

11 Congreso Internacional de Educación

Análisis de una política lingüística en una universidad pública en Medellín-Colombia. Interpretación y apropiación de docentes y estudiantes

Profesora Nelly Sierra Ospina

Profesora Catalina Henao López

Profesor Sergio Lopera Medina

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

INTRODUCCIÓN

En el año 2014 una universidad pública en Medellín, Colombia, estableció una política lingüística, la cual se concreta a través del Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera, PIFLE-Inglés. Este Programa busca promover el aprendizaje de una lengua extranjera en toda la comunidad universitaria. En sus documentos oficiales, se encuentra establecido que dicho Programa busca promover la internacionalización, impulsar el intercambio de saberes y culturas, y procurar mejores oportunidades profesionales para los y las estudiantes de pregrado de la institución. Así mismo, define el inglés como lengua extranjera obligatoria para los estudiantes de pregrado de la institución, por su lugar fundamental en el ámbito académico y científico del mundo contemporáneo. Por tanto, al estudiantado de los programas profesionales les corresponde estudiar cinco niveles de inglés de 64 horas cada uno, es decir, un curso semestralmente.

A nivel metodológico, el programa institucional de inglés se enmarca en la enseñanza del inglés con propósitos académicos generales, en el cual se integran las diferentes habilidades de la lengua extranjera, habla, escucha, escritura y lectura; así mismo acoge el enfoque de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (TBLT por su sigla en inglés) para la ejecución de tareas (tasks) comunicativas relacionadas con temáticas y actividades del ámbito educativo y personal. Asimismo, se propone la integración con las TIC y posibilidad de la articulación transversal del inglés a través de la oferta de cursos disciplinares en dicha lengua extranjera en los diferentes programas de pregrado. En cuanto a la evaluación, PIFLE-Inglés se caracteriza por una propuesta de evaluación alternativa. Finalmente, la política lingüística tiene como objetivo que los estudiantes alcancen un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

MARCO TEÓRICO

Política lingüística en educación

En esta investigación nos hemos apoyado en Johnson (2013a) quien desde una perspectiva sociocultural sugiere que la política lingüística es un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o la adquisición de una lengua. Además, agrega que la política lingüística implica varios elementos tales como una reglamentación oficial, la cual puede influenciar oportunidades de tipo económico, político y educativo. También, mecanismos implícitos o impuestos, los cuales determinan el uso de lengua y la interacción en contextos como la comunidad, el trabajo y la escuela. Así mismo, la noción de política no solo como producto sino también como proceso, el cual es generado por los y las agentes de la política en las diferentes esferas de creación, interpretación y apropiación.

Respecto a la puesta en marcha de las políticas lingüísticas, Johnson (2013a) llama la atención sobre los procesos de interpretación y apropiación de la política lingüística en aras de reconocer el poder que ejercen los y las diferentes agentes a nivel micro. El autor sostiene que ambos procesos van de la mano, puesto que de acuerdo a la manera como se interpreta la política, es apropiada por los y las agentes. El autor sugiere que en la apropiación se pueden dar procesos de re-creación, desatención o resistencia por parte de los/las agentes. Por lo tanto, vemos que en este proceso independiente del enfoque en el cual se haya creado la política, los y las agentes de la política al hacer la lectura de esta asumen una posición activa y tienen un lugar en ella. Es decir, no son solamente implementadores/as de la política, sino que también puede ser

creadores (Menken & García, 2010) dependiendo de la interpretación que hayan realizado de esta.

En cuanto a las políticas lingüísticas en educación, Liddicoat (2013) señala que estas juegan un papel importante en las maneras como una sociedad articula y planea el futuro de sus miembros. Igualmente, indica que estas políticas pueden estar de manera explícita articuladas en documentos oficiales, pero también pueden darse de manera encubierta subyacentes en los supuestos y prácticas en relación con el uso de una lengua como también en el aprendizaje de una lengua en el contexto educativo. Además, el autor plantea que las políticas del gobierno en educación con frecuencia hacen referencia a los asuntos relacionados con la lengua. Finalmente, Liddicoat (2013) presenta cuatro tipologías de políticas lingüísticas en educación: las políticas educativas sobre la lengua oficial, las políticas educativas en relación con la enseñanza de una lengua extranjera, las relacionadas con las lenguas de las minorías y las que tienen que ver con la expansión de lenguas externas. En este estudio nos centramos a lo que implican las políticas educativas en relación con la lengua extranjera inglés en los programas que conducen a títulos profesionales.

METODOLOGÍA

En este estudio hemos llevado a cabo una etnografía de política lingüística en diversos escenarios (Hornberger&Johnson, 2011; Johnson, 2013, McCarty, 2011), basado en los principios de la investigación cualitativa, (Denzin&Lincoln, 2018). Igualmente, se realizó en una universidad pública en la ciudad de Medellín, Colombia. Ésta una institución con una trayectoria de más de 200 años, con un alto impacto en la educación superior favoreciendo a las poblaciones más vulnerables de la ciudad y del departamento de Antioquia, Colombia. Los y las participantes fueron un grupo de 7 docentes de inglés del Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera, Inglés y 85 estudiantes de pregrado quienes se encontraban tomando los cursos de inglés del programa en los niveles 1, 2 ó 3. Los métodos de recolección de información comprendieron el análisis documental, observaciones de clase no participativa, entrevista semiestructurada con cada docente y un cuestionario que administramos al estudiantado de las clases observadas.

HALLAZGOS

A continuación, presentamos desde las voces del profesorado y el estudiantado su comprensión y lectura del programa como también la manera como lo han apropiado.

Interpretación y apropiación del PIFLE-Inglés

A partir del análisis de los documentos oficiales del Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera-PIFLE-Inglés (Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014) encontramos que la política lingüística institucional privilegia al inglés al establecerlo como el idioma obligatorio para todos los pregrados de la universidad. Aunque el énfasis de la política es la formación en inglés, también brinda al estudiantado la posibilidad de estudiar otras lenguas de manera opcional: francés, alemán, chino mandarín, italiano, japonés, portugués y lenguas ancestrales. Del mismo modo, en la institución se realizan diferentes actividades culturales a través del eje del plurilingüismo: conversatorios, ciclo de cine, encuentro de la canción, lectura de poesía, programas radiales. Aparte de lo anterior, se realizan pruebas estandarizadas y se homologan exámenes a través del eje de evaluación y certificación de competencias.

De lo anterior podríamos plantear que la política lingüística institucional se caracteriza por el paradigma de la difusión del inglés (Tsuda, 1994 en Phillipson&Skunabb-kangas, 1996), es decir, es una política monolingüe que privilegia el aprendizaje de una sola lengua mayoritaria como el inglés. Además, debido a que fundamenta su importancia tanto en la globalización como en la internacionalización y en la apertura cultural, por lo tanto, la necesidad de formar estudiantes más competitivos y competitivas para desempeñarse exitosamente en el mundo actual.

Por otro lado, en el documento maestro del Programa se plantea que en el proceso de creación de la política participaron diferentes agentes, docentes vinculados en la institución y representantes de las directivas de varias dependencias, de la Universidad, además que dicho proceso fue alimentado con los resultados de un proyecto de investigación en el cual las voces de diferentes agentes de la institución,

docentes, estudiantes y vicedecanos, fueron tenidas en cuenta. Si bien fue una comisión en la que participaron diferentes agentes, es evidente que el profesorado de cátedra, docentes que trabajan por horas en la institución, no fue incluido en la construcción del nuevo programa. Lo anterior es señalado por una de las docentes “En la construcción del PIFLE no se escucharon las voces de los profes de cátedra, eso está pasando factura”. (Luz, entrevista semiestructurada). Al respecto, Johnson (2013) indica que el concepto de política ascendente (bottom-up) o descendente (top-down) es relativo puesto que depende de quien la interprete en un momento determinado. Al respecto, nos permitimos señalar que la política se caracterizó por un enfoque descendente (top-down) y prescriptivo para quienes están implementando el programa en la actualidad.

Apropiación del programa institucional de inglés

Al analizar los diferentes métodos de recolección surgieron tres categorías en la apropiación del programa: aceptación, resistencia y adaptación.

Aceptación

Johnson (2013) plantea que la manera como se interpreta una política es apropiada por los y las diferentes agentes. Tanto las voces del profesorado como del estudiantado evidencian una aceptación frente al Programa de inglés. En el cuestionario encontramos algunas respuestas de los y las estudiantes que reflejan la manera cómo han acogido el programa cuando se refieren a su experiencia de aprendizaje. Para ilustrar su nivel de aceptación a continuación presentamos algunas voces del estudiantado:

“Ha sido una experiencia bastante enriquecedora, no conocía la modalidad con la cual trabaja el PIFLE, pero ahora que la conozco y de cierta manera la entiendo puedo decir que me siento a gusto con ella, me siento en un proceso de enriquecimiento cognitivo en el área de inglés”. (Cuestionario, Estudiante Medicina).

En la misma línea otro estudiante responde “Ha sido una experiencia buena y realmente enriquecedora ya que tienen formas de evaluación muy diferentes a lo tradicional y favorecen al estudiante” (Estudiante Medicina). Igualmente, otro estudiante dice “A diferencia de otros cursos, el PIFLE me ha motivado más a aprender ya que es muy didáctico” (Estudiante Ciencias Agrarias). También un estudiante comparte “Han sido procesos muy dinámicos y vivenciales que nos llevan a apropiarnos de ese idioma, las clases del PIFLE no se quedan únicamente en la teoría” (Estudiante Enfermería). Tal como se observa en sus voces, podríamos plantear que este programa de formación en una lengua extranjera le ha brindado al estudiantado una buena experiencia de aprendizaje por su propuesta didáctica e innovadora.

Igualmente, en las entrevistas con el profesorado algunos y algunas manifestaron su nivel de aceptación frente a la política lingüística:

“Es una apuesta a mejorar los niveles de lengua y aprender la cultura; digamos a ser más... a tener un impacto más grande a nivel nacional e internacional, a que nuestros estudiantes puedan tener un impacto más grande; entonces después, cuando finalicen sus estudios, puedan participar de becas y de trabajos en Colombia y en otros países... entonces me parece que es una apuesta que le sirve mucho a mucha gente y que ha sido resultado de un arduo trabajo” (Armando, entrevista semiestructurada).

Así mismo, otro docente dice “Es una apuesta acertada porque el inglés se vuelve una lengua franca desde el científico laboral y lo académico” (José, entrevista semiestructurada). En cuanto a la dimensión metodológica del programa, una docente manifiesta: “Me parece una metodología buena, sobre todo por el incluir, pues la parte académica, con fines académicos que es como preparando un muchacho que se vaya a estudiar al exterior” (Carolina, entrevista semiestructurada).

La aceptación también fue evidente durante las observaciones de clase. Por ejemplo, la profesora Eliza cumple con el programa de curso propuesto de la siguiente manera. Ella asigna a sus estudiantes realizar como trabajo extra clase las actividades del material del PIFLE, igualmente, les pide hacer las tareas (tasks) de cada unidad de manera autónoma por fuera de clase y también el portafolio. Al finalizar el semestre,

administra el examen final sugerido en el Programa. En la misma línea Carolina dice: “yo sigo el material y el programa tal cual está propuesto”. Lo planteado por la profesora se evidenció en las observaciones de clase, en las cuales ella usa el material propuesto por la institución y realiza cada una de las acciones sugeridas para finalmente presentar la tarea. También, se observó que asigna las tareas (tasks) del programa de curso y el portafolio como estrategia de evaluación formativa.

Resistencia

En contraste, en las entrevistas con los profesores y las profesoras de inglés encontramos resistencia frente algunos elementos del programa de inglés:

En relación con la decisión de establecer el inglés como la lengua extranjera de carácter obligatorio, Carolina manifiesta “Que la pongan obligatoria a mi no me gusta, yo pienso que no es adecuado, me parece necesario, me parece maluco el catálogo de obligatorio, porque lo obligan a uno a hacer algo que uno no quiere”. También, Luis menciona que no está muy de acuerdo con la decisión de establecer el inglés como la lengua a estudiar en la institución “ hay otras cosas a tener en cuenta, obviamente, y es que –bueno, en la Universidad Pública defendemos la diversidad– y es cierto que es un punto que yo creo va en contra del Programa y es que al defender la diversidad digamos que les quitamos a los demás un poco de opciones”. Aunque la política lingüística institucional promueve el aprendizaje de lenguas ancestrales y de otras lenguas extranjeras como electivas para la comunidad estudiantil, algunos docentes llaman la atención sobre el carácter obligatorio del aprendizaje del inglés, lo cual de uno u otra manera perpetúa la hegemonía de esta lengua frente a las demás.

Además, en relación con la metodología y el programa de curso señalan que el tema de algunas de las tareas (tasks) no está debidamente conectado con las necesidades de los estudiantes. Al respecto, Armando reporta:

Y hay otras tareas por ahí, pues tareitas por ahí, en donde también les he hecho cambios, adaptaciones o sencillamente me las salto porque considero que no son... no son para los estudiantes que tengo en ese nivel o en un nivel particular lo que ellos necesitan (Armando, entrevista semiestructurada).

También, el profesor Miguel omite algunos ejercicios del material y selecciona sólo algunos temas de la unidad II del curso, ya que considera que se cubrieron en la unidad previa (Observación de clase).

En cuanto a la evaluación, los docentes manifiestan su desacuerdo frente a unos instrumentos de evaluación tales como el taller EGAP (English for General Academic Purpose) y el portafolio. Con relación al taller EGAP los profesores utilizaron expresiones tales como “es muy complejo, no lo sigo, lo modifico”. Al respecto, el profesor Peter expresó en la entrevista:

“Definitivamente hay que cambiar el taller EGAP, ya que es muy complejo. Además, se evalúa a miles de estudiantes con un solo taller y esto no es positivo. Yo hago mi propio taller EGAP pero siguiendo la temática que este evalúa y lo vuelvo más amigable”.

Otro elemento que muestra la resistencia por parte de los profesores involucra el número de tareas y entrega de portafolios. Según lo indicado en el programa de curso, en cada nivel se debe hacer entrega de tres tareas y tres portafolios, pero algunos docentes distribuyen los niveles para dos entregas de tareas y portafolios. Ellos han expresado “es mucho trabajo evaluar tres tareas y tres entregas de portafolio. Yo lo simplifico solo con dos de cada uno”.

También, el estudiantado manifiesta su desacuerdo o resistencia en relación con la evaluación. Al preguntarles por el Taller EGAP, una de las estrategias evaluativas, del PIFLE encontramos lo siguiente:

“No fue el mejor taller, evalúan traducción algo que es muy abstracto y puntual, también algo que no se desarrolla en clase” (Estudiante, Ciencias Exactas)

“Es algo que no aporta pues para su diseño no se tienen en cuenta las temáticas que se vienen trabajando, siempre son muy confusos pues dan por cierto que tenemos unos conocimientos previos específicos para esta prueba” (Estudiante, Enfermería)

De acuerdo al estudiantado podríamos plantear que esta estrategia evaluativa se conecta poco con la

propuesta metodológica del Programa por la diferencia y complejidad en los temas propuestos, lo cual ha generado un sentimiento negativo en el estudiantado.

Adaptación

Finalmente, el profesorado adapta algunas de las tareas o acciones propuestas en el programa de curso e ignoran algunas actividades pedagógicas. En el curso de Carolina observamos que de las tres tareas (tasks), ella negoció con el grupo de estudiantes y sólo hicieron la tarea uno y la dos del programa de curso. La profesora justificó esta decisión en el poco tiempo para hacer las acciones propuestas en cada unidad y hacer efectiva la entrega de las 3 tareas.

Por su parte, Pedro expresó en la entrevista semi-estructurada:

“Definitivamente hay que cambiar el taller EGAP, ya que es muy complejo. Además, se evalúa a miles de estudiantes con un solo taller y esto no es positivo. Yo hago mi propio taller EGAP pero siguiendo la temática que este evalúa y lo vuelvo más amigable”. La voz del profesor refleja su relación frente a la propuesta evaluativa, además, el poder que ejerce al tomar sus propias decisiones en el aula de clase.

En el programa se han diseñado unas rúbricas para la evaluación de las tareas (tasks) y del portafolio. Al respecto, el profesorado ha manifestado que ha llevado a cabo algunos ajustes en las escalas de dicho recurso: “A veces he cambiado los descriptores, los descriptores de evaluación de algunas de las rúbricas para que se adapten más” (Armando, entrevista semiestructurada).

Las diferentes decisiones que toma el profesorado en el aula evidencian su agenciamiento frente a la política en el nivel micro.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Nos permitimos señalar varios puntos en relación con la propuesta e implementación de la política lingüística en una universidad pública colombiana. En primer lugar, a pesar de que la política lingüística ofrece al estudiantado de pregrado la posibilidad de estudiar otras lenguas extranjeras en cursos electivos, la decisión de incluir el inglés en los planes de estudio y de carácter obligatorio, además de los elementos que justifican dicha decisión, evidencian que el paradigma de la difusión del inglés siguen vigente en las políticas lingüísticas en educación en nuestro contexto colombiano, lo cual a su vez perpetua la hegemonía de ésta lengua mayoritaria frente a las demás. En segundo lugar, en el proceso de apropiación de docentes y estudiantes de esta política lingüística sus voces dan cuenta de su aceptación y reconocimiento al programa y a la buena formación en la lengua extranjera. sin embargo, las respuestas de los y las participantes reflejan también su resistencia o desacuerdo frente a la propuesta evaluativa, las rúbricas y al número de tareas (tasks) propuestas para cada curso. En consecuencia, el profesorado ha tomado decisiones y ha llevado a cabo algunos cambios o adaptaciones para reducir el número de tareas por curso y ha incluido algunos ajustes al taller EGAP y en las rúbricas. Finalmente, nos permitimos señalar el nivel de agenciamiento del profesorado en la política lingüística por su posición frente al Programa y la toma de decisiones en el aula de clase en la puesta en marcha de la política lingüística, así mismo, la agencia del estudiantado al reconocer el Programa como también su posición crítica frente a algunos de sus elementos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). The SAGE handbook of qualitative research. California: SAGE Publications.
- Hornberger, N.; Johnson, D. (2011). The ethnography of language policy. En *Ethnography and language policy* (273-289). New York: Routledge.
- Johnson, D. (2013a). *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Liddicoat, A. (2013). *Language-in-education policies*. Bristol: Multilingual matters.
- McCarthy, T. (2011). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge.
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge.
- Phillipson, R. & Skutnabbkangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology. *TESOL Quaterly*, 30, 3, 429-452.