

LA FORMACIÓN INTEGRAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN

[WHOLE EDUCATION: AN APPROACH FROM RESEARCH]

Ana Elsy Díaz Monsalve

Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras
Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia UdeA
Calle 70 No. 52-21. Medellín, Colombia
Email: anaelsydiazm@gmail.com

Ruth Elena Quiroz Posada

Grupo de Investigación COMPRENDER
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia UdeA,
Calle 70 No. 52-21. Medellín, Colombia
Email: rquiroz.udea@gmail.com

En este artículo se presenta un enfoque teórico y un procedimiento de análisis alternativo a la información recogida en la investigación: “¿Cuáles son las representaciones que sobre el ideal de formación integral tienen los docentes de lenguas extranjeras (inglés) en la educación básica primaria de instituciones públicas de la ciudad de Medellín?”, realizada por Nadia Carolina Carmona Agudelo, David Andrés Gómez Uribe, Luis Fernando Osorio Cano y Carlos Augusto Toro Bustamante con la asesoría en todo el proceso de la Dra. Ana Elsy Díaz Monsalve; los resultados de esta investigación fueron publicados por Díaz y Carmona (2010). Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de la formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala*, revista de lenguaje y cultura, 15(24), pp. 173–203. En esta oportunidad, las autoras de este artículo se apoyan en el marco teórico de las representaciones y aplican el procedimiento propio del análisis del discurso de Teun Van Dijk (2003) a la información recogida, para lo cual fue de fundamental importancia, la asesoría y los aportes de la Dra. Ruth Elena Quiroz Posada.

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados de la investigación en la que se indagó acerca de las representaciones que tienen los docentes de inglés de educación básica primaria, en algunas instituciones públicas de Medellín, Colombia, acerca del ideal de formación integral. A partir de un enfoque de investigación cualitativa, se implementó una encuesta con preguntas abiertas aplicadas a diecinueve docentes y, posteriormente, se realizó una entrevista a profundidad a cinco de los encuestados. La información recogida fue sometida a la técnica del análisis crítico del discurso propuesta por Teun Van Dijk (2003). Los principales hallazgos permiten reconocer que dichas representaciones reflejan cinco líneas temáticas principales: (1) Formación integral de un ser humano multidimensional; (2) Formación de un ser humano valioso; (3) Formación integral, aprendizaje de una lengua extranjera y acercamiento a diferentes culturas; (4) Formación integral, enseñanza de las lenguas extranjeras y personas autónomas; (5) Formación integral y competencia comunicativa en lengua extranjera. Se encontró que las representaciones de los docentes, sobre la formación integral, poseen un marcado énfasis ético —moral, valores y normas— y que esta, analizada desde la enseñanza de la lengua extranjera, no debe reducirse al uso de estructuras lingüísticas básicas, en contextos de comunicación inmediatos y cotidianos.

Palabras clave: formación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera, representaciones

ABSTRACT

In this article, the results of a research inquiring about representations that primary education English teachers from some public institutions in the city of Medellín, Colombia have about ideal of comprehensive education are presented. From a qualitative research approach, an open-ended question survey was implemented to 19 teachers and subsequently an in-depth interview was carried out to 5 teachers. Information collected was subject to the technique of critical discourse analysis by Teun Van Dijk (2003). The main findings revealed that these representations show five main thematic areas: (1) whole education for a multidimensional human being; (2) education of a valuable human being; (3) whole education, foreign language learning and different culture approaching; (4) whole education, foreign language teaching and autonomous people; (5) whole education and communicative competence in foreign language. It was found that teachers' representations about whole education have a marked ethic and moral, values and rules emphasis—and that it, being analyzed from foreign language teaching, must not be limited to basic linguistic structures usage in daily and immediate communication contexts.

Keywords: education, pedagogy, teaching, learning, foreign language, representations

Received: 2013-05-24 / Reviewed: 2013-08-04 / Accepted: 2013-08-19 / Published: 2013-09-02

Introducción

En respuesta a las necesidades formativas que caracterizan la época contemporánea, en el contexto colombiano, la Universidad de Antioquia y su Escuela de Idiomas, han trazado como meta una *formación integral* de sus estudiantes, que favorezca las diferentes dimensiones que constituyen la personalidad, tal como se plantea en el Modelo Pedagógico de la Escuela (González, Pulido, & Díaz, 2005, pp. 1–3).

Para lograr esta meta, la Escuela de Idiomas promueve la participación de estudiantes y profesores en diferentes grupos de investigación, coordinaciones y núcleos reconociéndose la importancia de reflexionar, dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, varios temas que pueden ser objeto de investigación, entre ellos, aquel relacionado con el ideal de formación que se pretende con los estudiantes en el área de los idiomas. Específicamente, la investigación en mención tuvo como propósito fundamental identificar las representaciones que, sobre el ideal de formación integral, poseen los docentes de inglés de la educación básica, de algunas instituciones públicas de Medellín, e interpretar estas representaciones con un énfasis psicológico, sociológico y pedagógico.

De acuerdo con la indagación de antecedentes del abordaje de este tema desde la investigación, así como en la búsqueda del mismo en revistas especializadas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se evidenció que no ha sido investigado, por lo menos en los aspectos que estructuraron el estudio y que se expondrán a continuación.

Marco teórico

Formación integral.

Es abundante la literatura pedagógica en la que se aborda el tema de la formación integral y extensa la lista de pedagogos que han aportado

sus reflexiones teóricas, producto de sus investigaciones, discusiones y trabajos colegiados acerca de este proceso fundamental, en la vida de las personas, de las colectividades humanas y de las culturas de todos los tiempos y lugares. A finales del siglo XIX, en la mayoría de los países latinoamericanos se iniciaron procesos de reflexión teórica, en torno a la formación que más convenía a los ciudadanos de estos territorios; procesos que continuaron durante todo el siglo XX y, por supuesto, que siguen vigentes en lo que va del siglo XXI. A este respecto, se han dado avances en las reflexiones pedagógicas sobre la formación, gracias en parte a la gran preocupación generada alrededor de las situaciones y circunstancias problemáticas que se viven en lo global y lo local manifestadas en muchos aspectos de la vida, que demandan soluciones, principalmente en el orden de la educación ofrecida a los estudiantes.

Reflexionar acerca de la formación con un carácter teórico y metodológico es tarea medular de la Pedagogía; de acuerdo con Álvarez y González (1998), la Pedagogía es la ciencia de la formación general del hombre. Para Chávez (citado por Díaz & Quiroz, 2005, p. 18), la formación “da una idea de orientación o de dirección hacia la cual debe estar dirigido el proceso de desarrollo y de instrucción”; cuando se habla de formación, no se hace referencia a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, pues estos son medios para lograr la formación del hombre como ser integral. Si se asume que la esencia del ser humano es multidimensional y su naturaleza ha de verse constituida como una realidad “biológica, espiritual, individual-comunitaria, e históricamente condicionada” (Chávez, 1998, p. 13), la formación ha de ser, por tanto, integral, y desde la didáctica y los currículos se debe tener en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa (Maldonado, 2001).

De otra parte, procurar procesos de formación integral en los estudiantes, futuros integrantes activos del contexto social y cultural, implica,

según Díaz y Quiroz (2005), “la preparación social e individual de las personas, tanto científica como ideológica y espiritualmente ... válido para una época histórica” (p. 63), de lo que se deduce que elaborar un ideal de formación para una colectividad humana situada en un espacio específico, obliga a la consulta previa de las necesidades que posee, las mismas que requieren de soluciones y que deben ser asumidas por la sociedad y por el sistema educativo. De manera complementaria, todo proceso de formación integral procura en los estudiantes, desde las diferentes disciplinas, ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de la comunicación (Orozco, 2002).

En el sistema educativo colombiano se tienen documentos rectores como la Ley General de Educación (1994), la cual en el Artículo Quinto, sobre *Fines de la Educación*, propone como ideal de formación, pensado para los ciudadanos colombianos, en conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política Nacional (1991):

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (p. 18–19).

Con base en lo anterior, es claro ver cómo la formación integral ha de impactar el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, integrantes activos del contexto social, lo cual los faculta para un despliegue eficaz de todas sus potencialidades, en procura de convertirlas en realidades.

Así pues, varias pueden ser las manifestaciones de una formación integral, siendo dos de ellas *la autonomía* y *las competencias*; la primera, en el caso del aprendizaje de las lenguas extranjeras, lleva al estudiante a tomar sus propias decisiones, a aprovechar espacios y situaciones donde se dan procesos de comunicación en lengua extranjera, dentro del aula de clase como por

fuera de ella (Orrego & Díaz, 2010), favorece niveles de consciencia sobre lo que le rodea y motiva para asumir riesgos y soluciones creativas a los problemas, con una actitud proactiva y participativa.

Respecto a las competencias, estas son “el fruto de la experiencia social y del aporte que cada individuo le va impregnando en su creatividad y capacidad de adaptación” (Maldonado, 2001, p. 19); así mismo, se definen como un saber hacer, de naturaleza flexible y transferible toda vez que los conocimientos construidos pueden usarse y actualizarse en distintos contextos, en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron, dirigidas generalmente a la solución de problemas. En cuanto al tema de las competencias existe bastante polémica pues suele relacionarse con productividad en el menor tiempo posible, especialmente en el campo laboral —producción de bienes y de servicios materiales— y que mal comprendido, no concede espacio a los procesos de reflexión y de creatividad colegiada e interdisciplinaria —donde, además, se da espacio para el diálogo, la formación de valores, actitudes y aptitudes de convivencia—, que deben acompañar todo proceso —en este campo o en el académico-investigativo— para cualificación de los mismos.

Los docentes tienen el encargo social de procurar la formación integral de los estudiantes y, en el caso específico de las lenguas extranjeras, es fundamental dirigir estos procesos instructivos, educativos y desarrolladores no sólo hacia la adquisición de un idioma diferente, en este caso inglés, sino a la comprensión holística de la influencia del idioma extranjero, de la cultura que representa en la dinámica de los procesos sociales, económicos, políticos e ideológicos de las culturas donde se aprende.

Tanto la teoría educativa y pedagógica sobre el tema de la formación, como las orientaciones que al respecto ofrecen los documentos rectores que orientan el funcionamiento del sistema educativo colombiano, dan pautas importantes

a los docentes para favorecer en los estudiantes el logro de la formación integral desde todas las asignaturas que se les imparten en los currículos escolares; pero además de estas orientaciones, es preciso contar con las representaciones que los docentes, en este caso de inglés, tengan sobre estos ideales de formación, y por ello se justifica dedicar esfuerzos desde la investigación para explorar dichas representaciones y su estructuración (Moscovici citado por Castorina, 2005).

Las representaciones.

El tema de las representaciones tiene antecedentes en el concepto de representaciones colectivas desde Durkheim, pero fue Moscovici quien comenzó a elaborar la teoría de las representaciones sociales en la Psicología Social. Las representaciones se construyen en el proceso de las interacciones personales, orientando las acciones y el comportamiento.

20

Desde las representaciones que se han construido en un momento determinado sobre un objeto específico, se contribuye a la solución de situaciones concretas; las representaciones implican una *descripción y explicación* por parte del sujeto sobre el objeto representado desde el discurso en sus formas lingüísticas especiales, entre ellas, las metáforas, el símil, entre otras (Castorina, 2005), donde el lenguaje y la comunicación desempeñan un papel fundamental.

Algunas inferencias respecto al tema permiten elaborar la idea según la cual los docentes han construido unas representaciones sobre la formación integral que se construyen en las prácticas sociales, académicas e institucionales en interacción con otros docentes, estudiantes, directivos, capacitadores, padres de familia, lo cual favorece el proceso de conceptualización de la representación sobre la formación integral que deben procurar en los estudiantes desde las prácticas mencionadas.

Ruta metodológica

Se implementó un estudio cualitativo para abordar, con base en los estudios de Galeano (2004), el objeto de estudio de la investigación en su esencia o interioridad, en las relaciones que establecen con el contexto y con otros actores sociales.

En la investigación participaron 19 docentes de inglés, 16 mujeres y 3 hombres, de educación básica primaria, de instituciones públicas de Medellín, ubicadas en sectores socioeconómicos correspondientes a los estratos 1, 2 y 3;¹ los docentes poseían título profesional, 16 título de licenciados, 2 de especialista y 1 de profesional en lenguas extranjeras, lo cual fue importante porque esta formación profesional integra dentro de los currículos un componente pedagógico y, con ello, mayor sensibilidad por parte de los docentes con la formación integral, vista desde la enseñanza de una lengua extranjera. De otra parte, 12 docentes contaban con más de 10 años de servicio, 4 de estos dieron a conocer que tienen bajo su responsabilidad no solo el curso de inglés sino de todas las asignaturas del grado asignado a ellos.

Como estrategia de recolección de los datos se implementó una encuesta con preguntas abiertas (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998) dirigidas hacia la exploración de las representaciones de los docentes de inglés de la básica primaria sobre la formación integral. La encuesta estuvo constituida por once preguntas: en las primeras cinco se indagó sobre la identificación personal del docente, y las seis restantes fueron elaboradas con el propósito de explorar las representaciones sobre el ideal de formación integral que poseían los participantes.

Por su parte, la entrevista a profundidad se realizó a cinco docentes de la muestra, cuyas respuestas a la encuesta fueron consideradas desde un

¹ Los dos primeros estratos se caracterizan por tener problemas sociales serios de desempleo, pobreza y violencia, entre otros.

análisis crítico, pertinentes a los fines de la investigación. Se diseñó una guía de preguntas; sin embargo, se trató en todo momento de establecer una conversación con el participante, y en este sentido tanto entrevistado como entrevistador podían pasar de una pregunta a otra garantizando con ello que el docente participante se sintiera cómodo y confiado con lo que deseaba compartir. Todo ello permitió el surgimiento de otros temas: la relación de la formación integral con la formación cultural, la propuesta de los documentos oficiales, el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, el inglés y la globalización, la responsabilidad de los padres con el aprendizaje de sus hijos, la relación del inglés con algunos problemas sociales nacionales e internacionales, entre otros.

Para el análisis de la información proveniente de la encuesta y de la entrevista a profundidad, se realizaron inicialmente actividades como: grabación y transcripción de las entrevistas, lectura y relectura de los testimonios, extracción de las partes más pertinentes para la investigación, identificación de los temas que se trataban en estos, selección y clasificación de testimonios considerados fundamentales para el reconocimiento de las representaciones y, por último, contextualización de los discursos e interpretaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas expuestas en los hallazgos.

En este proceso de análisis sirvieron como guía las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones de los docentes de inglés sobre la formación integral? y ¿Cuáles son las interpretaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas que se pueden elaborar de estas representaciones? Dado que los testimonios tenían una naturaleza discursiva, fue de gran utilidad la técnica del *análisis crítico del discurso*, propuesta por Van Dijk (2003, citado por Echavarría, 2011), compuesta por los siguientes pasos:

- Estilo en que está redactado el discurso contenido en el testimonio (narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo) —*“Análisis de las formas y formatos del discurso”*.²
- Utilización de figuras retóricas (metáforas, símiles, hipérboles, entre otras), dentro del discurso contenido en el testimonio —*“Análisis de realizaciones lingüísticas específicas”*.
- Identificación de temas a los que alude el discurso de los testimonios (coherencias y cohesiones discursivas, entre ellos) —*“Análisis de las macroestructuras semánticas”*.
- Identificación de énfasis entre los temas que conforman el discurso contenido en los testimonios —*“Análisis de las estructuras formales”*.
- Identificación de los significados de los discursos contenidos en los testimonios en los campos psicológico, sociológico y pedagógico, sus implicaciones, contrastes, presuposiciones, alusiones, ambigüedades y omisiones —*“Análisis de significados locales”*.

Hallazgos

En general, puede decirse que el discurso contenido en los testimonios de los docentes presenta, en su mayoría, un estilo descriptivo y explicativo sin el uso de formas lingüísticas específicas. Al explorar estos discursos y analizarlos cuidadosamente, se pudieron develar las representaciones, —las mismas que integraban asuntos manifestados por los docentes entrevistados— clasificadas en cinco líneas temáticas principales:

1. Formación integral de un ser humano multidimensional.

Frente a lo que es o lo que se entiende por formación integral, fueron varios los temas

² La información en letra cursiva corresponde a la denominación original del paso anotado desde su autor, Teun Van Dijk (2003).

medulares tratados en los discursos expresados en los siguientes testimonios:

...como su palabra lo dice [formación integral] es todo lo que integra al ser humano en todas sus facetas; tiene que ver con lo académico, lo comportamental, lo moral y los valores ... todas esas dimensiones como personas, fortalecidos para que se enfrenten al mundo que es bien difícil (Entrevista docente No.1).

Este docente plantea la relación entre formación integral y ser humano desde “todo lo que [lo] integra”. Con los términos de *facetas* o *dimensiones*, el docente denomina todo lo que conforma la personalidad, pero no aclara lo que puede entenderse por cada uno de estos términos. Por dimensiones se alude a las propiedades; en nuestro caso, el ser humano posee propiedades psicosociales, espirituales, culturales, históricas, académicas, entre otras. El participante hace referencia a esas dimensiones humanas relacionándolas con el conocimiento científico y tecnológico, y con la ética, que representa en lo moral y en los valores, dimensiones indispensables para estar en el mundo — conflictivo — desde la visión del docente.

...formación integral, ... es ... que [los estudiantes] adquieran las herramientas, que puedan utilizarlas también en su vida cotidiana, en su vida laboral, familiar y todos los aspectos donde se pueda desenvolver uno (Entrevista docente No. 4).

El docente relaciona la formación integral con el proceso de adquisición de *herramientas* y su uso en la vida cotidiana, espacio que no implica, necesariamente, el contexto académico, científico o tecnológico desde una visión tradicional de lo que pueda entenderse por *vida cotidiana*. De otra parte, el discurso contenido en este testimonio no especifica los tipos de herramientas a los cuales se refiere: las que permiten una intervención directa en el mundo concreto o aquellas que, a manera de símbolos y habilidades, intervienen el mundo concreto de manera indirecta.

En el marco de la formación integral, una de las docentes afirma que la formación integral se ve en la capacidad de las personas de relacionarse

con los demás y en la habilidad para relacionar el conocimiento que se tiene con las circunstancias del entorno “llevar afuera del aula lo que dentro de ella aprende”. Es interesante descubrir que la docente plantee una diferencia entre lo que es ser instruido: “tener conocimientos en una disciplina” y ser educado: “saber relacionar este conocimiento en su interacción con otros o con el entorno” lo cual lleva en sí mismo las características desarrolladoras requeridas en el proceso de la formación integral.

Los docentes entrevistados admiten que favorecer en los niños la formación integral, la cual entienden como el desarrollo humano, les exige un esfuerzo adicional que tiene que ver con una permanente capacitación y actualización; conocer más de lo que acontece en el mundo en el plano político, económico y cultural, para poder aproximar al niño de una mejor manera al entorno que lo rodea. Se debe investigar, además, su proceder didáctico, implementar estrategias nuevas y hacer uso de recursos alternativos a los que usualmente frecuenta cuando desarrolla la clase.

...tengo que actualizar mi forma de enseñar, capacitarme al máximo ... y repito: los tiempos cambian, las exigencias de los niños también, yo no puedo estar dándoles lo mismo que adquirieron anteriormente en la escuela, sino que [debo] adaptarme, analizar, investigar, consultar, mirar el mundo con una visión más amplia para yo poder llegar al niño ... porque el mundo va cambiando, las circunstancias de convivencia van cambiando, entonces la educación... (Entrevista docente No. 1).

“Yo veo que [formar integralmente] a los niños, demanda de mi parte mayor esfuerzo” (Encuesta docente No.19).

...que el niño no solamente pase el tiempo de la clase, relacionando unos temas, [la idea es] que él, a pesar de esos temas, de esos ejes temáticos, sea capaz después de poner en práctica, en relación con otras personas que están a su alrededor y ahí están dando a conocer el sentido de pertenencia, respeto; que no sea simplemente conocer sino que entienda por qué está aprendiendo y cómo está relacionando su aprendizaje (Entrevista docente No. 3).

Varios asuntos se evidencian en este testimonio: por un lado, las clases de inglés no deben centrarse

únicamente en contenidos y en relacionarlos, pues se requiere un nivel superior de esfuerzo que permita poner en práctica lo aprendido, conocer la finalidad de lo que se aprende, y el para qué y porqué de los aprendizajes. En la puesta en escena de lo aprendido participan otras personas, lo cual permite que el estudiante practique los valores y mejore las formas de relacionarse con otros, aspectos resaltados en los docentes entrevistados. En síntesis, hay una representación de la formación integral, en la que notoriamente se enfatiza en los valores — énfasis educativo—.

Al analizar e interpretar conjuntamente el contenido de estos dos testimonios, desde un enfoque pedagógico y sociológico, se descubre un vínculo entre el proceso de formación integral con la idea de un ser humano multidimensional que necesita del uso de herramientas para intervenir el mundo (Chávez, 1998; Valera, 1998; Álvarez & González, 1998). Las demandas formativas desde el contexto social hacia el sistema educativo, requieren que se mire la formación integral en su aspecto teórico y práctico, que se vincule la ciencia y la tecnología con el conocimiento cotidiano, que se haga uso de herramientas prácticas articuladas a los instrumentos cognitivos y, de esta manera, que se prepare a los ciudadanos para una participación eficaz y estratégica en todos sus campos e instituciones.

Algunas corrientes pedagógicas y psicológicas contemporáneas se solidarizan con estas demandas formativas del contexto sociocultural; de hecho, tendencias actuales como el desarrollo de las competencias en los estudiantes, la formación para el trabajo, el emprendimiento, entre otras, son propuestas educativas que responden a las urgencias y necesidades económicas del contexto, pero que no pueden dejarse de enmarcar en procesos de formación más amplia como lo requiere la naturaleza multidimensional del ser humano (Tobón, 2010).

2. Formación de un ser humano valioso.

Un docente entrevistado afirmó:

Formar en el ser, en el saber y en el hacer para que el producto final sea un ser humano valioso, perseverante, dinámico, emprendedor y comprometido con su propia transformación y la de su entorno. Formar personas éticas que respeten y valoren las diferencias culturales, que se apropien del desarrollo científico y tecnológico, que protejan el medio ambiente y que contribuyan en la formación de una sociedad democrática (Encuesta docente No. 10).

En primera instancia, el docente propone una formación coherente con lo que la UNESCO (Delors, 1996) denominó *Pilares de la Educación*, al resaltar, en un primer momento, en *el ser*, en *el saber* y en *el saber hacer*; el docente no precisa lo que implica cada uno de estos pilares. Se sabe que el ser involucra una visión multidimensional del ser humano, como una realidad biopsicosocial, comunitaria, individual, histórica y cultural (Delors, 1996; Chávez citado por Díaz & Quiroz, 2005). El saber hace referencia a la estructura lógico-temática de las ciencias, así como a sus procedimientos metodológicos particulares; mientras que el saber hacer enlaza la posibilidad práctica del conocimiento y su aplicabilidad concreta en la solución de problemas del contexto.

En segundo lugar, propone *formar personas éticas*, lo que se relaciona con *el aprender a convivir con otros*, propuesto por la UNESCO (Delors, 1996). Entre los beneficios de esta formación ética está contar con ciudadanos que respeten y valoren las diferencias culturales,³ y con personas que se apropien del conocimiento científico y tecnológico, conscientes del desarrollo que este puede ofrecer en la construcción de una sociedad democrática. Es significativo que en este formar personas éticas el docente participante, presente el asunto de *lo ético* como si fuera algo distinto a lo moral, ya que desde la Filosofía se tiene claridad en que, en el marco de la Axiología, la Ética se integra a la reflexión de lo moral que, a su vez, se centra

³ Los temas referentes a *la cultura* son bastante recurrentes cuando se habla con docentes de lenguas extranjeras.

en valores como la perseverancia, el dinamismo, el compromiso, el respeto, entre otros más que menciona el participante. En los siguientes testimonios los docentes ratifican la interpretación elaborada, en lo que respecta al énfasis puesto en lo ético cuando se refiere al ideal de formación para los estudiantes:

“...que el alumno adquiera seguridad, ... respete al otro, que se valore, que reconozca y acepte la diferencia ... valores fundamentales en este momento en la sociedad, en especial la nuestra” (Encuesta docente No. 14).

“...que tenga una formación respecto a su dimensión personal, ética, moral, de valores y toda la escala en que una persona pueda desarrollarse” (Entrevista docente No. 3).

El asunto del *respeto por el otro*, por lo diferente, implica una nueva apuesta frente a la enseñanza y el aprendizaje, ya que requiere de otros valores y formas de ver el mundo tanto de los docentes en ejercicio como en formación. Los docentes participantes proponen dos aspectos más para la reflexión: el primero es *la auto-valoración* que, dentro de un proceso de formación integral, se da como resultado de la auto-observación y del auto-reconocimiento que se dirige al logro de la seguridad personal, de la autonomía (Orrego & Díaz, 2010), así como al reconocimiento, el respeto y la aceptación de la diferencia existente entre los integrantes de las colectividades humanas. En el segundo punto planteado, el docente desea ver favorecida *la dimensión personal*, junto con la ética y la moral y *toda la escala en que pueda desarrollarse una persona*, infiriéndose que, otras escalas, aparte de las dimensiones mencionadas, podrían ser la académica, la social, la psicológica, la biológica, entre tantas que conforman, en últimas, la anunciada dimensión personal.

La lectura conjunta de estas propuestas formativas, contenidas en el discurso de estos testimonios, y la interpretación interdisciplinaria, psicológica, pedagógica y sociológica de los mismos, permite descubrir que las representaciones de los docentes sobre el ideal de formación, contemplan elementos de una formación integral cuando proponen que el

estudiante se forme en conocimientos provenientes de las diferentes ciencias y en conocimientos tecnológicos, lo cual lo faculta para *saber* y para *hacer cosas con lo que sabe*, algo tan necesario en un contexto que, como el nuestro, requiere que sus integrantes apliquen sus conocimientos en situaciones concretas, que se comprometan en la transformación propia y del entorno, planteando soluciones a los problemas, para que de esta manera “...el producto final sea un ser humano valioso” (Entrevista docente No. 1).

3. Formación integral, aprendizaje de una lengua extranjera y acercamiento a diferentes culturas.

Los docentes encuestados afirmaron:

Más que cumplir con unos requerimientos gubernamentales, deseo que los estudiantes abran sus mentes, no solo a una nueva lengua sino a una cultura que ofrece infinidad de formas para habitar un espacio. Formar sujetos capaces de acceder a una cultura globalizada, a una cultura universal (Encuesta docente No. 3).

“... orientar el enriquecimiento cultural y laboral de los niños y jóvenes para asumir los cambios que proyecta nuestra ciudad” (Encuesta docente No. 15).

“Ampliar el horizonte cultural del estudiante le permite, en efecto, entrar en comunicación con el universo diferente al suyo, en el cual va a encontrar nuevos valores, formas de pensamiento y realizaciones” (Encuesta docente No. 8).

El primer tema que se lee en estos testimonios tiene que ver con la necesidad de una formación integral de los estudiantes, no solo por el cumplimiento de la normatividad educativa, sino por la importancia de esta formación en sus proyectos de realización personal, para tener otros referentes de vida y de cultura que les permitan desenvolverse de manera global. Frente a esta normatividad educativa para la asignatura de lenguas extranjeras, conviene que el docente vaya más allá de la norma y favorezca una formación integral que le permita al estudiante la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como un *enriquecimiento cultural*, acompañado de una

actitud de apertura indispensable para su acceso a un idioma universal, y por tanto a una *cultura universal*, "...que ofrece infinidad de formas para habitar un espacio" (Encuesta docente No. 3).

Además de acceder a la cultura universal, el docente participante menciona el acceso a la *cultura globalizada* y, aunque se omite la definición de lo que entiende por cada una de estas culturas, se sabe que mientras el concepto de cultura universal alude al acervo de conocimientos de la humanidad en todas las ciencias (en el arte, en la tecnología y en la técnica), el de cultura globalizada tiene una fuerte connotación sociopolítica y económica y se lo relaciona con conceptos como *globalización, mundialización de la economía, aldea mundial y neoliberalismo*; acceder a ambas culturas es un proceso que, definitivamente, se facilita con el dominio de una lengua extranjera, específicamente del inglés, como lo estipulan los Estándares Básicos de Competencias para las Lenguas Extranjeras (2005). La elección de este idioma ha generado críticas porque, según Vanegas (2010) privilegiar el idioma inglés es favorecer un proceso de colonización lingüística y cultural, que presenta a este idioma y su cultura como los más importantes en medio de las demás opciones.

Dicho lo anterior, se pasa al análisis de la motivación para aprender la lengua extranjera. Veamos los siguientes testimonios:

"...despertar en ellos el interés, la comprensión y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera, el conocer una cultura diferente" (Entrevista docente No. 7).

"Reconocer otra cultura desde la suya" (Entrevista docente No. 3).

"...despertar en los niños y niñas el amor, el gusto y el deseo de aprender este idioma" (Entrevista docente No. 6).

"...lograr que los niños se motiven y se enamoren de esta segunda lengua" (Entrevista docente No. 12).

De acuerdo con estos participantes, aprender una lengua extranjera es un proceso que facilita el conocimiento de otras culturas así como

la propia; este conocimiento cultural que se encuentra integrado por muchos factores (medio ambiente, vida cotidiana, cuestiones globales, asuntos políticos y económicos), permea nuestros comportamientos, nuestros sentimientos y pensamientos.

La cultura se manifiesta en la vida cotidiana, y con el aprendizaje de la lengua extranjera los estudiantes se dan cuenta de que existen otras formas de vivir, de comportarse, de manifestarse, de que existen otras vivencias y otras cotidianidades además de la propia:

"[El estudiante] debe saber que ... pertenece a una sociedad que tiene su cultura, pero que también debe de pensar en otros que también tienen su propia cultura" (Entrevista docente No. 7).

"Todos tenemos una cultura; en esa cultura van integrados muchos factores como el medio ambiente y nuestras vivencias cotidianas ... a través del idioma el niño va conociendo de que hay otras culturas, otros comportamientos, otras vivencias ... otras formas de relacionarse con el otro" (Encuesta docente No. 8).

Los docentes participantes consideran oportuno favorecer en sus estudiantes una motivación por el idioma y despertar su interés y la pasión por aprenderlo. Una interpretación psicológica de este tema, permite descubrir la necesidad que tiene el docente de articular la cognición y la emoción con el aprendizaje de una segunda lengua, cuando recomienda *despertar el amor, el gusto y el deseo de aprender este idioma*; una implicación pedagógica y didáctica de esta integración, requiere consultar las necesidades, los sentimientos y las motivaciones de los estudiantes respecto al saber de la lengua extranjera, generando diálogos, conversaciones e incluso negociaciones de los temas que serían motivo de las clases.

Una acción pedagógica y didáctica como esta, que integra la cognición con la emoción, conlleva la formación de actitudes autónomas (Orrego & Díaz, 2010) propicias para el aprendizaje; por ejemplo, dedicar más tiempo para practicar el idioma por su cuenta o asumir riesgos cognitivos, de tal manera que el aprendizaje le conduzca a aprender a conocer (Delors, 1996).

Otro asunto relevante es que, dentro del marco de la formación integral, despertar el gusto por el aprendizaje de la lengua extranjera conduce a despertar el interés por la cultura que representa, lo cual implica ir más allá del conocimiento de las estructuras gramaticales o del uso pragmático o funcional de la lengua en el contexto inmediato, para trascender hacia el conocimiento sociolingüístico y la construcción de conocimientos así como al desarrollo de habilidades interculturales indispensables en el reconocimiento de la propia identidad y del respeto por otras.

Desde una interpretación sociológica y pedagógica contemporánea se sabe de la necesidad de educar a nuestros futuros ciudadanos en una segunda lengua, y en comportamientos de apertura y valores como el respeto, la tolerancia y la aceptación hacia el otro, con fundamento en el conocimiento, la aceptación y la autovaloración. En este orden de ideas, es importante recalcar que, desde la óptica de la interculturalidad, el conocimiento de una lengua y una cultura extranjera tiene el papel fundamental de “acercar al hombre con el hombre” (Encuesta docente No. 5).

26

4. Formación integral, enseñanza de las lenguas extranjeras y personas autónomas.

Es de la opinión de alguno de los docentes entrevistados que:

...nuestra sociedad hoy en día nos pide personas autónomas que sean capaces de transformar sus entornos con respeto, amor y cooperación con el otro; porque haciendo un trabajo en equipo, donde compartamos e interactuemos para mejorar nuestras habilidades lingüísticas, nos enriquece en la convivencia significativa e innovadora (Encuesta docente No. 6).

“...que a través de la clase de inglés ... conozcan su realidad, hagan aportes para la solución de ella y accedan también al conocimiento de otras cuestiones globales, problemáticas; por ejemplo, con el medio ambiente” (Encuesta docente No.12).

Estos docentes tratan el tema de la *autonomía* como la posibilidad que tienen los estudiantes de ser partícipes activos en los procesos de transformación de sus vidas y del contexto nacional e internacional, con conciencia y ánimo para asumir riesgos en colaboración con otros. En el caso particular del aprendizaje de las lenguas extranjeras, esta autonomía contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa (Orrego & Díaz, 2010). La participación autónoma podría ser orientada con valores como el respeto, el amor y el trabajo en equipo, este último clasificado por algunos psicólogos cognitivistas así como por pedagogos y didactas dentro de las estrategias del aprendizaje colaborativo (Álvarez & González, 1998), y al que se le reconoce un gran potencial formativo en actitudes, valores y comportamientos colectivos, en las relaciones interpersonales, y de gran potencialidad para el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas en la lengua extranjera.

5. La formación integral y la competencia comunicativa en lengua extranjera.

¿Hasta dónde va la propuesta de formación de los docentes de inglés con relación al desarrollo de una competencia comunicativa? Esta pregunta encuentra respuesta en el contenido de los siguientes testimonios:

“Ser competente en el mundo real” (Encuesta docente No. 9).

“Formar sujetos más competentes, esto es, afrontar los nuevos retos y hacer reformas o transformar su realidad y la del mundo que lo rodea” (Encuesta docente No. 1).

“El ideal es lograr un aprendizaje ... con un desempeño en los contextos inmediatos” (Encuesta docente No. 4).

Son varios los temas que motivan la reflexión que subyace en estos testimonios; el primero es el planteamiento implícito *del mundo real, el contexto inmediato, el mundo que lo rodea* y

otro mundo, el de la teoría y de las abstracciones; este planteamiento, de alguna manera, se hace extensivo a otros como la relación entre la práctica y la teoría, la mente y el cuerpo, la construcción mental de los objetos y los objetos mismos, en general, y en términos filosóficos, a la idea sobre algo y ese algo que es reflejado en la idea (Priest, 1994). En el discurso de los testimonios no se advierte una intención que relacione ambos mundos, pero sí un interés en privilegiar uno de ellos, el mundo real, lo cual profundiza la diferencia y el distanciamiento entre ellos y disminuye las posibilidades y competencias de las personas en sus acciones concretas: la posición alternativa más estratégica es ver como una unidad lo que parecen dos mundos distintos.

El segundo tema es formar a la persona para *ser competente*, y ello se logra teniendo conocimientos y habilidades, no solo en el mundo material o concreto donde se dan los problemas, sino en el mundo de la teoría que los define y explica. El discurso del docente aclara lo que significa *ser más competente*, como aquella facultad para afrontar las eventualidades y las novedades, usualmente con carácter problemático, y esforzarse por transformarlas.

El compromiso social que tiene el docente de hacer personas más competentes se concreta, en el área de las lenguas extranjeras, enseñándole al estudiante *expresiones básicas* con las que interactúa en situaciones cotidianas, concretas e inmediatas; no obstante, desde los niveles básicos se debe ofrecer un *aprendizaje integral de la lengua extranjera*, que implica un conocimiento de las estructuras gramaticales, el uso pragmático y funcional de la lengua, la construcción de un conocimiento sociolingüístico y cultural de la misma, y el uso de una lengua extranjera en planos diferentes al cotidiano. Así, el aprendizaje de la lengua extranjera no se apoya solamente en fines instrumentales sino que asciende a usos más trascendentales (Díaz & Carmona, 2010). Leamos los testimonios que fueron objeto de la reflexión anterior:

“...proveerlos con ciertas herramientas y expresiones básicas” (Encuesta docente No.1).

“Lograr comunicarse con los que interactúan” (Encuesta docente No. 4).

“Que los niños logren pronunciar correctamente y entender al escuchar lo que se dice” (Encuesta docente No. 11).

“Aprender la lengua extranjera implica su aplicación en la vida cotidiana y, de esta manera, el estudiante podrá desenvolverse en situaciones que demanden de su uso” (Entrevista docente No.3).

Desde el punto de vista sociológico, se considera que formar de manera competente a los estudiantes conecta el trabajo con la educación (Maldonado, 2001) pero esta última no se debe reducir a hacer competentes a los estudiantes solo para la producción material, tal como lo promueve el crecimiento empresarial y sus urgencias económicas y de competitividad, sin conexión alguna entre esta producción y las de naturaleza estética y espiritual.

Como se puede apreciar, las representaciones sobre la formación integral de los docentes de inglés, están impregnadas de un carácter vivencial, producto de la experiencia social e institucional lograda en el ejercicio de la profesión docente y, aunque en principio no contradicen los documentos rectores o las teorías pedagógicas, sí le aportan la significación y el sentido que la norma, expresada en términos teóricos, no posee.

Consideraciones finales

Una lectura conjunta de estas propuestas formativas contenidas en el discurso de estos testimonios y una interpretación pedagógica de los mismos, además de otros análisis que pudieran realizarse, permiten expresar que las representaciones de algunos docentes de inglés de educación básica, sobre el ideal de formación integral contemplan:

- Una relación entre el concepto de formación integral con el de *ser humano*.

- Una concepción del ser humano conformada por diferentes dimensiones, dentro de las cuales se da un marcado énfasis a la dimensión ética constituida por contenidos morales, de valores y de normas, que regulan el comportamiento no solo individual sino también desde una acción colectiva.
 - La necesidad de una integración entre la teoría y la práctica cuando pretende que el estudiante se forme en conocimientos provenientes de las diferentes ciencias, conocimientos tecnológicos, lo cual lo faculta para *saber* y para *hacer cosas con lo que sabe*.
 - Una expresión teórica de los conocimientos, pero también la expresión práctica de los mismos.
- Se presentó un significado especial cuando los docentes relacionaron la formación integral con la lengua extranjera; según el cual, el aprendizaje de la lengua extranjera facilita el acceso a otras culturas, la comunicación y el acercamiento a integrantes de otras sociedades y lenguas foráneas que son maneras alternativas de comprender y de estar en el mundo.
- Finalmente, se resalta una sugerencia relacionada con el alcance de la propuesta formativa, respecto a la lengua extranjera, se afirmó que esta no se debe reducir al desarrollo de la competencia comunicativa lograda, sino ver este requerimiento social en el marco de un aprendizaje integral, y no quedarse solo con el uso de estructuras lingüísticas básicas en contextos de comunicación inmediatos y cotidianos.

REFERENCIAS

- Álvarez, C., & González, E. (1998). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá, Colombia: Edinalco Ltda.
- Chávez, J. (1998). *Introducción a la Pedagogía General*. Manuscrito inédito.
- Castorina, J. (Ed.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Ediciones UNESCO.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Díaz, A., & Carmona, N. (2010). Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 173–203.
- Echavarría, C. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 203–204.
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, A., Pulido, M., & Díaz, A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (1998). *Metodología de la investigación*. México, DF, México: Editorial McGraw Hill.
- Maldonado, M. (2001). *Las competencias, una opción de vida. Metodologías para el diseño curricular*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Ediciones FECODE.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfín Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de Competencias en lengua extranjera: inglés*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Orrego, L., & Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 105–142.
- Orozco, L. (2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. *Revista Debates*, 32, 26–38.
- Priest, S. (1994). *Teorías y filosofías de la mente*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Van Dijk, T. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Valera, O. (1998). *Problemas actuales de la Pedagogía y de la Psicología Pedagógica*. Bogotá, Colombia: EDITEMAS AVC.
- Vanegas, M. (2010). *Más allá del sentido común: Representaciones sociales de la enseñanza del idioma inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

How to reference this article: Díaz, A., & Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17–29.