

## RETOS Y POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VISIÓN DE LOS DOCENTES EN UNA EXPERIENCIA EN COLOMBIA

### *Challenges and Possibilities of Content-Based Teaching of English in Higher Education: The View from the Teachers in a Colombian Experience*

Adriana González Moncada<sup>1</sup> y Nelly Sierra Ospina<sup>2</sup>

Escuela de Idiomas  
Universidad de Antioquia,  
Calle 67 # 53-105, Bloque 11-105,  
Medellín, Colombia  
Telf. (57 4) 219 57 80; fax (57 4) 219 57 81

<sup>1</sup> agonzal@quimbaya.udea.edu.com

<sup>2</sup> nelly\_sierra@hotmail.com

#### RESUMEN

La enseñanza del inglés en la educación universitaria es una prioridad para la mayoría de los países. Las nuevas metodologías apuntan a la enseñanza del inglés para fines académicos y basadas en contenidos como formas de que el aprendizaje de la lengua no se separe del de competencias académicas. Este estudio de caso desarrollado en varios contextos muestra cómo dos grupos de docentes universitarios de idiomas y de otras ramas del conocimiento trabajaron de forma colaborativa para enseñar cursos de pregrado en inglés. La información se recogió mediante observaciones de clase, cuestionarios, grupos focales, entrevistas a profundidad y pruebas de conocimientos del idioma. El análisis de los datos permite concluir que la enseñanza del inglés a nivel universitario es un reto académico en la medida en que requiere de nuevas formas de organización del trabajo docente y del currículo, de la asignación de recursos y del apoyo por parte de las directivas universitarias para que apoyen el trabajo entre disciplinas del conocimiento. Dentro de las posibilidades que ofrece la enseñanza del inglés a nivel universitario se destaca el trabajo colaborativo entre docentes y el poder brindar a los estudiantes mejores oportunidades de adquisición de las competencias académicas y lingüísticas.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, formación universitaria, enseñanza de contenidos, colaboración, desarrollo profesional.

**ABSTRACT**

Teaching English at the university level is a priority for many countries. New methodologies focus on the teaching of English for Academic Purposes (EAP) and Content-Based Teaching as ways to avoid the separation of learning the language from learning academic competence. This multi-site case study shows how two groups of university faculty, i.e., EFL and content specific professors, worked collaboratively to teach undergraduate content courses in English. Data collection included class observations, questionnaires, focus group sessions, in-depth interviews and English tests. Data analysis allowed the researchers to conclude that teaching English in university settings is an academic challenge because it requires new forms of organization for faculty work and curriculum, more resources and the administrators' support to carry out cross-disciplinary work. However, it also offers several possibilities, such as faculty collaborative work as well as better opportunities for the acquisition of academic and linguistic competences for students.

**Key words:** English teaching, higher education, content teaching, collaboration, professional development.

***Défis et chances liés à l'enseignement de l'anglais suivant  
les sujets de l'éducation universitaire : l'opinion de professeurs  
lors d'une expérience en Colombie***

**RÉSUMÉ**

L'enseignement de l'anglais au niveau universitaire constitue une priorité pour la plupart des pays. Les nouvelles méthodologies sont orientées vers l'enseignement de l'anglais à des fins académiques et sont fondées sur des sujets pour que l'apprentissage de la langue ne s'éloigne pas de celui des compétences académiques. Cette étude de cas, développée sous plusieurs contextes, montre comment deux groupes de professeurs universitaires de langues et d'autres domaines ont travaillé ensemble dans l'enseignement de l'anglais à l'université (*pregrado*). Les données ont été réunies à l'aide d'observations de cours, de questionnaires, de groupes focaux, d'interviews en profondeur et d'épreuves de maîtrise de langue. L'analyse des données permet de conclure que l'enseignement de l'anglais au niveau universitaire représente un défi académique parce que ce type d'enseignement demande de nouvelles méthodes d'organisation pour ce qui est du travail de professeurs et du

curriculum, de l'assignation des ressources et du soutien des autorités universitaires en ce qui concerne le travail interdisciplinaire. Quant aux chances de l'enseignement de l'anglais au niveau universitaire, il faut souligner le partenariat de professeurs et la possibilité d'offrir aux étudiants des outils plus efficaces pour développer des compétences académiques et linguistiques.

**Mots clés** : enseignement de l'anglais, formation universitaire, enseignement de sujets, partenariat, développement professionnel.

### ***Desafios e possibilidades do ensino de inglês através de conteúdos no Ensino Superior: visão dos docentes numa experiência na Colômbia***

#### **RESUMO**

O ensino de inglês na educação universitária é uma prioridade para a maioria dos países. As novas metodologias estão voltadas ao ensino de inglês para fins acadêmicos e utilizando conteúdos visando não separar a aprendizagem da língua das competências acadêmicas. Este estudo de caso, realizado em vários contextos, mostrou como dois grupos de docentes universitários de línguas e de outras áreas conseguiram trabalhar em conjunto para ministrar cursos a estudantes que estão realizando o curso de graduação em inglês. A informação foi recolhida mediante observações nas aulas, questionários, grupos focais, entrevistas detalhadas e provas de conhecimento da língua. A análise dos dados permitiu concluir que o ensino de inglês na universidade é um desafio acadêmico já que são necessárias novas formas de organização no trabalho dos docentes e do currículo, na atribuição de verbas e no apoio dado pelas diretorias universitárias ao trabalho conjunto entre disciplinas do conhecimento. Dentre as possibilidades disponíveis no ensino de inglês, pode-se mencionar o trabalho em conjunto dos professores e a opção de oferecer aos estudantes melhores oportunidades para adquirirem as competências acadêmicas e lingüísticas.

**Palavras-chave**: ensino de inglês, formação universitária, ensino de conteúdos, colaboração, desenvolvimento profissional.

Recibido: 04/09/08

Aceptado: 30/11/08

## **RETOS Y POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VISIÓN DE LOS DOCENTES EN UNA EXPERIENCIA EN COLOMBIA**

### **I. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza del inglés ha predominado en la mayoría de contextos educativos como una forma de posibilitar la adquisición de habilidades de comunicación. La necesidad de capacitar a los estudiantes para que aborden de manera adecuada las actividades académicas dentro de su formación ha dado como resultado formas particulares de enseñar el idioma inglés en relación con el conocimiento. Esta forma de enseñanza se denomina Inglés para Fines Académicos (IFA) y se ha convertido en un área con un gran movimiento académico que incluye una vasta producción en investigación (Bell, 1999; Brinton y Jensen, 2002; Crandall y Kaufman, 2002) pero sobre todo, el reto de llevar el conocimiento de áreas académicas a los estudiantes a través del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

Las universidades colombianas promueven de diferentes maneras la enseñanza del inglés en sus currículos de pregrado, pero solo se encuentra un estudio documentado sobre el uso de la enseñanza del inglés basada en contenidos en educación superior mediante la enseñanza del curso por parte de un docente de inglés y un especialista en las áreas de contenido (Monsalve *et al.*, 2005). En este estudio se concluye que si bien la metodología motivó a los estudiantes a aprender y a los docentes a reflexionar sobre su práctica docente, se requieren condiciones de apoyo que mejoren el nivel de inglés de los docentes de contenido y promuevan la formación en trabajo colaborativo.

Como respuesta a la necesidad de incorporar dicha lengua extranjera a los procesos de formación de nuestros estudiantes de manera más eficiente, el grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, EALE, propuso una investigación, aprovechando su doble condición de docentes de la Escuela de Idiomas e investigadores, para trabajar con docentes de otras áreas del conocimiento en el desarrollo de cursos de inglés basados en contenidos. Los cursos elegidos se habían desarrollado tradicionalmente en español, pero se ofrecerían bajo la modalidad de materias electivas en esta experiencia.

Este artículo se deriva del análisis de un estudio de caso más amplio sobre las condiciones necesarias para fomentar el trabajo colaborativo entre estos dos grupos de docentes. El estudio incluyó aspectos como las ganancias lingüísticas de los estudiantes, los altibajos del trabajo colaborativo entre docentes y los procesos de

desarrollo profesional que surgieron de esta práctica innovadora. Reportamos aquí el análisis de la experiencia de enseñanza desde las perspectivas de los docentes. Pretendemos mostrar cómo se incorporó la enseñanza del inglés basada en contenidos (*Content-Based Teaching*), uno de los componentes de la enseñanza del inglés para fines académicos, dentro de la oferta de cursos de varios programas de pregrado. En este artículo haremos una revisión de la literatura existente, presentaremos el estudio particular y propondremos algunas conclusiones en referencia a las limitaciones y posibilidades.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El Inglés para Fines Académicos (IFA)<sup>1</sup> se puede definir como aquel que requieren los estudiantes para llevar a cabo sus estudios. Para Gillett y Wray (2006), esta rama de la enseñanza del inglés debe concentrarse en las necesidades de los estudiantes en sus cursos académicos y ayudarles a tener un mejor desempeño en estas actividades. Dentro de esta conceptualización académica aparece la enseñanza basada en contenidos (*Content-Based Teaching*) como la que permite que los estudiantes practiquen las habilidades lingüísticas del idioma en el proceso de estudio de un curso académico a través del desarrollo del habla, la lectura, la comprensión auditiva, la escritura, las formas gramaticales y algunas sub-habilidades como la toma de notas (Pally, 1999). A pesar de que se valora inmensamente el desarrollo de las habilidades que permitan el aprendizaje académico y cognitivo mediante la exposición al lenguaje académico (Cummins, 1981), la disponibilidad de docentes que puedan enseñar sus cursos en una lengua extranjera es relativamente poca. Tal como lo expresa Bell (1999), encontrar docentes capacitados en la enseñanza del inglés para fines académicos es un desafío en la medida en que los que enseñan cursos de contenido no tienen generalmente la suficiencia en el idioma que se requiere para enseñarlos en otra lengua y los docentes de inglés carecen del contenido académico que les permita contribuir con una formación integral de sus estudiantes.

Dentro de las mejores posibilidades de la enseñanza de inglés con fines académicos en educación superior, Brinton y Jensen (2002: 132) presentan el modelo adjunto simulado (*Simulated Adjunct Model*) como una opción adecuada que permite el desarrollo de lenguaje y contenido. Dentro de los factores que señalan las autoras, este estudio resalta para nuestra realidad académica en Colombia: el papel de los docentes que no son hablantes nativos; la separación de la enseñanza del contenido por parte de docentes expertos en esas áreas y del inglés por parte de docentes

---

<sup>1</sup> En inglés *English for Academic Purposes (EAP)*

formados en dicha disciplina; el uso de materiales auténticos en inglés de los cursos de contenido dictados en el pregrado con el apoyo adicional de materiales en inglés que desarrollen las habilidades lingüísticas; y el uso de tareas de aprendizaje tanto en la parte de contenido como en la de lengua para facilitar la integración de las habilidades.

Crandall y Kaufman (2002) presentan los siguientes retos para la enseñanza del inglés basada en contenidos para la educación universitaria: identificar y desarrollar el contenido apropiado; motivar a los docentes a que participen en este tipo de instrucción; desarrollar y mantener la comunicación y la colaboración entre docentes; desarrollar suficiente conocimiento entre disciplinas e institucionalizar esta práctica académica. Dentro de estos retos, resaltamos que la colaboración y la comunicación entre los docentes de inglés y los docentes de contenido puede ser una alternativa para combatir las prácticas de aislamiento e individualismo profesoral que caracterizan a la educación universitaria (Leonard y Leonard, 2003). Inger (1993) afirma que la colaboración entre docentes de cualquier nivel educativo les aporta como beneficio la satisfacción profesional y para los estudiantes, mejores logros académicos, comportamiento en el aula y motivación.

El trabajo colaborativo entre docentes es un objetivo deseable porque se relaciona de manera directa con el desarrollo profesional. Este tipo de actividad requiere el cumplimiento de condiciones específicas como la falta de jerarquía entre los miembros y la toma de decisiones democrática entre los participantes. Estas se traducen en igualdad, responsabilidad e igualdad de estatus como requisitos indispensables para el éxito del trabajo colaborativo (Dallmer y Baker, 2002). Johnston (1990) y Clandinin y Connelly (1988) sugieren que una de las formas de exploración del trabajo colaborativo sea el análisis del conocimiento profesional de los docentes a través de sus experiencias personales e historias de vida.

### 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

La Universidad de Antioquia es, por su tamaño y proyección, la segunda universidad colombiana de investigación dedicada a la formación de estudiantes de pregrado y posgrado.<sup>2</sup> Con miras a lograr la internacionalización de su trabajo, desde

---

<sup>2</sup> Las instituciones de educación superior en Colombia se dividen en varias categorías de acuerdo con su misión y cobertura: universidades, fundaciones universitarias e instituciones universitarias. Las de mayor proyección son las universidades. Aquellas que privilegian la investigación como eje misional más importante se ubican dentro de la categoría de universidades de investigación. Es el caso de la Universidad de Antioquia, que ocupa, junto con la Universidad Nacional, los más altos niveles de desarrollo investigativo del país.

el año 1997 esta universidad promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras con la oferta de formación en inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés y mandarín, siendo el inglés la lengua de mayor demanda. Estos cursos tienen una duración de cinco semestres, cada uno de 80 horas, en dos sesiones semanales de dos horas, y se ofrecen a la comunidad universitaria de manera gratuita. El objetivo de este programa es desarrollar integralmente las competencias comunicativa y cultural de los estudiantes. Adicionalmente, se ofrecen dos niveles de competencia lectora en inglés y en francés para que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura de textos en una de esas lenguas. Los estudiantes de pregrado y posgrado deben demostrar competencia en una lengua extranjera antes de obtener los diplomas respectivos.

Este requisito aplica igualmente a los candidatos a plazas docentes de tiempo completo. Al presentar su candidatura a un cargo profesoral, los docentes deben certificar suficiencia en una lengua extranjera mediante pruebas estandarizadas. Se exime de esta exigencia a los docentes que han cursado maestría o doctorado en países donde la lengua de comunicación no es el español. La lengua de mayor certificación es en nuestro caso el inglés. Como resultado de esta política, se cuenta con docentes competentes en una lengua extranjera y estudiantes motivados a acceder a esa competencia.

Al poder contar con un grupo de docentes con un uso adecuado del idioma inglés y pertenecientes a varios programas académicos de la universidad, establecimos el primer contacto de motivación para trabajar con docentes de otras dependencias en un proyecto colaborativo enmarcado en el modelo adjunto simulado (*Simulated Adjunct Model*) (Brinton y Jensen, 2002) que nos permitiera enseñar, en inglés, cursos de las áreas de contenido de los diferentes pregrados. Para ello, ambos grupos de docentes se pondrían de acuerdo en una agenda común de trabajo para diseñar el curso, planificar las actividades, seleccionar los materiales de instrucción y diseñar las formas de evaluación de manera colaborativa.

Como se explicó en la sección de revisión de la literatura, dentro del modelo adjunto simulado (*Simulated Adjunct Model*) los cursos de inglés se orientan a la adquisición de contenidos en áreas del conocimiento con la participación de docentes de ambas especialidades. En esta experiencia en particular, se dictarían en inglés los cursos de Microbiología Molecular, Sistemas Coloidales y Fisiología de la Reproducción Animal, tradicionalmente dictados en español, de los programas de pregrado de Bacteriología, Química y Medicina Veterinaria. Los cursos tendrían sesiones de contenido dictadas por los especialistas de las áreas y sesiones de apoyo en el idioma desarrolladas por los docentes de la Escuela de Idiomas. Cada curso tendría una duración de 64 horas presenciales más el apoyo del componente de inglés.

Para lograr la planificación y desarrollo de los cursos dentro del modelo teórico propuesto, se propusieron sesiones de trabajo en las que los docentes con formación en inglés trabajarían como mentores de los docentes de las áreas de contenido con el fin de apoyarlos de manera básica en la enseñanza de sus cursos en inglés. Algunas de estas sesiones se desarrollaron antes del curso y las demás, luego de su inicio. Dado que los tres cursos se desarrollaron en calendarios diferentes, las condiciones variaron con relación a cada grupo de docentes. Se trabajó en promedio 20 horas con los docentes de las áreas de contenido. Dada la proximidad temática y las facilidades de horarios, Sebastián, uno de los profesores participantes, se unió al grupo de docentes del curso de Tópicos en Microbiología Molecular. Los docentes del curso de Fisiología de la Reproducción Animal estuvieron en otro grupo. Para desarrollar estas sesiones, los docentes de la Escuela de Idiomas utilizaron las teorías de trabajo de mentores propuestas por Rudney y Guillaume (2003) y por Wheelan (2005).

Los temas tratados en dichas reuniones fueron:

1. Una introducción general al proceso de adquisición de una segunda lengua, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, propósitos de la formación en lenguas, desarrollo de habilidades.

2. El aprendizaje de una lengua como proceso social en el aula de clase: interacción, parámetros en la comunicación, diferentes clases de preguntas, el tiempo de espera entre pregunta y respuesta.

3. Metodologías en enseñanza de las lenguas extranjeras: el método comunicativo y la concepción postmétodo, la instrucción basada en actividades, el inglés con fines específicos y el inglés con fines académicos.

4. Técnicas de enseñanza: ideas prácticas en el uso del tablero, organización de las sillas en el aula, motivación a los estudiantes a participar, el trabajo en grupo, el otorgar el turno en la participación en clase, la enseñanza del vocabulario y expresiones de uso común en el aula de clase.

5. Técnicas de comprensión de la lectura: estrategias de predicción, las técnicas de *skimming* y *scanning*,<sup>3</sup> el contexto de la lectura, análisis de la morfología de las palabras,

---

<sup>3</sup> *Skimming* es la técnica de lectura que permite la comprensión general de un texto a partir del

el uso de la información previa en la comprensión del texto y el uso de organizadores gráficos y mapas mentales.

Durante las sesiones de trabajo se dio espacio a las reflexiones, análisis y comentarios por parte de los docentes de los cursos de contenido y los docentes de la Escuela de Idiomas. Para los docentes de las áreas diferentes a idiomas, este trabajo representó una oportunidad muy práctica ya que ninguno de ellos tiene formación pedagógica, mientras que los docentes de idiomas todos tienen formación de pregrado y de posgrado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

##### **4.1 Participantes**

Los participantes del estudio en su totalidad fueron un grupo de docentes de tres unidades académicas de la Universidad de Antioquia, tres grupos de estudiantes de pregrado y los docentes miembros del grupo de investigación EALE de la Escuela de Idiomas. Para este artículo se concentra el análisis solo en los docentes y su perspectiva de la enseñanza del inglés basada en contenidos en un ambiente universitario.

Una vez realizado el contacto con las diferentes instancias administrativas de las tres unidades académicas, la Facultad de Veterinaria, la Escuela de Microbiología y el Instituto de Química, nueve docentes de tiempo completo aceptaron participar en el proyecto. Este grupo de docentes, además de la formación académica en su área específica del conocimiento, poseían un excelente nivel de inglés, requisito indispensable para enseñar el curso de contenido. Para efectos de la investigación, los participantes serán identificados mediante seudónimos. En el cuadro 1 (ver página 134) se presenta la información académica de los profesores de los cursos de contenido.

En relación con los estudiantes, los profesores de las tres unidades académicas los invitaron a participar en el proyecto a través del correo electrónico y anuncios informativos de las facultades y escuelas correspondientes. Los estudiantes interesados debían cumplir con el requisito de tener un buen nivel de inglés, para lo cual participaron en un proceso de evaluación de competencias desarrollado por los docentes de la Escuela de Idiomas. Para esta evaluación se procedió con el uso de

---

análisis de algunos de sus apartes. *Scanning* se refiere a la búsqueda de información específica en un texto

## Cuadro I

### Información académica de los docentes de los cursos de contenido

<b>NOMBRE Y FORMA- CIÓN ACADÉMICA</b>	<b>CAMPO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>CURSO A CARGO</b>	<b>APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
- Sebastián - Doctorado	Sistemas coloidales	Sistemas coloidales	Estudió en Colombia e Inglaterra
- Teresa - Doctorado	Microbiología y epi- demiología molecular	Tópicos en microbio- logía molecular	Estudió en Colombia y en Estados Unidos
- Sara - Maestría	Microbiología y epi- demiología molecular	Tópicos en microbio- logía molecular	Estudió en Estados Unidos
- Carlos - Maestría	Biología molecular y genética	Tópicos en microbio- logía molecular	Estudió en Colombia
- Camilo - Doctorado	Fisiología en inmunología de la reproducción	Fisiología de la reproducción animal	Estudió en Colombia
- Berta - Doctorado	Fisiología y biotecnología de la reproducción animal	Fisiología de la reproducción animal	Estudió en Colombia y en Estados Unidos
- Lina - Maestría	Fisiología de la reproducción animal	Fisiología de la reproducción animal	Estudió en Colombia
- Sofía - Doctorado	Producción animal	Fisiología de la reproducción animal	Estudió en Colombia

tres instrumentos: una entrevista oral breve, una actividad de descripción escrita de una escena contenida en una imagen y la presentación oral de la historia del libro titulado *Yes* (Goffin, 1992) donde aparecen solo imágenes y no hay palabras. Cada una de estas actividades fue calificada con base en una escala numérica acordada por los investigadores. Cada uno procedió a asignar una valoración individual y luego se promediaron los totales. Se aceptó en el curso a los estudiantes cuyos resultados fueron superiores a 60 puntos sobre 100. Es importante anotar que para el propósito de la investigación no aceptaríamos cursos con más de 15 estudiantes,

## Cuadro 2

### Información sobre los cursos

NOMBRE DEL CURSO	PROGRAMA ACADÉMICO	CLASE DE PROGRAMA	HORAS DE INSTRUCCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Fisiología de la reproducción animal	Medicina Veterinaria	Pregrado	64	12
Sistemas coloidales	Química	Pregrado	64	12
Tópicos en microbiología molecular	Microbiología	Pregrado	64	7

pero el número mayor fue de 12. El cuadro 2 muestra el número de estudiantes y de horas totales dedicadas a cada curso de inglés basado en contenidos.

El grupo de docentes a cargo del componente de inglés se constituyó con seis profesores de inglés de la Escuela de Idiomas, con la siguiente formación académica: una docente con doctorado, cuatro con título de especialización y una con pregrado. Su participación en las sesiones de inglés se acordó de acuerdo con la disponibilidad de su horario.

#### 4.2 Procedimientos de recolección de datos

Los datos para el estudio se obtuvieron a través de las actas de las reuniones del grupo de investigación, las notas y reflexiones que surgieron durante las sesiones de trabajo conjunto entre los docentes de idiomas y los docentes de contenido. Se hicieron, además, veintiocho observaciones de clase y cinco grupos focales (Debus, 1990; Palmer, 1994), tres con los estudiantes y dos con los profesores. Por último, se realizaron cinco entrevistas a profundidad (Kvale, 1996) a algunos de los docentes de los cursos de contenido.

#### 4.3 Análisis de los datos

Esta investigación puede describirse como un estudio de caso descriptivo múltiple (Tellis, 1997; Yin, 2004) con un análisis de datos basado en la interpretación integral de la realidad que busca crear nuevo conocimiento (Merriam, 1998). Esta

definición se basa en la búsqueda de información sobre cómo se enseña el inglés en tres contextos universitarios específicos.

El análisis de los datos se hizo dentro del marco de la investigación cualitativa y basado en una interpretación del discurso en la que contamos con la participación activa de los docentes en la recolección de los datos (Willis, 2007). Las entrevistas y las sesiones de los grupos focales fueron transcritas para el análisis respectivo. Los investigadores hicieron una primera lectura individual para encontrar temas emergentes de los datos y agruparlos en la construcción de categorías; luego, estas lecturas individuales se presentaron en las sesiones de trabajo del grupo de investigación para acordar la construcción de categorías de análisis. Los datos se validaron discutiendo los hallazgos derivados del análisis de los investigadores con los docentes participantes. De igual manera, se contrastaron los análisis de los investigadores con la teoría existente sobre trabajo colaborativo entre docentes y sobre enseñanza del inglés basada en contenidos. Se utilizó, además, la triangulación desde los datos y desde los investigadores (Freeman, 1998): en cuanto a los datos, estos se triangularon al usar varias fuentes de información, y en relación con los investigadores, se realizó la triangulación al comparar las apreciaciones de los docentes que fueron mentores, de los que observaron las clases y de los demás investigadores con los docentes de los cursos de contenido.

## 5. HALLAZGOS

El análisis de los datos nos permitió determinar que para los docentes universitarios existen dos grandes categorías dentro de las cuales se puede enmarcar la enseñanza del inglés basada en contenidos en los pregrados de la Universidad de Antioquia: uno, como un conjunto de retos; y dos, como un conjunto de posibilidades. Los retos descritos son:

**1) Aislamiento y enseñanza individualizada a nivel universitario:** la actividad de enseñanza universitaria recarga en el docente la responsabilidad individual sobre su saber y experiencia haciendo de la mayoría de los cursos unidades independientes de otras. Adicionalmente, factores como la autonomía universitaria y la libertad de cátedra apoyan las decisiones individuales sobre los cursos. Este aislamiento de la actividad docente ha sido igualmente documentado por Inger (1993). En el testimonio de Carlos, se recoge la ganancia de poder trabajar con otros docentes de una facultad diferente: "Aprendí mucho de ustedes los [docentes] de idiomas en las alternativas de enseñanza y las herramientas didácticas me parecieron muy útiles". Sebastián vio este trabajo con otros docentes como una forma de mejorar su

desempeño en el aula, en especial por su corta experiencia como docente universitario. En su opinión, aprender de otros ofrece una gran ventaja:

Si nosotros estamos cometiendo errores y ustedes creen que podemos hacer uso de otras estrategias pedagógicas para mejorar nuestro trabajo docente, bienvenidas sean todas esas sugerencias y las estaremos recibiendo de la mejor forma y ojalá practicándolas para futuros cursos.

Los docentes de idiomas consideraron que esta oportunidad de trabajo conjunto fue una experiencia de encuentro con colegas que experimentan retos y dificultades similares en su trabajo. Fue, además, una forma de aprender a trabajar en equipo dentro y fuera de la Escuela de Idiomas.

## **2) Falta de tiempo para participar en actividades de trabajo colaborativo entre docentes:**

las tareas derivadas de la actividad docente en las universidades de investigación recargan los planes de trabajo de los docentes haciendo cada vez más difícil la planificación y ejecución de cursos de manera colectiva. Como consecuencia de esta multiplicidad de tareas, las oportunidades de aprender de manera grupal son cada vez más difíciles. McCann y Radford (1993) afirman que el tiempo, el liderazgo educativo y la motivación representan tres factores importantes en el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes. Sebastián comenta que haber participado en este proyecto fue un reto para él y para otros docentes por sus muchas actividades diarias. En su opinión,

El problema va a seguir siendo el tiempo, independiente de que los decanos o jefes de instituto nos ayuden. Me ocurre a mí y creo que le puede ocurrir a todos los que están participando en estos proyectos. Nosotros somos investigadores, entonces aparte de este proyecto tenemos dos, tres o cuatro proyectos de investigación, cuatro o cinco estudiantes de pregrado y posgrado... Nosotros definitivamente trabajamos al 120%.

De igual forma, los docentes de la Escuela de Idiomas comentaron que a menudo enfrentaron dificultades para cumplir con las actividades propias de la investigación porque este estudio demandó mayores compromisos de horario que otros. Sus actividades de docencia y reuniones no se suspendieron durante el proyecto y su trabajo individual se vio afectado con retrasos. En varias ocasiones fue

necesario rotar las observaciones de clase o la asistencia a las sesiones de trabajo conjunto. Este factor causó malestar entre algunos docentes de los cursos de contenido porque debían adaptarse a la presencia de nuevos miembros en estas actividades.

**3) Dificultades para desarrollar las habilidades comunicativas en grupos grandes:** la adquisición de habilidades comunicativas es una tarea bastante difícil de lograr en condiciones tradicionales de los cursos universitarios de pregrado, por el alto número de estudiantes que tienen. En el caso del desarrollo de competencias en inglés basado en contenidos, la necesidad de tener grupos pequeños es una necesidad mayor: Los docentes que estuvieron a cargo de los cursos coincidieron en que el trabajo de acompañamiento en inglés desarrollado por la Escuela de Idiomas, la modalidad de seminario y la asignación de artículos de lectura en inglés se dio por el tamaño de los grupos en los cursos investigados. Para Teresa, el éxito de esta experiencia radicó en el tamaño de los grupos:

En los cursos en los que generalmente participamos en el pregrado son con grupos muy numerosos, entonces no se puede aplicar la misma metodología... Profundizamos en el uso del inglés en un formato de seminario para discutir los temas. El formato de seminario fue bueno.

Los docentes a cargo del componente de inglés se mostraron de acuerdo con esta afirmación. Si bien están acostumbrados a trabajar con grupos de un número mayor de estudiantes, coincidieron que se logró una mayor integración con los estudiantes y la constante promoción de actividades de interacción entre ellos.

**4) Falta de apoyo administrativo y logístico:** enfrentar un curso de contenido desarrollado en inglés por primera vez representó el reto adicional de la planificación del trabajo con otra dependencia. Para los docentes de idiomas era participar en un curso de contenido en otras facultades y para los docentes de los cursos de contenido, era enseñar su curso en inglés con el apoyo de docentes de lenguas. Sin embargo, a la hora de que el curso tuviera su desarrollo en las clases, se presentaron problemas de logística porque no era claro para algunos docentes de los cursos de contenido a qué unidad académica se debía responsabilizar por los equipos, el aula o el código de la materia. Para Berta, la toma de decisiones debió darse desde la Escuela de Idiomas ya que éramos los responsables del proyecto de investigación. En

palabras de esta docente: “Desde el principio debió haber un líder, alguien que decidiera si el curso tenía créditos o no, si era una electiva o no... Alguien que tomara decisiones. La responsabilidad mayor era de ustedes”.

Los docentes de la Escuela de Idiomas percibieron que el apoyo logístico debía venir más de las otras unidades académicas ya que ellos eran los realmente beneficiados de los resultados del estudio. En su opinión, la comunicación y planificación constante sobre aspectos del desarrollo de los cursos fue dejada como su responsabilidad sin ser suficientemente negociada por los dos grupos.

**5) Tensiones entre los grupos de docentes:** intentar desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes no es tarea fácil. Wheelan (2005) sostiene que, a pesar de que las indicativas para trabajar de manera colaborativa abundan en las instituciones educativas, la mayoría de los docentes no sabe cómo hacerlo. El trabajo entre grupos de docentes a menudo genera frustraciones y altibajos por la complejidad de pasar de la tradición de trabajo individual al grupal, perdiendo poder de decisión y cierto estatus. En este proyecto encontramos que las principales tensiones entre los dos grupos se originaron por diferencias entre las intenciones de cada grupo de docentes, las expectativas de cada grupo frente al trabajo del otro grupo y lo que realmente se obtenía en el trabajo conjunto. En nuestro proyecto, este aspecto fue bastante evidente en la forma como se entendió por ambos grupos el uso del inglés por parte de los docentes en las clases. Para los docentes de lenguas, el inglés que utilizaban los docentes de las demás facultades era adecuado y permitía el desarrollo de los contenidos de manera adecuada. Para los docentes de las áreas de contenido, su inglés podría mejorar si los docentes de idiomas les hacían correcciones de gramática o de pronunciación en medio de la clase. Para ellos, tener a los docentes de idiomas observando las clases no podía reducirse a tomar datos para la investigación sino que deberían constituirse en correctores de errores y proveedores de información en caso de dudas en el uso del idioma. Para Berta, la falta de acompañamiento lingüístico directo de parte de los docentes de idiomas fue un motivo de frustración. A pesar de tener un alto nivel de competencia en el idioma y de publicar artículos en inglés con frecuencia, su inseguridad lingüística por su marcado acento le hizo reclamar corrección idiomática de manera permanente. Al respecto opinó:

A mí me parece que los profesores que asistieron a mis clases debían haber participado más. Les dije: “Corrijan cuando estemos haciendo cosas absolutamente fuera del inglés. Ayúdenos a

corregir a los estudiantes y díganles que hablen... Si yo me pongo a corregirles a ellos les enseño el mal inglés que yo sé”.

Otro aspecto que generó tensión fue la demanda de la presencia de la investigadora principal y coordinadora del grupo de investigación por parte de algunos de los docentes de las áreas de contenido. Para algunos de ellos, su formación doctoral era la garantía de conocimiento, de experiencia académica y de ser la única integrante del grupo de investigación que tenía el mismo nivel académico de ellos.

Por otra parte, este trabajo brindó posibilidades nuevas para el desarrollo académico entre docentes y con los estudiantes. Estas se resumen así:

**1) Trabajo colaborativo entre docentes universitarios:** todos los docentes reconocen que esta experiencia les permitió acercarse a otros colegas y cambiar la forma como desarrollaban sus cursos. Una de las ganancias más evidentes fue el poder desarrollar los cursos en equipos de trabajo: tres docentes dictaron Tópicos de Microbiología Molecular y cuatro el de Fisiología de la Reproducción Animal. Para esta experiencia hubo trabajo colaborativo en la formulación de los contenidos, la selección de los materiales de instrucción y de lectura y la evaluación. Para Sara, participar en este trabajo en grupo terminó siendo una oportunidad de aprender. Al respecto dijo lo siguiente: “Yo procuraba ir a todas las clases que daban mis colegas. Fui a casi todas porque me interesaban las clases y por la diversidad de los enfoques tanto de la metodología y didáctica como del tema específico.”

Lina también reconoció en el trabajo con los colegas de la Escuela de Idiomas una forma de aprender nuevas técnicas de enseñanza, ya que en su formación como veterinaria no ha tenido muchas oportunidades de desarrollar estas destrezas. En sus palabras:

Esta experiencia me sirvió porque tengo un poquito más de herramientas, es decir, no sólo para ser capaz de comunicarme [en inglés] sino de la parte didáctica, que era la parte de la que yo no tenía idea. En eso sí me cambió mucho la experiencia.

Los docentes de la Escuela de Idiomas evaluaron esta experiencia como una gran oportunidad de conocer la Universidad misma y la dinámica de otras unidades académicas. A través del trabajo colaborativo con los demás docentes, especialmente de las observaciones de clase, se entró en contacto con otras formas de

presentación de contenidos y con material de reflexión sobre la formación de los estudiantes de pregrado. Este conocimiento no se habría dado con su trabajo individual.

**2) Motivación de los estudiantes:** los docentes afirmaron en su totalidad que uno de los mayores beneficios de enseñar los cursos de contenido en inglés fue la motivación de sus estudiantes para aprender y practicar el inglés. El cambio fue bastante notorio en términos de la comunicación oral. Para Sofía, esta ganancia fue más evidente cuando se implementó la modalidad de seminario y los estudiantes tuvieron que preparar las lecturas en lugar de esperar a que el docente hiciera una presentación del tema a tratar. Estas son sus palabras al respecto: “Dividí un artículo que había que leer. Cada estudiante tenía que presentar una parte y noté que todos querían participar; que ahí sí hablaron y noté que hablaban bien”. La misma percepción de que los estudiantes mejoraron el uso del idioma fue expresada por Sara así: “Al principio del semestre se hacía evidente que empezaban con diferentes niveles de idioma. Había unos más atrás que otros, pero todos avanzaron enormemente desde su punto de partida”. Al terminar el proyecto con este grupo, tres estudiantes se matricularon en cursos de inglés comunicativo en la Escuela de Idiomas.

Este concepto fue igualmente compartido por los docentes que estuvieron a cargo del componente de inglés. La participación en las clases y el deseo de utilizar el idioma fuera de la clase se hicieron evidentes en los estudiantes. La participación voluntaria en las actividades de clase fue notoria también.

**3) Mejor desempeño de los docentes en inglés:** a pesar de que la Universidad de Antioquia exige a sus docentes un nivel intermedio de suficiencia en una lengua extranjera, siendo la de mayor demanda el inglés, hay pocas oportunidades dentro de la Universidad para practicar la lengua extranjera acreditada. Para todos los docentes fue un reto el ser capaces de dictar sus cursos en inglés. Berta dijo al respecto: “Yo hice un gran esfuerzo porque nunca había dado clases en inglés. Me tocó hablar mucho frente al espejo a ver cómo empezaba, cómo seguía... Aprendí mucho vocabulario porque yo no había estudiado tanto vocabulario de fisiología en inglés”.

Sara, quien tiene un excelente manejo del idioma, opinó que era una gran oportunidad para mantener el nivel:

Para mí este curso fue una experiencia excelente. Me pareció muy agradable tener la oportunidad de juntar la enseñanza del inglés

con temas específicos... Me pareció una manera de estar practicando el inglés porque muchas veces uno pierde esas oportunidades y va perdiendo agilidad y la automatización del proceso.

Igualmente, todos los docentes expresaron su motivación a continuar tomando cursos avanzados para lograr mejores niveles de desempeño. Camilo informó que su actitud frente al inglés cambió notoriamente ya que evaluó su nivel lingüístico y reconoció que debe esforzarse para aprender más. Su testimonio:

Soy consciente que tengo limitaciones. La actitud que yo tenía siempre era de defenderme con lo mínimo. Pero como soy perfeccionista, ahora quiero defenderme en un ambiente académico internacional con un inglés estándar. Este trabajo me dio el empuje adicional.

También en la opinión de los docentes de la Escuela de Idiomas este proyecto fue una gran posibilidad de desarrollo lingüístico para los docentes de contenido. Se comentó que el uso del inglés en las clases de contenido era más natural y fluido y que se notaba la preocupación por corregir los errores más evidentes de los estudiantes.

**4) Desarrollo de las cuatro habilidades y el aprendizaje de contenido por parte de los estudiantes:** el trabajo de los dos grupos de docentes permitió que los estudiantes de pregrado tuvieran por primera vez la posibilidad de estudiar el contenido de los cursos en inglés. Esta integración de contenido y desarrollo de las cuatro habilidades fue considerada como el mejor resultado del proyecto; los docentes reconocieron el mejor desempeño de los estudiantes. Para Teresa, esta experiencia debería incorporarse de manera permanente a la academia del pregrado de la Universidad. Al respecto dijo:

Esta es una oportunidad genial... para los estudiantes que no se debería dejar perder... No debe ser solo parte de una investigación sino un esfuerzo continuado... Ojalá uno hubiera tenido esa oportunidad antes de hacer el posgrado afuera porque le hubiera servido mucho. Es asombroso ver el proceso de los estudiantes en solo un semestre.

Frente a esta posibilidad que brinda el trabajo del inglés basado en contenidos, los docentes de Idiomas informaron no tener suficientes argumentos para apoyarla o refutarla dado que los contenidos enseñados no eran de su campo del conocimiento. Sí pudieron afirmar que los estudiantes mostraban mayor seguridad en las respuestas en las clases y un contacto más directo con los materiales asignados en las lecturas.

## **6. CONSIDERACIONES FINALES**

Los resultados de esta experiencia de enseñanza del inglés basada en contenidos han mostrado los aspectos positivos señalados en la sección anterior, en las condiciones particulares en las que se llevó a cabo esta investigación. En primer lugar, contamos con un grupo de docentes de las áreas de contenido con muy buen nivel de suficiencia en inglés. Este factor puede ser una limitación en algunas instituciones universitarias. El segundo elemento que pudo haber contribuido al éxito de esta experiencia fue el hecho de poder contar con cursos con un número reducido de estudiantes en los cuales se pudo llevar a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, por la gran posibilidad de interacción entre los estudiantes y de ellos con los docentes del curso. En la medida en que contamos con todas estas condiciones especiales el estudio es limitado ya que los resultados podrían ser diferentes en cursos con un mayor número de estudiantes o sin la posibilidad de desarrollarlos en el modelo adjunto simulado (*Simulated Adjunct Model*).

## **7. CONCLUSIONES**

La enseñanza del inglés basada en contenidos en la formación universitaria de pregrado representa una gran posibilidad para el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes. Esta opción de formación ofrece a la vez retos y oportunidades en la medida en que requiere el apoyo de la administración para el desarrollo de la docencia. Los testimonios analizados muestran que para los docentes universitarios, esta experiencia es posible solo en la medida en que cuenten con condiciones especiales como tiempo en sus horarios para trabajar de manera colaborativa con docentes de otras facultades y poder planificar este tipo de cursos. Adicionalmente, se requiere el apoyo administrativo para tener grupos pequeños en los que se pueda promover la comunicación oral y la interacción entre los estudiantes. Dentro de las posibilidades se destaca la ganancia en motivación para usar el idioma por parte de los estudiantes que toman el curso y los docentes que lo enseñan, el aprendizaje de

nuevas herramientas didácticas derivado del trabajo colaborativo entre docentes y el desarrollo integral de las habilidades académicas y lingüísticas.

Si bien se demuestra que el trabajo entre docentes universitarios de diferentes dependencias no es fácil porque puede generar tensiones, el poder llevarlo a cabo en condiciones adecuadas representa una gran ganancia para la formación integral de los estudiantes y la satisfacción profesional y personal de los docentes que participan en él. La comunicación permanente y el apoyo en el desarrollo de prácticas colaborativas fortalecen el diálogo interdisciplinario y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, T. (1999). Do EAP teachers require knowledge of their students' specialist academic subjects? *The Internet TESL Journal* [Revista en línea], 5(10). Disponible: <http://iteslj.org/Articles/Bell-EAPRequireKnowledge.html> [Consulta: 2007, abril 27]
- Brinton, D. y Jensen, L. (2002). Appropriating the adjunct model: English for Academic Purposes at the university level. En J. Crandall y D. Kaufman (Comps), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 125-137). Alexandria, VA: TESOL.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2a), 269-282.
- Crandall, J. y Kaufman, D. (2002). Content-based instruction in higher education settings: Evolving models for diverse contexts. En J. Crandall y D. Kaufman (Comps), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 1-9). Alexandria, VA: TESOL.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Comp.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center.

- Dallmer, D. y Baker, C. (2002). Collaborative co-teaching as professional development. *American Reading Forum Online Yearbook* [Revista en línea], 22. Disponible: [http://americanreadingforum.org/02\\_yearbook/html/05\\_dallmer.htm](http://americanreadingforum.org/02_yearbook/html/05_dallmer.htm) [Consulta: 2007, noviembre 4]
- Debus, M. (1990). *Handbook for excellence in focus group research*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Newbury House.
- Gillett, A. y Wray, L. (2006). EAP and success. En A. Gillett y L. Wray (Comps.), *Assessing the effectiveness of EAP programmes* (pp. 1-11). Londres: BALEAP.
- Goffin, J. (1992). Yes. Bruselas: Lothrop & Shepard Books.
- Inger, M. (1993). Teacher collaboration in secondary schools. *Center Focus* [Revista en línea], 2. Disponible: <http://vocserve.berkeley.edu/CenterFocus/CF2.html> [Consulta: 2008, enero 28]
- Johnston, M. (1990). Experience and reflections on collaborative research. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 173-183.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Leonard, L. y Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education* [Revista en línea], 6(15). Disponible: <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/> [Consulta: 2007, mayo 28]
- McCann, I. y Radford, R. (1993). Collaboration, teamwork, and mentoring [Artículo en línea]. North Central Regional Educational Laboratory. Disponible: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw5ment.htm> [Consulta: 2007, mayo 28]
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Monsalve, M. I., Montoya, P., Posada, C. y Serna, H. M. (2005). Articulating English to specific content areas at Pontificia Bolivariana University. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 130-148.
- Pally, M. (1999). Sustained content-based teaching for academic skills development in ESL/EFL [Documento ERIC en línea]. (ERIC N° ED 431324. Disponible <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED431325> [Consulta: 2007, mayo 28]
- Palmer, J. (1994). Focus group applications in higher education. *Journal of Applied Research in the Community College*, 2(1), 75-89.
- Rudney, G. y Guillaume, A. (2003). *Maximizing mentoring. An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report* [Revista en línea], 3(2). Disponible: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> [Consulta 2007, junio 3]
- Wheelan, S. (2005). *Faculty groups: From frustration to collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yin, R. K. (2004). *Case study research: Design and methods* (3<sup>ra</sup>. ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

**ADRIANA GONZÁLEZ MONCADA**

Es Licenciada en Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, magíster en Ciencias del Lenguaje de la Université de Nancy II (Francia) y doctora en lingüística de State University of New York at Stony Brook (Estados Unidos). Es profesora asociada de la Universidad de Antioquia y directora de la Escuela de Idiomas de dicha institución. Sus publicaciones y presentaciones se centran en el desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera, la adquisición de lenguas extranjeras y en las políticas lingüísticas aplicadas a la educación.

**NELLY SIERRA OSPINA**

Es Licenciada en Inglés-Español, Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Actualmente es candidata a magíster en TESOL en Greensboro College, North Carolina, Estados Unidos. Se ha desempeñado como docente de inglés en educación media y en los programas de Competencia Lectora de la Universidad de Antioquia y como docente de español con el programa Visiting International Faculty (VIF) del 2001-2004 en Newport News, Virginia, Estados Unidos, y actualmente en York County, Virginia. Sus publicaciones y presentaciones académicas se orientan al desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera.