: uno, el considerarla como la panacea y no analizarla de manera crítica; dos, el favorecer ciegamente las actividades comunicativas dejando por fuera la posibilidad de hacer ejercicios de práctica y de repetición que pueden ser necesarios y convenientes en el aprendizaje; y tres, el hecho de que bajo esta metodología se ubiquen diversas concepciones que pueden decirse comunicativas y que no lo

sean realmente. Por otra parte, en lo que se refiere a la actividad traductiva, la transmisión del mensaje juega un papel primordial en el acto de comunicación, dadas las implicaciones ideológicas, subjetivas, y de género que influyen en la orientación de dicha transmisión. Se trata de un acto que implica mucho más que simplemente comunicación y que permite crear nuevas líneas de transmisión (SIMON: 1996).

En conclusión, la Escuela de Idiomas promueve las metodologías comunicativas en el desarrollo de los cursos, pero es consciente de la evolución de la investigación en didáctica de lenguas y culturas y de traducción, factor que nos hace ser reflexivos en las prácticas pedagógicas que asumimos. Estamos abiertos a la revisión de nuestras concepciones metodológicas al paso de nuevos saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Dentro de la propuesta didáctico-metodológica de la Escuela de Idiomas reconocemos la importancia de promover el uso de las estrategias de aprendizaje desde la enseñanza, para que el estudiante se involucre de manera activa y autónoma en su proceso de aprendizaje. EL uso adecuado de las estrategias de aprendizaje le permite al estudiante mejorar su nivel de suficiencia y su seguridad en el uso del idioma (Oxford, 1990). Diferentes autores han incluido el entrenamiento en las estrategias de aprendizaje dentro de los currículos de formación en lenguas extranjeras ya que han demostrado su efectividad para los estudiantes (Wenden, 1991; Cohen et al. 1995; Oxford and Cohen, 1992; Weaver and Cohen, 1997).

De estas reflexiones promovemos el uso de las estrategias de aprendizaje, directas e indirectas (Oxford 1990) válidas para el aprendizaje de contenidos en los distintos saberes específicos y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas estrategias se presentan en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Estrategias directas de Aprendizaje (Oxford, 1990)

Estrategias Directas		
De memoria	Cognitivas	De compensación
Creación de vínculos mentales: agrupación, asociación, uso de los contextos de las palabras	Práctica: repetición, práctica de sonidos y escritura, recombinação, práctica en ambientes naturales	Adivinar de manera inteligente: uso de claves lingüísticas, uso de otras claves
Aplicación de imágenes y sonidos: uso de imágenes mentales,	Recepción y envío de mensajes: identificación rápida de las ideas	Sobreponer las limitaciones en habla y escritura: giro hacia la

mapas conceptuales, palabras claves, representación de los sonidos	principales, uso de recursos para enviar y recibir mensajes	lengua materna, pedir ayuda, usar mímica, evitar la comunicación total o parcialmente, seleccionar el tema, ajustar al mensaje, inventar palabras, usar un sinónimo o parafraseo
Repasos estructurados	Análisis y razonamiento: razonamiento deductivo, análisis de expresiones, análisis contrastivo, traducción, transferencia	
Uso de la acción: respuestas físicas, uso de técnicas mecánicas	Creación de estructuras de insumo y de desempeño: toma de notas, resúmenes, subrayado	

Tabla 2. Estrategias Indirectas de Aprendizaje (Oxford, 1990)

Estrategias Indirectas		
Metacognitivas	Afectivas	Sociales
Centrar el aprendizaje: conexión con el aprendizaje anterior, poner atención, retardar la comunicación oral para centrarse en la escucha	Bajar la ansiedad: usar la relajación, respiración o meditación	Hacer preguntas: solicitar aclaración o verificar, solicitar ser corregido
Arreglar y planear el aprendizaje propio: aprender a aprender un idioma, organizarse, ponerse metas y objetivos, identificar los propósitos de las tareas de aprendizaje, planear	Darse ánimo: hacer frases positivas, tomar riesgos sensatamente, premiarse	Cooperar con los otros: cooperar con los compañeros, cooperar con compañeros más avanzados

las tareas de aprendizaje, Buscar oportunidades de práctica		
Evaluación del aprendizaje personal: auto-monitoreo y auto-evaluación	Tomarse la temperatura emocional: escuchar el cuerpo, usar listas, escribir un diario de aprendizaje, discutir los sentimientos con los demás	Tener empatía con los demás: desarrollar la sensibilidad cultural, volverse conciente de los sentimientos e ideas de los demás

Estas estrategias de aprendizaje también se aplican para la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

Es importante mencionar que en cuanto a la Traducción Profesional, objeto de estudio del programa de traducción, hemos asumido la clara diferencia existente entre “Traducción didáctica” –utilizada como método para la enseñanza de una lengua extranjera- y “Traducción profesional” –que se refiere a la enseñanza de la traducción propiamente dicha-, esta última es el objeto de estudio de la Traductología. Presentamos a continuación algunos aspectos que diferencian estas dos tendencias, tomadas de Deslisle (1998), pp. 214-217:

Tabla 3. Tendencias en la Traducción (Deslisle, 1998)

Traducción didáctica	Traducción profesional
Objeto de la enseñanza: adquisición de conocimientos lingüísticos	Objeto de la enseñanza: formación especializada
Cursos de traducción impartidos por <i>profesores de lenguas</i>	Cursos de traducción impartidos por profesores cuya carrera es la traducción
Competencias a adquirir: lingüísticas y culturales	Competencias a adquirir: manejo de la lengua y competencias <i>metodológicas</i> , “ <i>disciplinarias</i> ”, <i>técnicas</i>
Ningún curso de <i>terminología</i> figura en los programas de lengua	Los programas de formación de traductores comportan generalmente un curso de <i>terminología</i> y un curso de <i>búsqueda documental</i>
La traducción didáctica es esencialmente un <i>medio</i> para aprender una lengua y controlar la comprensión	La traducción profesional es un <i>fin</i> en sí misma.
El enfoque es mayoritariamente <i>comparado</i>	El enfoque es <i>interpretativo</i> y <i>comunicativo</i>
El objeto de la enseñanza es principalmente la <i>lengua</i>	El objeto de la enseñanza es el <i>discurso</i> y lo que está relacionado con el

Se puede traducir sin comprender todo, pues el objetivo de los ejercicios de traducción es en parte <i>verificar la comprensión</i> .	No se traduce para comprender sino para <i>hacer comprender</i> . Por lo tanto, es indispensable <i>comprender lo más perfectamente posible</i> el texto de partida.
El estudiante traduce <i>para el profesor</i> , a la vez <i>corrector, destinatario y juez</i> del desempeño de los estudiantes (Perrin 1996:11)	El estudiante traduce para un <i>público</i> o un <i>destinatario</i> diferente al profesor, quien examina, sin embargo, la calidad de las traducciones, en función de los parámetros de la situación de comunicación, de la naturaleza de los textos, de su función, etc. (Ladmiral 1972).
El sentido de los ejercicios de traducción es <i>bidireccional</i> : tema y versión	Generalmente se traduce <i>hacia la lengua dominante</i> del estudiante
“Enseñar una lengua es enseñar su <i>permanencia</i> ; [...] enseñar lenguas por medio de la traducción ... puede servir para el <i>perfeccionamiento lingüístico</i> ” (Seleskovitch 1983: 99, 101)	“[...] enseñar la traducción es hacer comprender que la mayoría de las <i>equivalencias textuales</i> son <i>inéditas</i> ... no se puede <i>enseñar la traducción</i> enseñando lenguas” (Seleskovitch 1983: 99, 101)

Alejándonos de la “traducción didáctica” y acercándonos a la “traducción profesional”, damos cuenta de la constante actualización en los conocimientos de las disciplinas en las cuales trabajamos. La traductología ha ido ganando terreno como disciplina autónoma, desde la concepción de su trabajo como profesionalización. Al dejar de ser, una subdisciplina del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, se preocupa de crear sus propias teorías y sus consecuentes metodologías. Se pasa entonces de la preocupación por la “adquisición de conocimientos lingüísticos”, -preocupación que dejamos a los especialistas en este campo-, para concentrarnos en la “formación especializada de los traductores”.

3.5 Evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso continuo que debe acompañar el proceso de enseñanza ya que ambos son inseparables. Debe enmarcarse dentro de un modelo hermenéutico-dialéctico de la educación y de la investigación que dé cuenta de las complejidades de los aprendizajes. La evaluación debe servir como instrumento para orientar la enseñanza y no debe convertirse en su objeto inspirador. Es así como decimos que “evaluamos para enseñar y no que enseñamos para evaluar” (Prodromou, 1995).

Guba y Lincoln (1989) proponen un modelo de evaluación que definen como “sensible y constructivista”. Es sensible en tanto es un proceso negociado e

interactivo donde el estudiante y el docente negocian las formas, tiempos y espacios de la evaluación. Es constructivista en tanto que es interpretativo, reconoce lo subjetivo y niega la existencia de conocimientos y realidades acabadas o absolutas, y por tanto, se enmarca dentro de un paradigma cualitativo. Como se puede concluir, este tipo de evaluación es coherente con los fundamentos teóricos sobre los cuales se soporta el modelo pedagógico integrado asumido por la Escuela de Idiomas.

Se define la evaluación del aprendizaje como: “un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente” (lafrancesco, 1996)

El autor clasifica la evaluación en tres tipos: diagnóstica, formativa o sumativa. Estas se definen así: La evaluación diagnóstica se usa para determinar las capacidades, limitaciones y manejo de contenidos que tiene el estudiante antes de iniciar el proceso de aprendizaje. Con base en esta información el docente hace los ajustes convenientes al proceso de instrucción que había planeado antes de entrar en contacto con sus estudiantes.

La evaluación formativa tiene como objetivo acompañar al estudiante en su proceso mediante la apreciación continua y permanente de su formación. Mediante este seguimiento se determina la capacidad del estudiante para resolver problemas, tomar decisiones y aplicar lo aprendido.

La evaluación sumativa busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para el proceso educativo con el fin de contribuir a lograr el perfil deseado. Generalmente esta evaluación sumativa corresponde a la toma de decisiones que implican un cambio en el estado académico del estudiante como pasar el curso, cambiar de ciclo educativo o certificar su capacidad de iniciar una práctica profesional.

La evaluación del aprendizaje no debe centrarse únicamente alrededor de los conocimientos requeridos para las certificaciones de habilidades ni debe basarse en un modelo único que se aplique en todos los contextos. El proceso educativo, y por ende el evaluativo, deben considerar las diferencias individuales y socioculturales al igual que las diversas prácticas pedagógicas que tienen los docentes. La evaluación debe albergar muchos otros factores adicionales a los contenidos para que sea integral y que apunte al desarrollo de las habilidades. La evaluación integral es holística y busca la equidad promoviendo el reconocimiento de la diversidad y las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Acero (1996) recomienda la aplicación de las siguientes estrategias para que la evaluación sea verdaderamente integral:

- a. Partir del interés del estudiante en la medida en que su motivación es el motor que impulsa el aprendizaje
- b. Partir de la actividad participativa a través de la interacción
- c. Trabajar desde contextos problematizadores a través de interrogantes y reflexión sobre la propia experiencia
- d. Valorar el papel constructivo del error, la duda y la equivocación como indicadores de la construcción del conocimiento.
- e. Dimensionar el efecto social del aprendizaje al promocionar la discusión y el trabajo en grupo.

La evaluación educativa puede presentar dos formas: la cuantitativa y la cualitativa. La primera se basa en el uso de pruebas estandarizadas que usan un número limitado de respuestas predeterminadas y que tienden a darse al final del proceso bajo la forma de evaluación sumativa. La cualitativa, utiliza diversas maneras que exploran más el proceso mismo del aprendizaje que su producto final. En la evaluación cualitativa se da más importancia a la descripción de situaciones donde el estudiante demuestra lo que sabe aplicar en situaciones reales o que simulan la realidad bajo la forma de evaluación formativa. La evaluación basada en el desempeño se aproxima más a la realidad del estudiante que la que se basa sólo en pruebas objetivas por lo que éste asume la responsabilidad de autoevaluarse (Wiggins, 1990). Los exámenes “se hacen al estudiante” mientras que la evaluación se lleva a cabo con ellos ya que promueve la reflexión y la toma de conciencia frente al proceso llevado a cabo (Hancock, 1994).

Consecuentes con la naturaleza de los perfiles de formación que tenemos en los programas de pregrado y de extensión, favorecemos el uso de la evaluación cualitativa basada en el desempeño del estudiante en la clase. Dentro de las formas de evaluación cualitativa, la Escuela de Idiomas promueve el uso de las simulaciones, el portafolio, la autoevaluación, el trabajo por proyectos y la co-evaluación. Estas formas de evaluación informan al docente sobre las dificultades y aciertos, al igual que sobre los aspectos afectivo, social y cognitivo del proceso de aprendizaje del estudiante (Kohonen, 2000).

Las simulaciones se usan bajo la modalidad de drama y de representaciones para recrear formas de comunicación en las clases de lenguas extranjeras. Igualmente, las simulaciones ayudan a hacer las actividades de práctica más auténticas y más motivadoras para el estudiante. El portafolio es una colección de muestras de producción de la lengua extranjera que reflejan el proceso de evolución de las habilidades y dan cuenta del desempeño del estudiante en las mejores condiciones del aprendizaje. La autoevaluación permite al estudiante la reflexión sobre su propio proceso, la clasificación en niveles de desempeño y la definición del cumplimiento de metas. En el trabajo por proyectos se construye la situación de aprendizaje a partir del trabajo en equipo donde todos los participantes buscan información, la analizan y la aplican en la construcción de nuevos conocimientos. La co-evaluación se usa para promover el análisis crítico de los demás dentro de un marco de respeto y crítica constructiva.

Las formas de evaluación del desempeño “sin exámenes” que se mencionaron anteriormente se complementan con el uso de pruebas más puntuales que se denominan generalmente “exámenes” (Genesee and Upshur, 1996). La utilización de pruebas estandarizadas permite verificar la adquisición de conocimientos y habilidades considerados socialmente como necesarios para el ejercicio de la profesión.

En el caso de los pregrados, la Escuela de Idiomas reconoce la importancia de las pruebas internacionales de suficiencia en los idiomas inglés y francés y prepara a sus estudiantes de manera integral en el desarrollo de las habilidades comunicativas que le permitan a los docentes de lenguas extranjeras y a los traductores demostrar su conocimiento de las lenguas que utilizan en su desempeño laboral. De la administración de estas pruebas como formas de diagnóstico y de comprobación de conocimientos, se derivan reflexiones con los estudiantes y los docentes que permiten la revisión de las prácticas pedagógicas en los cursos y en las actividades extra-clase como los clubes de conversación en lenguas extranjeras.

“Hannelore Lee-Jahnke, en su artículo "*Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction*" resalta la importancia actual de la evaluación en la traducción, ya que la traductología tiene que destacarse por sus productos de excelente calidad [...] Para mejorar la calidad de una traducción la evaluación se vuelve una herramienta indispensable. En el mismo artículo, Lee-Jahnke establece la eterna distinción entre la *evaluación cuantitativa (l'évaluation sommative)* y *evaluación cualitativa (l'évaluation formative)* (Lee-Jahnke, 2001: 259-265 ; las cursivas son del original). Ambas son importantes en la evaluación de una traducción, pero sus objetivos son diferentes, pues finalmente la evaluación cualitativa tiene en cuenta todo el proceso, mientras que la evaluación cuantitativa es un juicio de valor numérico que se emite frente al producto final como resultado de su valoración” (MONTROYA 2003).

Ideas finales

Este trabajo que se presenta requiere ser ajustado a las circunstancias cambiantes que caracterizan nuestra realidad. No obstante, se ofrece como punto de partida permeable a todos los aportes y críticas que se le puedan hacer y que conduzcan a la cualificación del mismo. No creemos en compendios de una sola visión o conjunto de pautas a seguir. Por el contrario, sabemos que la realidad es cambiante y esperamos que esta propuesta sea el primer paso para ulteriores elaboraciones teóricas que se confronten con las prácticas de los docentes y estudiantes de la Escuela de Idiomas.

Notas:

¹. Se entiende por FORMACIÓN INTEGRAL en términos generales, el proceso por medio del cual se busca que un individuo progrese en todas las dimensiones que

constituyen su personalidad, dimensiones que corresponden a aspectos relacionados con su momento histórico-cultural.

2. Cita tomada del trabajo realizado por doctores y estudiantes de la Cuarta Cohorte del Doctorado en Educación en su proyecto de investigación “Integración Didáctica” (2003) Modelo pedagógico integrado para el programa de licenciatura en educación: Matemática y física. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. (El subrayado es nuestro).

3. Zubiría, J. (1994): Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

4. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro (1996)

5. Díaz, A y Quiroz, R. (2001) corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistémica entre ellos. Colombia – Medellín. En: Revista Avanzada, Universidad de Medellín, No 10.

6. Chávez, J (1999) Introducción a la Pedagogía General.

7. Flórez, R, Bustos, M y Suárez, I. (1988) Pedagogía en la educación privada de Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, página 45

8. Ibidem, página 44

9. Flórez, R (1989) Pedagogía y verdad. Medellín, Secretaría de Educación y cultura. Colección didáctica Vol 4

10. Rodríguez, A y Sanz, T. (1996). En: Colectivo de autores cubanos (1996) Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué.

11. González, E (1998)

12. Flórez, R, Bustos, M y Suárez, I. (1988) Pedagogía en la educación privada de Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, página 45

13. Sanz, T. Y Corral, R. Jean Piaget y la pedagogía operatoria. En: Colectivo de autores cubanos (1996) Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué

14. Hernández, A .Teoría crítica de la enseñanza. En: Colectivo de autores cubanos (1996) Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué.

15. Ibidem,

16. Ibidem, p. 134

17. Chávez, J. (1999) Introducción a la Pedagogía General

Bibliografía:

ACERO, Efraín. (1996): *La Evaluación Integral: Una Propuesta de Enfoque en Aras de la Excelencia*. Medellín, documento reproducido por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia para fines pedagógicos

ARMSTRONG, Thomas (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BASSNETT and LEFEVERE (1998): *Constructing cultures*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, Multilingual Matters.

BROWN, Douglas. (2000): *Principles in Language Teaching and Learning*. Longman. New York

BROWN, H. Douglas. (1994): *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall. New York

BURKE, Peter (2000, 2002): *Historia del conocimiento. De Gutenberg a Diderot (A Social History of Knowledge)*, trad. Isidro Arias, Barcelona, Buenos Aires, Paidós.

CANALE, Michael and SWAIN, Merrill. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47

CHÁVEZ, Justo (1999): *Introducción a la Pedagogía General*. Manuscrito en prensa.

COHEN, Andrew; WEAVER, Susan, and LI T-Y (1995): *The Impact of Strategies-based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Research Report. CARLA, University of Minnesota.

CORREA, Santiago (1996). *Modelo Pedagógico y Currículo en la Universidad*. Facultad Educación, Universidad de Antioquia.

DAVIS, Evelyn C.; NUR, Hafsah and RURU A., Sophia. (1994). *Helping Teachers and Students Understand Learning Styles*. FORUM 32, 3 p. 12- 30.

DELISLE, Jean (1998): "Le métalangage de l'enseignement de la traduction" dans *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (DELISLE et LEE-JAHNKE, dir.), Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 185-242.

DELISLE, Jean y LEE-JAHNKE, Hannelore. Dir. (1998): *Enseignement de la Traduction et Traduction dans L'enseignement*, Ottawa, Université d'Ottawa.

De ZUBIRÍA, Julián (1994): *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

DÍAZ MONSALVE, Ana Elsy, QUIROZ, Ruth. (2001) corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistémica entre ellos. Colombia – Medellín. En: *Revista Avanzada*, Universidad de Medellín, No 10.

FLOREZ, Rafael, BUSTOS, M y SUÁREZ, I. (1988): *Pedagogía en la educación privada de Medellín*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

GAGNÉ, Robert. (1965). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston .

GARCÉS, Juan Felipe (2000): “Humanismo ético, pedagogía y nuevas tecnologías” en *Revista Educación y Pedagogía* # 28, septiembre-diciembre de 2000, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 40-56.

GARDNER, Howard. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.

GENESE, Fred and UPSHUR, John. (1996): *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. New York. Cambridge University Press.

GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. SAGE Publications.

HANCOCK, Charles. (1994): *Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?*. [ERIC Document Reproduction Service](#) No ED376695

HERNÁNDEZ, A (1996): “Teoría crítica de la enseñanza”. En: *Colectivo de autores cubanos. Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué.

HURTADO, JIMENEZ, YEPES (2001): “A propósito de una pedagogía de la lengua para las Escuelas Normales Superiores” en *Revista Educación y Pedagogía* # 31, octubre-diciembre de 2001, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 74-87.

IAFRANCESCO, Giovanni. (1996): *Nueve Problemas de Cara a la Renovación Educativa: Alternativas de Solución*. Editorial Libros y Libres, Bogotá.

KOHONEN, Viljo. (2000): *Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible*

<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia100.pdf>

LADMIRAL, Jean- René (1972), “La traduction dans l’institution pédagogique”, en *Langage*, n. 28, p. 8-39.

LEE-JAHNKE, Hannelore (2001): "Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction", *Meta, Journal des Traducteurs*, 46 (2), Montréal.

MARTÍNEZ MELIS, Nicole, y HURTADO ALBIR; Amparo. "Assessment In Translation Studies: Research Needs", *Meta, Translators' Journal*, 46, no 2, Montréal.

MONTOYA, Paula (2003): “Por una práctica investigativa en la Escuela de Idiomas: una alternativa” *Ikala*, enero-diciembre de 2003.

MORAN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio, Barcelona

<http://www.pdipas.us.es/v/vmanzano/textos/libros/7saberes.pdf>.

MORENO, E (Compilador). (2003). Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos. Vol 1. Bogotá

NUNAN, David (1991): *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall. New York

OXFORD, Rebecca and COHEN, Andrew. (1992): *Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concepts and Classification*. Applied Language Learning 7(1-2) 25-45.

OXFORD, Rebecca. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.

PERRIN, Isabelle (1996): *L'Anglais: comment traduire?*, coll. “Les Fondamentaux”, n. 64, Paris, Hachette.

PICARDO JOAO, Oscar (2003): *Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Disponible en:

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/picardo.pdf> (consultado en septiembre 1 de 2003).

PRODROMOU, Luke (1995). “The backwash effect: from testing to teaching”. *ELT Journal* Volume 49, Issue 1 13-25.

PULIDO, Martha (2002): “Por el camino de la virtualidad” en *Revista Educación y Pedagogía* # 33, mayo-agosto de 2002, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp.177-186.

REID, Joy (ed.) (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*.

RIVERS, Wilga. (1997). *Principles of Interactive Language Teaching*. Disponible en (http://agoralang.com/rivers/10Principles_0.html)

SANZ, T. y CORRAL, R. (1996): "Jean Piaget y la pedagogía operatoria". En: *Colectivo de autores cubanos. Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué

SELESKOVITCH, Danica (1983), [Intervención en la Mesa Redonda], en *Translation in the System of Foreign Languages Teaching / La traduction dans le système d'enseignement des langues*, Mesa Redonda FIT-UNESCO 17-19 marzo 1983, Paris, Fédération international des traducteurs.

SIMON, Sherry (1996): *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*, Routledge, London.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and Society*. CAMBRIDGE, MA: MIT PRESS.

WEAVER, Susan and COHEN, Andrew (1997): *Strategies-based Instruction: a teacher training manual*. CARLA, University of Minnesota.

WENDEN, Anita. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall International. Englewood Cliffs., NJ

WIGGINS, Grant (1990): The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved September 21, 2003 from <http://edresearch.org/pare/getvn>

WILLIS, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.