

Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones¹

Silvia Pereira
Universidad Simón Bolívar
Caracas, Venezuela

Resumen

En este artículo se presenta un estudio cualitativo que analiza las percepciones y posiciones de los sujetos implicados en la planificación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Simón Bolívar (USB) – Caracas, Venezuela: administradores e implementadores del currículo. Se reporta, además, la opinión de los estudiantes de pregrado sobre el valor que le dan al aprendizaje de idiomas para su formación profesional. Los datos se recolectaron a través de entrevistas guiadas y cuestionarios. Los resultados indican cierta discrepancia entre las distintas percepciones. La negociación entre los sectores involucrados se considera esencial para el desarrollo de políticas lingüísticas válidas, constructivas y satisfactorias para el sector educativo universitario.

Palabras clave: análisis de percepciones, enseñanza de lenguas extranjeras, planificación lingüística educativa, políticas lingüísticas, sector educativo universitario.

Abstract

Foreign Language Policy and Planning in University Settings: An Analysis of Perceptions

This article presents a qualitative study that analyzes the perceptions and positions of the parties involved in the foreign language planning at the Universidad Simón Bolívar (USB) in Caracas, Venezuela: those who administer

¹ El artículo de investigación se deriva del trabajo de grado *Percepciones en la determinación e implementación de políticas lingüísticas en L2: Caso USB*, presentado por la autora en el año 2000 para optar al título de Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar (USB) en Caracas, Venezuela. Dicho trabajo se llevó a cabo con la asesoría de la Profesora Genoveva Llinares de Alfonzo y con la colaboración de la Profesora Yris Casart, ambas adscritas al Departamento de Idiomas de la USB.

the policy and those who implement the curriculum. It also reports the opinion of undergraduate students regarding the value they give to language learning in terms of their professional careers. Data were collected through guided interviews and questionnaires. The results indicate a certain discrepancy between the different perceptions. Negotiations between the parties involved are considered essential for the development of valid, constructive, and satisfactory educational language policies.

Key words: analysis of perceptions, foreign languages teaching, language in education planning, language policy, university sector.

Résumé

Planificación et politiques linguistiques dans l'enseignement de langues étrangères au niveau universitaire: une analyse de perceptions

Cet article présente une étude qualitative où sont analysées les perceptions et les positions des sujets impliqués dans la planification linguistique de l'enseignement de langues étrangères à l'Université Simón Bolívar, à Caracas, au Venezuela: les administrateurs de la politique et les responsables de la mise en place des curricula. En plus, dans cette étude est rapportée l'opinion des étudiants du 1^e cycle- à propos de la valeur qu'ils accordent à l'apprentissage de langues pour leur formation professionnelle. Les données ont été recueillies à partir d'entretiens structurés et de questionnaires. Pour l'analyse, trois matrices ont été créés correspondant à chacun des groupes participants. Les résultats indiquent une certaine divergence parmi les différentes perceptions. La négociation entre les secteurs concernés est considérée essentielle pour le développement de politiques linguistiques valables, constructives et satisfaisantes pour le secteur universitaire.

Mots clés: analyse de perceptions, enseignement de langues étrangères, planification linguistique, politiques linguistiques, secteur éducatif universitaire.

INTRODUCCION

Quizás el área de la lingüística aplicada que ilustra más claramente la gran complejidad de los fenómenos sociales relacionados con el lenguaje es la que se ocupa de la planificación lingüística (Fishman, 1995). Esto se debe a que la planificación lingüística tiene que tomar en cuenta los contextos económicos, políticos y educativos en los que interactúan grupos con poderes distintos, con el fin de diseñar e implementar políticas que prescriban las lenguas o variedades de lenguas que serán usadas y los propósitos por los cuales las mismas serán empleadas para encontrar soluciones a problemas de lenguaje o de comunicación (Wiley, 1996).

Según Grabe y Kaplan (1992), los asuntos de planificación lingüística que son específicos a contextos pedagógicos tienen que verse como una rama distinta de la planificación lingüística en general, ya que la planificación lingüística por sí misma muchas veces cubre temas que son pocos relevantes para el contexto educativo. Por lo tanto, las políticas lingüísticas que se establecen dentro del sector educativo dependen principalmente de aspectos políticos y de planificación que se relacionan directamente con asuntos administrativos y curriculares. Estos aspectos establecen la manera como un idioma nacional u oficial será enseñado dentro del sistema escolar, así como el tiempo que será dedicado al idioma nacional dentro del currículo educativo.

Adicionalmente, las autoridades educativas encargadas de implementar una política lingüística en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario deben considerar temas relacionados con la planificación educativa y, en particular, deben determinar los recursos necesarios al momento de poner en marcha un programa de lenguaje que prometa éxito. En concordancia con Johnson (1989), la implementación de un programa coherente implica que las decisiones que se tomen en las distintas etapas de la planificación sean consistentes y complementarias entre sí, y que los propósitos del aprendizaje se reflejen en las metas curriculares. Consecuentemente, debería existir concordancia entre las prioridades administrativas y las prioridades pedagógicas; sin embargo, las estrategias de implementación no siempre satisfacen a ambos grupos de prioridades (Rodgers, 1989; Baldauf, 2005). Lo expresado anteriormente trae como consecuencia que las decisiones que se toman con respecto a la planificación lingüística educativa varían considerablemente de país en país y de situación en situación debido a la influencia de su entorno político, académico, geográfico y social (Grabe y Kaplan, 1992; Ricento & Hornberger, 1996; Rodgers, 1989). Debido a esto, la información que se obtiene luego de realizar investigaciones específicas en materia de planificación lingüística educativa, se encuentra diseminada en una diversidad de estudios de casos (Tovar, 1997).

El presente estudio es uno de estos casos, ya que analiza la situación particular en el campo de la planificación lingüística educativa relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad Simón Bolívar (USB), ubicada en Caracas,

Venezuela. El modelo matricial de la USB es un ejemplo característico del tipo de planificación educativa descendente o “*top-down*”; un modo de proceder en el cual las autoridades encargadas determinan una política en particular, para que luego esta sea implementada por otro grupo de personas designadas (Cooper, 1997; Kaplan & Baldauf, 1997). Como consecuencia, corresponde por una parte a los decanatos y a sus coordinaciones adscritas la toma de decisiones en lo que respecta a los programas de enseñanza y por la otra son los departamentos los responsables de implementar dichos programas.

Por tal motivo, se consideró pertinente realizar un trabajo exploratorio que permitiera ahondar en la comprensión de las distintas percepciones y opiniones de algunos sujetos involucrados en el proceso de planificación lingüística dentro de la institución, a fin de determinar el nivel de concordancia entre los puntos de vista con respecto a la manera como dicho proceso es llevado a cabo, y a la relevancia que puede tener el aprendizaje de idiomas extranjeros en la formación profesional universitaria. En tal sentido, la recolección de este tipo de información puede servir de utilidad al momento de la toma de decisiones académico-administrativas por parte de la institución. Así mismo, la investigación realizada resulta de fundamental importancia al campo de la lingüística aplicada, ya que pretende generar un aporte teórico al tema de la planificación lingüística educativa de lenguas extranjeras. Pedagógicamente, se espera que la información aquí suministrada sirva de insumo al momento de diseñar e implementar currículos educativos que satisfagan las exigencias de los entes involucrados en procesos académicos similares. Concretamente, se trata de un estudio adicional que, unido a otros similares, permite contribuir, en parte, con la formación de una base teórica que puede servir de utilidad para investigaciones posteriores en el área. El profundizar y reflexionar sobre casos vinculados con la temática de la planificación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta oportuno para el mejoramiento de la educación superior, ya que el éxito en la implementación de cualquier programa de instrucción radica en una planeación acorde, que se adapte a las necesidades y realidades socio-educativas del entorno en particular.

LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

A lo largo de la historia son numerosos los casos en que gobernantes, grupos o individuos han tratado de orientar o cambiar el comportamiento lingüístico de una comunidad. Sin embargo, sólo desde hace poco se ha tratado de llevar a cabo el estudio de una actividad formal y organizada denominada planificación y política lingüística (Baldauf, 2012; Tovar, 1997; Moreno, 1998). Cooper (1997) comenta que Uriel Weinreich fue el primero en utilizar la expresión planificación lingüística en un seminario celebrado en la Universidad de Columbia en 1957; sin embargo, fue Einar Haugen quien en el año 1959 la empleó por primera vez en un artículo escrito. En esa publicación, Haugen (1959) define la planificación lingüística como “la actividad consistente en preparar una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes en una comunidad heterogénea de hablantes” (Cooper, 1997; p. 41). Posteriormente, en 1966, Haugen consideró que esas actividades no constituían la planificación lingüística per se sino que eran sus resultados; es decir, la puesta en marcha de las decisiones tomadas por los planificadores lingüísticos.

De acuerdo con Cooper (1997), no existe una definición única y universalmente reconocida de planificación lingüística. Por ejemplo, Tovar (1997) la describe como “el conjunto de acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos, tendientes a mantener o cambiar el estatus, la forma o la adquisición de lenguas en grupos determinados” (p. 6). Por su parte Fishman (1983) la define básicamente como la asignación de recursos, por parte de las personas que tienen autoridad para ello, para el logro de metas relacionadas con el estatus y el corpus del lenguaje; ya sea con relación a nuevas funciones –usos funcionales del lenguaje– que se desea desarrollar o con respecto a viejas funciones que necesitan ser descartadas.

En 1969, Kloss distingue dos tipos de planificación lingüística que se interrelacionan: la planificación funcional o del estatus y la planificación formal o del corpus. La planificación del estatus se refiere a los usos del lenguaje y a aspectos políticos relativos a la distribución de funciones entre las distintas lenguas o variedades de una comunidad y a la asignación de dichas lenguas o variedades a funciones determinadas, como ocurre cuando los gobiernos nacionales reconocen oficialmente

un idioma –por ejemplo, como lengua de la administración o de la justicia– o intentan extender o restringir el uso de un idioma o variedad en distintos contextos. La planificación del corpus se relaciona con las variedades mismas y con los cambios a los que se las debe someter para que respondan satisfactoriamente a los requerimientos que surgen de las funciones atribuidas por la planificación del estatus. Este tipo de planificación incluye actividades que tienen que ver con la adopción de nuevos términos y formas ortográficas, con la creación de nuevos patrones o con la selección de formas alternativas de códigos lingüísticos, bien sea de manera oral o escrita (Cooper, 1997; Lo Bianco, 2004; Tovar, 1997; Wiley, 1996).

En 1983, Haugen presenta un modelo binario que incluye, además del eje que corresponde a los tipos de planificación lingüística propuestos por Kloss en 1969, un eje que presenta dos enfoques de la planificación lingüística: el político “policy planning” y el de cultivo o difusión “cultivation planning”. El enfoque político está relacionado con las formas (orales o escritas) y estándares lingüísticos y con su atribución a uno o más dominios –por ejemplo, educativo, legal o religioso– a nivel macro. El enfoque de cultivo o difusión se refiere al cultivo o adaptación de las variedades mediante modificaciones a nivel micro para que puedan ser usadas de manera más eficaz. Este modelo sugiere una asociación de “policy planning” con planificación del estatus y “cultivation planning” con planificación del corpus (Kaplan & Baldauf, 1997; Ricento & Hornberger, 1996).

Seguidamente, a los dos tipos de planificación lingüística identificados por Kloss (1969), Cooper (1997) agrega un tercer tipo: la planificación de la adquisición de la lengua. Basado en la definición de Clifford Prator que menciona la enseñanza de la lengua como objeto de la formulación de políticas, Cooper (1997) sostiene que la planificación de la adquisición tiene que ver con la difusión de variedades o lenguas; es decir, con el aumento del número de usuarios –hablantes, escritores, oyentes o lectores– dentro de una comunidad. Este proceso ocurre, por lo general, mediante actividades de instrucción formal. La elaboración de políticas lingüísticas incluye la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza y el uso del lenguaje; por consiguiente, la categoría de planificación de la adquisición de la lengua es necesaria ya que gran parte del trabajo relacionado con la planificación lingüística está enfocado

hacia la divulgación del lenguaje a través de sistemas educativos (Cooper, 1997; Lo Bianco, 2004; Wiley, 1996).

En el campo de la lingüística aplicada, el término planificación de la adquisición de la lengua se ha visto sustituido por el término “language-in-education planning” o planificación educativa del lenguaje (Kaplan & Baldauf, 1997, 2005) para referirse al mismo tipo de procedimiento; quizás porque la educación formal se presta especialmente para ser objeto de planificación o por la importancia de la educación formal en los procesos de adquisición del lenguaje (Grabe y Kaplan, 1992; Kaplan & Baldauf, 1997, 2005). En este sentido Baldauf (2012) destaca que, en la actualidad, uno de los asuntos más importantes que atañe a las personas encargadas de la planificación educativa del lenguaje se centra en la globalización e internacionalización de las lenguas extranjeras como medio de instrucción. Este fenómeno se observa particularmente a nivel universitario, donde existen novedosos programas de estudio que se ofrecen en idiomas internacionales, como por ejemplo el idioma inglés, con el fin de atraer estudiantes internacionales y motivar a su vez a los estudiantes locales para que mejoren el dominio y nivel de destreza en la lengua extranjera.

Al igual que las otras formas de planificación lingüística, la planificación lingüística educativa no puede ser discutida sin tomar en cuenta aspectos sociopolíticos, pues está ligada a un propósito muy amplio de la educación: el de la socialización (Judd, 1992). La planificación lingüística educativa está relacionada con la didáctica del lenguaje puesto que se interesa no sólo por la toma de decisiones en asuntos curriculares y administrativos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una primera lengua o lengua materna (L1) o de una segunda lengua o lengua extranjera (L2), sino también por proponer enfoques, métodos y materiales para su enseñanza.

La planificación lingüística educativa contempla tres etapas: primero, el diagnóstico o evaluación, que sirve de descripción y análisis, tanto de la situación como de las necesidades; segundo, la toma de decisiones y tercero, la implementación. Estas etapas no presentan comportamientos aislados, ya que constituyen un proceso cíclico de flujo de información que variará dependiendo de las circunstancias. Por ejemplo, si a medida que se desarrolla la implementación los resultados

no son aún satisfactorios, se hace pertinente comenzar de nuevo con el proceso de evaluación (Tovar, 1997).

No obstante, el éxito de un programa educativo de lenguaje no puede ser determinado sin tomar en cuenta tanto las necesidades sociales como las actitudes –individuales o grupales– que una comunidad puede tener hacia el aprendizaje de una lengua adicional. Estos factores ejercen un mayor impacto en el éxito del desarrollo curricular que las mismas decisiones administrativas que se relacionan con la implementación del currículo *per se*. La implementación requiere de la movilización de materiales y recursos humanos, de la motivación de las personas que trabajan en el programa y de la coordinación de los distintos aspectos involucrados en él, a fin de supervisar cómo se lleva a cabo la instrucción y cómo se logra el aprendizaje de los estudiantes de manera exitosa (Ashworth, 1985).

CONTEXTO DE ESTUDIO

La Universidad Simón Bolívar es una institución de educación superior de carácter experimental, dirigida hacia carreras científicas y tecnológicas. Su estructura organizativa es matricial, a diferencia de otras universidades del país, organizadas en facultades. Esta distribución descansa, por una parte, en unidades responsables de diseñar, planificar, coordinar y evaluar los programas de enseñanza e investigación; y por la otra, en unidades encargadas de ejecutar, apoyar y servir a dichos programas. En el sector académico son los Decanatos y sus Coordinaciones adscritas los que llevan a cabo el diseño, la planificación, la coordinación y la evaluación de los programas de enseñanza, investigación y extensión, siendo las Divisiones con sus Departamentos adscritos las dependencias responsables de la ejecución de dichos programas.

Actualmente, la sede de Sartenejas ofrece las siguientes carreras: Licenciaturas en Biología, Física, Matemáticas y Química; Arquitectura, Urbanismo; Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Geofísica, Química, Mecánica, de Computación, de Materiales y de Producción. El diseño curricular de los programas académicos está estructurado en dos ciclos: el básico, primer año de estudios, y el profesional, orientado hacia el ejercicio de una determinada área.

El Departamento de Idiomas de la Universidad pertenece a la División de Ciencias Sociales y Humanidades. La Sección de Inglés de Primer Año de dicho Departamento supervisa las actividades para los cursos del ciclo básico, e incluye el programa de lectura de “Inglés de Primer Año”. El programa comprende tres cursos interdependientes y tiene como objetivo la enseñanza de comprensión a través de la lectura de textos de carácter técnico-científico escritos en inglés. El programa de lectura es común para todas las carreras, a excepción de Biología, Matemáticas, Arquitectura y Urbanismo. En el caso de Biología, el programa se dicta en el tercer año de carrera; en el de Matemáticas, se incluye, además del programa de primer año, tres cursos consecutivos de inglés con fines específicos durante el segundo año. Arquitectura y Urbanismo ofrecen, en el segundo y tercer año de estudios, seis cursos concatenados enfocados hacia las cuatro destrezas del lenguaje: lectura, escritura, comprensión y expresión oral, al igual que hacia la discusión de temas del área.

Además de los cursos antes descritos, dentro de las materias electivas del Ciclo Profesional se dan los cursos de inglés para presentaciones orales e inglés para computación. La sección de Idiomas con Fines Comunicativos ofrece también cursos de alemán, chino-mandarín, francés, italiano y japonés como lengua extranjera, enfocados hacia la enseñanza de las cuatro destrezas del lenguaje. Al mismo tiempo, se encuentra el curso –TOEFL– cuyo objetivo es capacitar al estudiante para un mejor desempeño en los exámenes de suficiencia en inglés. Asimismo, se da un curso de Comunicación en inglés, diseñado para activar los conocimientos del idioma a través de la práctica de la producción oral. Recientemente se implementó el Programa de Español como Lengua Extranjera que va dirigido a estudiantes de intercambio que se encuentran en la USB gracias a convenios con diversas universidades internacionales.

El Departamento de Idiomas brinda además una gran variedad de cursos de Estudios Generales enfocados hacia la cultura, la civilización, el arte y la literatura en idiomas extranjeros. Para cursar cualquiera de las materias electivas es pre-requisito que los alumnos hayan aprobado los cursos de Inglés obligatorios y contar con el permiso previo de las coordinaciones de carrera.

Es importante destacar el papel que tienen los decanos y sus coordinadores adscritos en lo referente a la planificación lingüística de idiomas extranjeros en la USB, ya que son precisamente estas personas las encargadas de tomar decisiones al momento de solicitar o asignar los recursos en cuanto al número de créditos y las horas de instrucción en materia de lenguas extranjeras en dicha institución. Es decir, a los decanos y coordinadores corresponde la etapa de planificación propiamente dicha. Al Departamento de Idiomas le corresponde llevar a cabo la siguiente etapa de la planificación lingüística, es decir, la implementación de estas políticas.

Debido a su estructura matricial, el caso de la USB es un ejemplo típico del tipo de planificación lingüística educativa de orden descendente o “*top – down*”, en el que las autoridades encargadas de la etapa de la toma de decisiones determinan una política en particular, para que luego ésta sea implementada por otro grupo de personas designadas para ello (Cooper, 1997; Kaplan & Baldauf, 1997). Por lo tanto, es importante que existan criterios compartidos entre ambas entidades a fin de asegurar que las decisiones, en las distintas etapas de la planificación lingüística sean mutuamente consistentes y complementarias, y que los propósitos del aprendizaje se reflejen en las metas curriculares con la implementación de un programa coherente (Johnson, 1989).

METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de este trabajo, fue explorar el grado de concordancia entre los puntos de vista de los entes involucrados en el proceso de planificación lingüística educativa de la USB: las autoridades encargadas de la toma de decisiones en materia de políticas lingüísticas y las personas designadas para implementar dichas políticas.

Dado que son instancias distintas las responsables de estas importantes etapas de la planeación lingüística educativa, que tan estrechamente dependen una de la otra, es recomendable que, al momento de evaluar los programas educativos existentes o al momento de implementar nuevos programas, existan criterios compartidos entre ambas entidades en lo que respecta al diagnóstico de las necesidades académico-curriculares.

Concretamente, se investigó la percepción² y opinión de los decanos y coordinadores con relación a la instrucción en lenguas extranjeras que reciben los estudiantes universitarios, a las necesidades comunicativas de los estudiantes y futuros profesionales en dichas lenguas, a las implicaciones que estas necesidades tienen con respecto a los recursos necesarios para satisfacerlas y a las responsabilidades y posibilidades de la institución para cubrir las. Del mismo modo, se examinó la opinión de algunos expertos en el área de pedagogía lingüística, docentes del departamento de Idiomas de la USB, con referencia a estos mismos asuntos. Adicionalmente se exploró la percepción de los estudiantes de los cursos de idiomas sobre su actitud y la de sus coordinadores de carrera con relación a la importancia del aprendizaje de idiomas extranjeros en su formación profesional.

El primer grupo contó con 20 participantes: 2 decanos y 18 coordinadores. El segundo grupo estuvo conformado por 19 profesores del Departamento de Idiomas encargados de dictar los cursos de las siguientes lenguas extranjeras: inglés, alemán, francés, italiano y japonés. El tercer grupo contó con los 175 estudiantes inscritos en los cursos de idiomas.

El instrumento para la obtención de datos de los dos primeros grupos fue la entrevista guiada (Lynch, 1996), ya que se buscaba investigar sobre la actitud, la orientación general y la manera de pensar de los individuos sobre un tema en especial. Se formularon primero preguntas abiertas a fin de obtener la información de manera indirecta y espontánea y, finalmente, se formularon preguntas más directas que obtuvieran respuestas concretas y que aseguraran la recolección de la información deseada.

La entrevista a los decanos y coordinadores exploró aspectos relativos a su dominio en lenguas extranjeras, su experiencia educativa, profesional, laboral y administrativa; su opinión sobre el perfil laboral de los egresados en su misma área profesional; su conocimiento sobre los programas que imparte el Departamento de Idiomas; su percepción sobre la preparación que reciben los estudiantes en materia de lenguas extranjeras, los recursos que se ofrecen, las posibilidades de la institución para proveer tales recursos y los requerimientos para satisfacer las

2 A lo largo de este trabajo la palabra "percepción" ha sido usada en su acepción del lenguaje cotidiano como sinónimo de "opinión", "impresión", "visión" o "punto de vista" y no para referirse al fenómeno de la percepción relativo al campo de la Psicología.

necesidades detectadas. La entrevista a los docentes de idiomas extranjeros tuvo una estructura similar a la entrevista anteriormente descrita y exploró aspectos relacionados con la experiencia educativa, profesional, laboral y administrativa de los participantes, y con su percepción sobre la preparación que reciben los estudiantes en materia de lenguas extranjeras.

Para cada entrevista se elaboró una lista de cotejo o “checklist” que sirvió para comparar los datos concernientes a la percepción de los participantes sobre los temas planteados. Las listas de cotejo sirvieron además como instrumento para la comparación de impresiones entre el investigador y un investigador auxiliar que lo acompañó y estuvo presente en cada una de las entrevistas. Las entrevistas fueron grabadas, lo que permitió tener un acceso completo a los datos para su interpretación, y posteriormente fueron transcritas para el análisis. Al inicio de cada entrevista el entrevistador explicaba al entrevistado, en líneas generales, que se trataba de un trabajo de investigación en Planificación Lingüística. Los entrevistados fueron contactados concertando una cita previa por teléfono o visitando directamente sus oficinas de trabajo.

Para recopilar los datos del tercer grupo de sujetos (estudiantes) se diseñó un cuestionario que ellos respondieron de forma anónima. El instrumento estuvo conformado por ocho preguntas abiertas que incluían aspectos relacionados con el interés de los estudiantes al tomar los cursos en idiomas extranjeros no obligatorios, la información que reciben sobre la existencia de estas asignaturas y los permisos que les conceden sus respectivas coordinaciones para cursarlos. Igualmente, el cuestionario indagó acerca de la percepción de los estudiantes sobre la actitud de sus coordinadores de carrera con relación a la importancia del aprendizaje de idiomas extranjeros en su formación profesional.

Cabe destacar que los instrumentos descritos anteriormente, diseñados para la recolección de datos, son versiones ajustadas luego de haber sido validados tomando como referencia el criterio de cinco investigadores que se consideraron “expertos” por haber realizado con anterioridad investigación cualitativa en el campo de la lingüística aplicada. Asimismo, los instrumentos fueron sometidos a una aplicación piloto. Para la aplicación piloto, por cada instrumento, se seleccionaron individuos con características similares a los que conformaron cada uno de estos tres grupos de sujetos.

Considerando la metodología antes descrita, en este estudio los datos fueron analizados de forma detallada. Los datos obtenidos de las entrevistas fueron transcritos y luego comparados, combinando las respuestas textuales de las transcripciones de las grabaciones con lo que se escribió en las listas de cotejo y con el contenido de las notas sobre lo que fue percibido por el investigador y su acompañante.

Por la naturaleza misma del estudio los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos se compactaron sobre la base de categorías y luego se calcularon porcentajes, esto con el fin de poder llegar a conclusiones sobre los distintos puntos de vista de las personas involucradas. Por ejemplo, si al emitir su opinión sobre la pregunta realizada el entrevistado utilizaba adjetivos tales como: fácil, bueno, increíble, muy bien etc., se consideraba su actitud como positiva. Si mostraba una postura indiferente o neutral, su actitud se consideraba neutra. Si el sujeto utilizaba adjetivos tales como “difícil”, “muy difícil”, “muy malo”, “complicado” etc., su actitud se consideraba negativa.

De igual forma, se tomaron en cuenta algunas observaciones hechas por los entrevistados que a su vez se clasificaron tomando en cuenta el tipo de comentario emitido. Para los administradores de currículo surgieron 4 tipos de categorías:

Tipo I - aquéllas que revelaban la creencia de que los idiomas extranjeros sólo se aprenden en el exterior, por ejemplo: “...la única manera de que puedes tener dominio de lenguas extranjeras es estando al menos tres meses fuera. Eso es obvio”.

Tipo II - aquéllas que revelaban la creencia de que la institución no debería o no podía ser la única responsable del aprendizaje de idiomas, por ejemplo: “El inglés no es solamente algo que se aprende en la universidad...”.

Tipo III - aquéllas que revelaban la opinión que la institución debería hacer ajustes con el fin de mejorar la educación, por ejemplo: “... hay que hacer algún tipo de entonación al currículo...”.

Tipo IV - aquéllas que revelaban que el entrevistado presentaba excusas para no tomar posición al respecto, por ejemplo: “... no tengo ni idea de qué es lo que hay que hacer para mejorar la enseñanza de idiomas...”.

En el caso de los profesores de idiomas, las observaciones se clasificaron en 3 tipos:

Tipo I - aquéllas que revelaban la creencia de que la institución debería buscar los recursos necesarios para mejorar la educación en L2 solicitando ayuda de otras instancias, por ejemplo: “La universidad no puede ignorar la situación,... esta universidad se caracteriza por buscar recursos...”.

Tipo II - aquéllas que revelaban la creencia de que la institución debería realizar cambios radicales en sus currículos con el fin de mejorar la educación en L2, por ejemplo: “No entiendo por qué no les dan 5 años de inglés a lo largo de la carrera...”.

Tipo III - aquéllas en las cuales el individuo presentaba excusas para no tomar posición al respecto, por ejemplo: “Yo no tengo una imagen global de las necesidades de la universidad...”.

Al igual que en las entrevistas, se tomaron en cuenta las observaciones hechas por los estudiantes. Estas resultaron ser de 3 tipos:

Tipo I - Las relativas a la información que los estudiantes reciben en materia de L2 por ejemplo: “Mucha gente no sabe que hay que reservar cupo y cuándo hay que hacerlo”.

Tipo II - Las relativas a las percepciones de los estudiantes sobre la actitud de las coordinaciones hacia el aprendizaje de idiomas: “En cuanto al inglés sí, pero en otros idiomas no mucho”.

Tipo III - Las relativas a la opinión del estudiantado con respecto a la importancia de los idiomas extranjeros para su formación profesional, por ejemplo: “No toman en cuenta que es más fácil conseguir trabajo si uno habla otro idioma”.

Para el vaciado de los datos se crearon tres matrices, correspondientes a cada uno de los grupos de sujetos investigados. Cabe destacar que en las matrices se evitó incluir cualquier dato que pudiera servir para identificar a los informantes.

RESULTADOS

Administradores del currículo

Con respecto al conocimiento de lenguas extranjeras en el perfil del egresado, 50% de los entrevistados lo consideró como una característica muy importante, 35% lo consideró importante pero no prioritario y el 15% restante le dio muy poca importancia al asunto cuando se les pidió su

opinión. En lo referente al manejo de L2, 80% de los participantes consideró que éste debería ser en las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita), 15% opinó que la producción oral, la lectura y la comprensión auditiva son las destrezas más importantes y 5% le dio poca importancia a este aspecto cuando se le consultó. A esto cabe agregar que la inmensa mayoría de los entrevistados, al hablar de lenguas extranjeras, hacían referencia específicamente al idioma inglés. En lo relativo a la formación que los estudiantes recibían en materia de idiomas extranjeros, 95% estimó que ésta era insuficiente y sólo 5% la consideró suficiente. Cabe resaltar que 45% de los participantes conocían bien la manera como el Departamento de Idiomas implementa los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras y el 55% restante no tenía una idea muy clara del diseño y el método de enseñanza utilizados. Con relación a los recursos necesarios para lograr el perfil deseado del estudiantado en el manejo de idiomas extranjeros, 40% de los consultados opinó que los recursos con que se contaba en ese momento eran suficientes, y que con esos mismos recursos se podría mejorar la educación; 40% expresó que los recursos eran escasos y que se deberían hacer ajustes de tipo curricular mientras que el 20% restante no dio su opinión al respecto. En lo referente al papel de la institución en materia de recursos, 30% de los participantes comentó que la universidad debería tratar de proveerlos, 40% opinó que la institución no era la única responsable y el 30% restante no tomó posición al respecto. A continuación se presenta la **Tabla 1**, que resume los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías del primer grupo de sujetos.

Tabla 1. Porcentaje que obtuvo cada categoría entre los administradores de currículo.

Categorías	%	Categorías	%
Idiomas en el perfil		Recursos	
Necesario	85	Suficientes	40
No es necesario	15	Insuficientes	40
Idioma más importante		No sabe	10
Inglés	100	Papel de la institución	
Inglés + otro	0	Responsable	30
Destreza lingüística más importante		No es la única responsable	40
Cuatro destrezas	80	No sabe	30
Otras	15		
Ninguna	5		

Implementadores del currículo

En lo referente al perfil del egresado, todos los profesores consideraron que los estudiantes deberían tener un dominio de lenguas extranjeras, 38% de ellos consideró que el dominio debería ser en las cuatro destrezas a nivel intermedio, 42% expresó que el dominio debería ser a nivel avanzado, mientras que el 20% restante estimó que los estudiantes deberían ser perfectamente bilingües. Del total de los sujetos, 84% especificó que el idioma extranjero por dominar debería ser el inglés y 16% de éstos opinó que los estudiantes deberían dominar otro idioma extranjero adicional, además del inglés. Con respecto a la formación de los estudiantes en materia de lenguas extranjeras, 80% la consideró insuficiente; 10% la consideraron suficiente y el 10% restante no dio su opinión al respecto. Adicionalmente, todos los profesores consideraron que hacían falta recursos adicionales para preparar a los estudiantes de modo que pudieran alcanzar los niveles adecuados. Los recursos mencionados como necesarios fueron: más recursos humanos, una reforma curricular con más horas de instrucción, más recursos tecnológicos, una reforma en materia de infraestructura, menos estudiantes por aula y más actividades extracátedra. Según el punto de vista de 84% de los profesores, la institución debería tratar de proveer los recursos para la formación de los estudiantes en materia de idiomas extranjeros, mientras que el 16% restante comentó que se debería buscar ayuda en otras instancias. Del mismo modo, 37% de los sujetos comentó la presencia de problemas de tipo administrativo dentro de la institución, por lo que estimaban necesario buscar un consenso con el fin de establecer una política educativa relativa a la enseñanza de idiomas extranjeros. A continuación se muestra la **Tabla 2**, que resume los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías del segundo grupo de sujetos.

Tabla 2. Porcentaje que obtuvo cada categoría entre los implementadores de currículo.

Categorías	%
Idiomas en el perfil	
Necesario	100
No es necesario	0
Idioma más importante	
Inglés	84
Inglés + otro	16

Destreza lingüística más importante	
Cuatro destrezas	100
Otras	
Ninguna	0
Recursos	
Suficientes	0
Insuficientes	100
No sabe	0
Papel de la institución	
Responsable	84
No es la única responsable	16
No sabe	0

Estudiantes

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la actitud de sus coordinadores de carrera hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros, 42% consideró que sí le daban importancia, 5% opinó que le daban importancia sólo al aprendizaje de inglés, 13% consideró que no le daban importancia al aprendizaje de idiomas, mientras que el 40% restante desconocía la opinión de sus coordinadores al respecto. Las causas que motivaban a los estudiantes a cursar estas asignaturas eran las mismas, pero la prioridad de las distintas categorías que surgieron variaba según el caso. A continuación se muestra la **Tabla 3**, que presenta los porcentajes que obtuvo cada respuesta.

Tabla 3. Porcentaje que obtuvo cada categoría sobre las causas que motivan a los estudiantes a aprender una L2.

Categorías	%
a) Completar formación previa	28
b) Gusto por los idiomas	21
c) Interés personal	24
d) Útil para su formación profesional	20
e) Oportunidad de aprender	6
f) No sabe / no contestó	1

CONCLUSIONES

Luego de comparar y de analizar los resultados obtenidos a fin de establecer el grado de concordancia entre los puntos de vista de los sectores implicados en el proceso de planificación lingüística educativa en lenguas extranjeras de la USB, se observó que, si bien es cierto que en algunos aspectos hay entendimiento entre las opiniones de los sujetos que se desempeñan en ambas instancias institucionales, se encontraron puntos donde sus percepciones discrepan. Esto concuerda con la posición de Rodgers (1989) cuando dice que las estrategias de implementación de un programa de enseñanza de lenguas rara vez satisfacen las prioridades de los grupos involucrados.

El primer aspecto en el que debe existir una visión compartida en cualquier proceso de planificación lingüística educativa es en el diagnóstico de las necesidades. Actualmente en América Latina y en el resto del mundo, existen una serie de indicativos que sugieren que los profesionales necesitan dominar al menos una lengua extranjera para insertarse con éxito en la sociedad globalizada y en el campo laboral, y que el idioma exigido es, por lo general, el inglés. En este sentido, prácticamente todos los decanos y coordinadores, los profesores de idiomas e inclusive los estudiantes están de acuerdo con esta posición. En líneas generales, todos los sujetos concuerdan con que el conocimiento debe ser a nivel avanzado en las cuatro destrezas (producción oral y escrita; comprensión auditiva y de lectura) y algunos opinan que el perfil del profesional contemporáneo requiere del dominio de más de una lengua extranjera. Tanto los decanos y coordinadores de carrera como los profesores de idiomas coinciden también con que la instrucción en L2 que actualmente recibe la comunidad estudiantil es insuficiente y que ésta no se adapta a las necesidades comunicativas de los estudiantes y futuros profesionales.

Ahora bien, en lo que respecta al siguiente paso del proceso de planificación lingüística, es decir, tanto a las implicaciones que estas necesidades tienen en materia de los recursos necesarios como a la responsabilidad y posibilidad de la USB para proveer estos recursos a fin de establecer una política que sea posible implementar, no se observó la misma coherencia entre las percepciones de los administradores y los implementadores de currículo y, en algunos casos, tampoco entre los

miembros de un mismo grupo. Las opiniones de los administradores de currículo se reparten entre aquéllos que creen que los recursos asignados en este momento son suficientes, los que confesaron no saber qué recursos serían necesarios y los pocos que creen que hace falta una reforma curricular que incluya más cursos y horas de instrucción. Esta última idea se asemeja a la de los profesores de L2, quienes adicionalmente a cursos y horas de instrucción, sugieren como necesarios más recursos humanos, tecnológicos, de infraestructura, menos estudiantes por aula y más actividades extracátedra.

En el grupo de administradores se observaron ideas preconcebidas, que conspiran contra la asignación de nuevos recursos, como la creencia de que este problema viene desde el bachillerato, que los idiomas extranjeros no se estudian únicamente en la universidad y que los idiomas extranjeros sólo se aprenden en el exterior. El hecho de que las ideas de muchos de los administradores del currículo sobre la manera como están implementados los cursos de enseñanza de idiomas extranjeros no estén muy bien ajustadas a la realidad, también conspira contra la asignación de recursos. Este hecho quizás podría explicar por qué la mayoría de los estudiantes encuestados considera que la información que reciben por parte de sus coordinaciones, en materia de idiomas extranjeros, es poca, lo que permite inferir que no existe comunicación directa entre coordinador y estudiante sobre este tema. También parece probar la falta de comunicación entre administradores e implementadores por lo que sería interesante explorar las causas de este fenómeno. Tampoco se observó una posición unánime entre las instancias consultadas en lo que respecta a la responsabilidad de la universidad para cubrir los recursos. Aproximadamente la mitad de los sujetos piensa que la institución debería proveerlos; otros opinan que se podrían establecer convenios con embajadas y empresas para promover talleres y actividades extracátedra, ya que la universidad no puede hacerlo sola; y para otros, el peso de la responsabilidad no está únicamente en la institución puesto que ésta hace lo que puede y queda de parte de los estudiantes responsabilizarse individualmente por su propio aprendizaje. Por otra parte, casi la totalidad de los docentes de idiomas opinan que la casa de estudios debe ser la responsable de buscar y de proveer los recursos necesarios; igualmente, más de la mitad considera que la institución está en capacidad de hacerlo. Sin embargo, algunos coinciden con la posición

de los decanos y coordinadores en el hecho de que se deben buscar recursos a través de otras instancias debido a que en este momento la universidad necesita ayuda complementaria.

Como este trabajo muestra con claridad, existen dos posiciones diferentes en lo que respecta a la asignación de recursos. Por una parte, la de los administradores, que piensan que los recursos asignados son suficientes, que éstos se podrían administrar mejor y que la USB no es la única responsable de la enseñanza de L2. Por otra parte, la de los implementadores, que piensan que se necesitan más recursos de todo tipo y que la responsabilidad de la enseñanza de L2 recae mayormente sobre la institución. Por lo tanto, sería recomendable tratar de buscar un acercamiento entre los dos puntos de vista puesto que no hay una postura conciliadora que se adapte a la actual situación administrativa y económica de la institución y de nuestro país. Esta divergencia entre opiniones requiere que se plantee la necesidad de reflexionar sobre las relaciones entre administradores e implementadores de currículo en lo referente a la determinación de políticas lingüísticas.

El desconocimiento por parte de los administradores de currículo podría inclusive ser consecuencia de la propia estructura organizativa de la institución, ya que el período de duración de los cargos administrativos dentro de la casa de estudios no excede los dos años. Es muy probable que la misma estructura sea también la responsable de que en muchos aspectos no existan percepciones compartidas entre los entes involucrados en el proceso de planificación lingüística. Recordemos que el modelo matricial de la USB, a diferencia del modelo tradicional de las universidades, obliga a los departamentos a interactuar estrechamente con las coordinaciones. Estos últimos son los responsables de administrar los planes de estudio mientras que los primeros aportan el personal para implementarlos. Esto implica que continuamente debería existir una comunicación, si se quiere una negociación, entre ambas entidades a fin de establecer las necesidades y satisfacerlas. Los departamentos planifican tomando en cuenta las necesidades de las coordinaciones que atienden, y las coordinaciones deben considerar la capacidad de los departamentos para satisfacer sus requerimientos. Por ello, es mucho el apoyo que las coordinaciones les pueden dar, por su propio bien, a los departamentos, informándolos adecuadamente y brindándoles los argumentos que pueden luego emplear para sus solicitudes de personal.

A veces esta dinámica es desaprovechada. Recordemos que una de las causas del éxito o del fracaso en la implementación de un programa educativo de lenguaje radica casi siempre en el nivel de concordancia que exista entre las prioridades administrativas y las prioridades pedagógicas (Rodgers, 1989).

Aunque queda fuera del alcance de este trabajo emitir juicios sobre la información revelada por los sujetos investigados, se considera pertinente hacer algunas sugerencias. Respetando las características propias de la estructura académica y administrativa de la institución, se recomienda que se tome una posición equilibrada en lo que concierne a las responsabilidades que cada uno de estos grupos tiene a su cargo. Se sugiere que se trate de buscar un acercamiento entre las dos posiciones a fin de establecer un canal de comunicación que sirva para esclarecer los puntos divergentes con relación a lo que realmente sucede en materia de enseñanza de idiomas extranjeros dentro de la USB. Sería conveniente que todos los encargados de administrar los recursos en materia de L2 conocieran con precisión la manera como son implementados los cursos de idiomas extranjeros, la verdadera formación que reciben los estudiantes en L2 y la forma como son utilizados los recursos con que se cuenta. Si los administradores no conocen con exactitud cómo están diseñados e implementados los programas de enseñanza de idiomas, tampoco podrán saber qué recursos se requieren y mucho menos estimar si los recursos se están utilizando de manera adecuada, puesto que estas personas no son expertas en enseñanza de idiomas. No hay que olvidar que la puesta en marcha de cualquier programa de enseñanza requiere no sólo de la movilización de materiales y recursos, sino también de la motivación y de la coordinación de las personas que trabajan para que se lleve a cabo el programa.

Igualmente, los docentes de idiomas deberían tener una visión más realista y considerar con detalle los recursos que están realmente disponibles para la enseñanza de L2. A su vez, se debe valorar el hecho de que el currículo educativo de la USB incluya el aprendizaje de idiomas extranjeros. Hay que tomar en cuenta que la totalidad de los recursos con que cuenta la institución debe ser compartida entre los distintos programas de instrucción y que la implementación de cualquier programa educativo de lenguaje no sólo resulta costosa, sino que requiere del espacio que permita una enseñanza más efectiva

y establecer los límites reales sobre la base de la determinación y la duración total de la instrucción. Tomando en cuenta que la información podría propagarse mejor si se establece una relación directa entre las coordinaciones y los departamentos, se podrían programar reuniones en las que participaran conjuntamente todos los sujetos involucrados en el proceso de planificación lingüística en L2 de la USB. Estas reuniones podrían convocarse tanto al comienzo de cada año académico como al finalizar el tercer trimestre que concluye a cada año. Ahora bien, dado que la planificación lingüística educativa debe tener como objetivo generar un plan efectivo para lograr un cambio de comportamiento que sirva como mediador en la superación de los obstáculos que interfieren en el cambio propuesto, y dado que la universidad se encuentra en un constante proceso de autoevaluación, valdría la pena reflexionar sobre cuál sería la estructura ideal y quiénes deberían ser los actores principales en el proceso de planificación en L2 dentro de la institución. Hay que recalcar que son los contextos administrativos particulares los que determinan la participación de las distintas personas en el proceso de toma de decisiones al momento de establecer una política lingüística (Johnson, 1989). En esta investigación se abarcó, entre otros aspectos, lo significativo que puede ser para cualquier joven profesional el aprendizaje y el manejo de idiomas extranjeros. Se considera por tanto de suma importancia que se traten de formular e implementar políticas lingüísticas educativas puntuales, que se correspondan con la actual realidad de un mundo globalizado, y que permitan definir con claridad la “visión” de la USB con respecto al aprendizaje de idiomas extranjeros de su comunidad estudiantil y la relevancia que tiene este asunto dentro de la “misión” de la institución, no sólo en lo que respecta al destino ocupacional de los futuros profesionales, sino también para la formación integral de los sujetos, como entes que forman parte de una sociedad cambiante.

REFERENCIAS

- Ashworth, M. (1985). *Beyond Methodology: Second Language Teaching and the Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baldauf, R. (2005). Language Planning and Policy Research: An Overview. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957-970). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.

- Baldauf, R. (2012). Introduction – Language Planning: Where have we been? Where might we be going? *RBLA*, 12 (2): 233 – 248. Belo Horizonte.
- Cooper, R. (1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social*. (Trad.) J. M. Perazzo. Madrid:Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1989).
- Fishman, J. A. (1983). Progress in language planning: A few concluding sentiments. En J. Cobarrubias y J. A. Fishman (Eds.), *Progress in Language Planning: International Perspectives* (pp. 381-383). Berlin: Mouton.
- Fishman, J. A. (1995). *Sociología del Lenguaje*. (Trad.) R. Sarmiento y J.C. Moreno. Madrid: Cátedra.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1992). *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1 (3): 8-21.
- Haugen, E. (1966). Linguistics and language planning. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* (pp. 50-30). La Haya: Mouton.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. En J. Cobarrubias y J. A. Fishman (Eds.), *Progress in Language Planning: international perspectives* (pp. 269-289). Berlin: Mouton.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (2005). Language-in-Education Policy and Planning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 1013-1034). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities of group bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on bilingualism.
- Johnson, R. (Ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Judd, E. (1992). Language in Education Policy and Planning. En W. Grabe y R. Kaplan (Eds.), *Introduction to Applied Linguistics* (pp.169-187). Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Lo Bianco, J. (2004). Language Planning as Applied Linguistics. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp.738-762). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lynch, B. (1996). *Language Program Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Planning and Policy and the ELT Profesional. *Tesol Quartely*, 30 (3), 401-427.

- Rodgers, T. (1989). Syllabus Design, Curriculum Development and Polity Determination. En R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 24-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tovar, L. (1997). Planeación Lingüística y Contexto Social. *Lenguaje*. N° 25, 4-20.
- Wiley, T. (1996). Language Planning and Policy. En S. McKay y N. Hornberger (Eds), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp.103-147). Cambridge: Cambridge University Press.

SOBRE LA UTORA:

Silvia Inés Pereira Rojas:

Profesora Asociada adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar en Caracas-Venezuela. Estudiante del Doctorado en Lingüística Inglesa de la Universidad Complutense de Madrid, España. Máster en Lingüística Inglesa: Nuevas aplicaciones y Comunicación Internacional, de la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Letras mención lengua y literatura inglesa de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Áreas de interés académico: política y planificación lingüística, lectura y metacognición, motivación en el aprendizaje de lenguas, diseño de materiales.
Correo electrónico: spereira@usb.ve

Fecha de recepción: 01-06-2012

Fecha de aceptación: 17-06-2013