

Componente pragmático y prácticas pedagógicas

de las lenguas extranjeras

BARDO RANGEL MÉNDEZ¹

EDWIN RAMOS ESCORCIA²

LIZETH REYES-RUIZ³

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del cuestionamiento al bajo desempeño en el componente pragmático de las pruebas de producción oral y escrita, evidenciado en los resultados de los exámenes internacionales DELF, CAMLA y IELTS que miden el desarrollo de cuatro competencias del habla: escuchar, leer, escribir y hablar para cada uno de los niveles de lengua A1, A2, B1, B2, C1, C2; en donde A = Básico, B = Intermedio y C = Avanzado. Con esta investigación se pretende caracterizar el contexto de enseñanza de la lengua extranjera (inglés/francés) a nivel universitario desde la óptica de sus docentes acerca de las categorías de estudio que intervienen en el desarrollo de las competencias pragmáticas definidas en el Marco Común Europeo. Asimismo, identificar las estra-

1 Coordinador de Cursos Externos, Alianza Francesa de Barranquilla, cohorte 20. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar.

2 Docente de Inglés, Instituto de Lenguas Extranjeras, cohorte 20. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar

3 Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Magíster en Psicología. Doctora en Psicología. Docente investigadora. Directora del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (Categoría A Colciencias), Universidad Simón Bolívar. Barranquilla - Colombia.
lireyes@unisimonbolivar.edu.co Código ORCID: orcid.org/0000-0002-9469-8387

tegrías de enseñanza disponibles y utilizadas por docentes de lenguas extranjeras (francés-inglés) que apuntan al desarrollo del componente pragmático, y finalmente, el impacto de las didáctica(s) propuesta(s) en el desempeño de los estudiantes universitarios.

Se tomó como referente de la categoría didáctica a Álvarez de Zayas, quien la define como ...la ciencia que estudia el proceso docente educativo (...) es una rama de la pedagogía (...) este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona; a esto responde la institución educativa desde sus estrategias didácticas; ellas son mucho más que simples medios de enseñanza (Álvarez de Zayas & González, 1998, p.5).

Asimismo, la visión de Zambrano de didáctica como espacio de reflexión de los saberes en aquello que les es propio. No se trataría de una ingeniería, tampoco de unas “metodologías” adaptadas a las exigentes realidades de la enseñanza, sino de un campo de investigación que explicaría, en lo sucesivo, los modos del aprendizaje, las prácticas y los discursos económicos afectados por las prácticas del bienestar (Zambrano, 2006).

El referente ineludible para la categoría competencia pragmática en la enseñanza de las lenguas es, por una parte, el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL) que presenta en sus capítulos 4 y 5 un listado detallado de las competencias a desarrollar, censa objetivos y niveles de lengua, y por otra parte Wurga, quien fue el primero en señalar que la competencia gramatical y el conocimiento del vocabulario no son suficientes cuando un locutor no nativo se comunica con un locutor nativo. Para el autor, al comunicarse es tan importante dominar las reglas de uso de la lengua, como su aspecto pragmático (Wurga, 2005).

El MCERL precisa la metodología para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas cuando se promueve la integración de las naciones:

el enfoque de aprendizaje por la acción (Consejo de Europa, 2002). Este principio metodológico tomó impulso desde el nuevo milenio con Lindemann, quien precisa que a partir de este principio, es posible desarrollar competencias profesionales en distintos entornos de aprendizaje ya que remite a todas aquellas estrategias didácticas que involucren el trabajo en y con el grupo, basados en la planificación y la realización de la tarea, tanto como en el control y la evaluación posteriores (Lindemann, 2009).

House (2010) y Schauer (2009) coinciden en la importancia de la interlingua como mediadora del proceso de desarrollo de competencias pragmáticas en una segunda lengua. Schauer hace un listado de los requerimientos internos y externos a través del uso de modificadores contextuales (convencionales y no convencionales) como claves para el desarrollo de competencias pragmáticas.

En la última década se encuentran estudios desarrollados en África francófona esencialmente en dos grandes exponentes: Nabila Benhouhou (2008) en su artículo *Usted dice competencia pragmática en lengua extranjera* interroga los criterios sobre los cuales debe reposar la evaluación de la competencia pragmática: institucionales o contexto socio-cultural. Un año más tarde, en *Didáctica del francés en Argelia* realiza un análisis de la importancia del plurilingüismo como estrategia de diferenciación en contextos globalizados. Rescata las representaciones culturales producto de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como su resultado. Igualmente a Gaëlle Fischer, quien propone introducir el enfoque por competencias en el aprendizaje del francés lengua extranjera, con una propuesta didáctica basada en la supra-dimensionalidad de las competencias tanto lingüísticas como pragmáticas. Invita al docente de lenguas a recentrar su práctica multiplicando los saberes que intervienen en el proceso de aprendizaje, identificando los referentes curriculares, adaptando la progresión e incitando a una continuidad metodológica enfatizando la integración de los saberes (Fischer, 2012).

MÉTODO

El presente trabajo de investigación es de tipo cualitativo situado en la postura epistemológica crítico social, en la medida en que los datos recopilados harán parte de una reflexión conjunta para la transformación de la realidad observada. Pretende abordar la realidad educativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras al público universitario desde la metodología Investigación-Acción-Participativa (IAP), construyendo una radiografía del quehacer docente relacionándolo con un contexto de contingencias educativas y sociales interdependientes. La realidad educativa será interpretada desde el punto de vista de los docentes respetando el lenguaje utilizado para promover el libre flujo de información, y concertar una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje-evaluación en coherencia con el diagnóstico realizado.

En primera instancia se procedió al análisis de las condiciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras para el desarrollo de competencias pragmáticas tomando como referencia los programas analíticos de nivel B de cuatro centros de idiomas de la ciudad de Barranquilla (tres privados y uno público) y en el contexto educativo (condiciones físicas, materiales y acompañamiento docente) a través del formato *análisis del programa analítico del nivel y evidencia del componente pragmático*, basado en el numeral 2 de los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media (MEN, 2016) ; y así poder identificar en cada uno de los centros de idiomas la intención de promover el aprendizaje a través del desarrollo de competencias pragmáticas.

Finalmente, en aras de identificar las categorías de estudio que intervienen en el proceso formativo desde la óptica del docente relacionadas con el desarrollo de las competencias pragmáticas definidas en el Marco Común Europeo, se procedió a la aplicación de un cuestionario virtual de 32 preguntas (<http://goo.gl/forms/UdSzvTtsI7zXPvM63>), enviado para libre respuesta por correo electrónico a docentes de lengua extranjera durante el período 2015-2016. Estas preguntas estuvieron inspiradas en el documento de control de visitas de clase propuesto por

la Fundación Alliance Française de Paris en el marco de su programa de DAEFLE (Stirman y Waendendries, 1999, p.209), como herramienta de control y seguimiento a las prácticas docentes validado por la Asociación de Evaluadores de Lenguas Extranjeras (ALTE), da cuenta de cuatro aspectos esenciales: objetivos de aprendizaje, actividades de clase, contexto de enseñanza y rol del docente, en tres momentos de la preparación de la práctica (antes, durante y después de la clase).

Primeramente se seleccionó una base de datos de 100 docentes de francés y/o inglés; de los cuales se filtraron 60 que cumplían con los criterios de nivel de lengua (C1 o C2), antigüedad en la enseñanza de la lengua (tres años mínimo), nivel de enseñanza (B1 o B2) y versatilidad del docente (trabajar en al menos dos instituciones), y de estos, 20 docentes respondieron al cuestionario. Al tratarse de un formulario virtual, el procesamiento de los datos fue consolidado por la aplicación utilizada (Google formulario). Sin embargo, fue necesaria la tabulación manual de resultados para convertirlos en porcentuales respecto a las respuestas y número de participantes como se indica en los cuadros que se presentan como anexos.

RESULTADOS

Para develar el desarrollo de las competencias pragmáticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la población universitaria de Barranquilla-Colombia, se debe en primera instancia identificar el nivel alcanzado en la actualidad por los estudiantes en sus desempeños en competencia de producción oral y escrita. Ambas competencias son evaluadas tres veces durante el período académico (trimestre o semestre) sobre un puntaje máximo de 25 puntos y acompañado de la respectiva grilla de evaluación que otorga 13 puntos al componente pragmático y 12 puntos al componente lingüístico.

Se tomó como primer referente el resultado de las pruebas de suficiencia en lengua extranjera para los años 2015 y 2016, presentadas por 137 estudiantes del último nivel de aprendizaje. En dicha prueba, sobre un máximo posible de 100 puntos, el componente pragmático

representa un cuarto de la nota total. La media de desempeño de la población analizada es de 56,5, apenas 6,5 puntos por encima de lo mínimo necesario para aprobar.

Dado que el componente lingüístico ha debido ser adquirido desde el nivel A, se evidencia entonces un precario desempeño en el saber hacer propio del nivel B.

Se procedió entonces a contrastar el desempeño de los estudiantes que habían seguido una preparación para la prueba internacional y el de los candidatos libres. Al desglosar las competencias de producción orales y escritas (ver Cuadro 1) en su componente pragmático, se observó una notable diferencia entre los candidatos que habían sido entrenados para la prueba de suficiencia (con 9,4 y 8,9 como media respectivamente) y los que no lo habían hecho (con 7,5 y 7,7 como media). Se deduce de ello, que los estudiantes no dominan las estructuras de producción oral y escrita necesarias para la realización exitosa de las tareas propias del nivel. Esto puede deberse a malas técnicas de aprendizaje o a la falta de trabajo de este componente pragmático en clases, o incluso falta de seguimiento a las producciones individuales de los estudiantes (Benhouhou, 2008; Fischer, 2012).

Los anteriores resultados revelan la importancia de reforzar el competente pragmático para un desempeño más cercano al máximo posible tanto en las pruebas estandarizadas, pero también en la realización de tareas en lengua extranjera por parte de la población estudiantil universitaria de la ciudad.

El Marco Común Europeo desglosa y detalla en su quinto capítulo los componentes de la competencia pragmática en dos grandes ejes: discursivos (ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación) y funcionales (uso de enunciados aislados y secuencia de oraciones) (Consejo de Europa, 2002, p.120).

Las categorías de estudio que intervienen en el proceso formativo

de desarrollo de las competencias pragmáticas están asociadas a la didáctica de los docentes, y más específicamente a las prácticas pedagógicas de enseñanza de las lenguas extranjeras y la presencia e importancia que tenga en ellas dicho componente; es decir del contexto de aprendizaje como lo señala Benhouhou (2008, p.2).

El segundo elemento a caracterizar es el tipo de objetivos trabajados en clases. A este respecto, la encuesta revela que para los docentes, el orden de prioridad en el alcance de los objetivos es en su orden: pragmáticos (80 %), gramaticales (65 %), socioculturales (55 %), funcionales (55 %), lexicales (45 %), discursivos (40 %), fonéticos (30 %) y ortográficos (10 %) respectivamente. De este resultado se deriva entonces que la didáctica docente se orienta a que los estudiantes desarrollen el saber hacer utilizando como piedra angular la gramática, la cultura y las funciones de la lengua principalmente. También se observa que para los docentes, el alcance de dichos objetivos es bastante alto (30 % siempre y 70 % casi siempre). Estos resultados no son coherentes con el nivel de desarrollo registrado en las pruebas de suficiencia que arrojan una debilidad en el eje pragmático, resultados que van en la misma línea de la propuesta realizada por Benhouhou (2008, omisión señalada como importante por Warga, 2005, p.141).

Las primeras 25 preguntas dan cuenta de la frecuencia con la que el docente realiza ciertas tareas pedagógicas de su clase respecto a la progresión por unidad, como el tipo de actividades propuestas en clase. Los resultados indican que los docentes trabajan muy frecuentemente la escucha (85 %), la escritura creativa (80 %), la interacción oral (80 %), y la lectura (65 %), sin embargo la escritura lineal (55 %) y la producción oral individual (55 %) no son trabajadas lo suficiente. Esta situación se puede explicar dada la naturaleza personalizada de este tipo de producción que demanda mucho tiempo dentro y fuera de clase para su corrección, y es coherente con la hipótesis formulada respecto al bajo desempeño pragmático demostrado en los exámenes internacionales.

En relación al contexto de enseñanza, se puede observar una gran

toma de conciencia por parte del docente respecto a la caracterización de su contexto de enseñanza. La encuesta revela un gran interés de los docentes por definir y diferenciar los contextos teniendo en cuenta la edad del público al cual le enseñan, los diferentes tamaños de grupo y la identificación de materiales disponibles para sus clases procurando una variedad en los mismos. El hecho de trabajar en al menos dos instituciones les ha permitido desarrollar habilidades para el manejo de grupos y sortear limitaciones materiales, explican en detalle.

Los docentes expresan por medio de sus respuestas a la encuesta la importancia acordada a la pertinencia de los procesos pedagógicos abordados en sus clases (95 %), las tareas propuestas en sus clases ayudan a la resolución de problemas concretos del contexto por parte de los estudiantes (95 % contextualiza sus actividades). En contraste, las respuestas a: Usted propone tareas...evidencian que pocos docentes encuestados proponen tareas finalizadas (20 %), problemáticas (20 %), comprobables (15 %), y en aun menor proporción (10 %), que movilicen más de un saber. Manifiestan por otra parte, un buen manejo del tiempo de clase, lo cual les permite desarrollar las unidades temáticas en los tiempos estipulados. Asimismo, es característico una propuesta variada de herramientas cognitivas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, predominando las clásicas como subrayado (80 %), cuadros (75 %) y tablas (55 %), y en menor escala el uso de códigos de colores (40 %) para indicar significados diferentes y alineado al margen derecho y/o izquierdo (15 %) como estrategia de clasificación en el tablero de los conceptos claves de clase. Una clase estática predomina (40 % de los docentes no varía significativamente el espacio de clase), sin embargo según el tipo de actividad del habla (leer, escuchar, escribir y hablar) se requiere una organización diferente. Si estas actividades se varían como indican los docentes, en consecuencia la geografía de la clase debería ser más dinámica (Benhouhou, 2008; Fischer, 2012).

Los resultados obtenidos respecto al rol docente en la clase de lengua extranjera son coherentes con la propuesta metodológica de las instituciones encuestadas, es decir, su rol de guía del proceso de aprendizaje.

Las respuestas demuestran unánimemente una clase en la cual la palabra se encuentra concentrada en el estudiante, una variación del turno de palabra para garantizar que todos y cada uno de sus integrantes participen. Se evidencia que el docente adapta su discurso según el nivel de lengua de sus estudiantes (más transparente en los niveles bajos, y más preciso en los niveles altos), deja expresarse al estudiante y consolidan juntos un discurso pedagógico que propicia un ambiente y dinámica de clases idóneos para el desarrollo de las competencias necesarias para ser eficaz en lengua extranjera.

Manifiestan los encuestados el uso de los lenguajes verbal, no verbal y para-verbal como estrategia de comunicación para fomentar la autonomía de sus estudiantes. Lo hacen, en orden de frecuencia, con la retroalimentación de los errores y/o contribuciones de sus estudiantes (100 %), la verificación de la comprensión de los conceptos claves (95 %), las interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes (90 %) y la amplificación de las producciones, las contribuciones y las correcciones realizadas por sus estudiantes (85 %). Sin embargo, una cuarta parte de los docentes manifiesta no tomar distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase, práctica que limita el desarrollo de la autonomía.

Bajo la lupa del enfoque de aprendizaje por la acción, la conceptualización es el momento clave del aprendizaje donde el usuario de la lengua utiliza autónomamente, las estrategias lingüísticas y no lingüísticas a su disposición para apropiarse de la cultura (Consejo de Europa, 2002).

El docente en su rol de acompañante se sustrae del proceso y su presencia es requerida mínimamente cobrando protagonismo cuando propone la consigna de producción y verifica el insumo resultante. Solo una cuarta parte de los docentes encuestados respeta esta visión indicando que explican y corrigen después de la conceptualización y manifiestan una cultura de oralidad en ambos procesos, y una menor frecuencia del código escrito. Se hace notoria una incongruencia en

las respuestas respecto al método de enseñanza (ítem 31) cuando el 50 % de los docentes manifiesta utilizar el método deductivo (sugerencia del MCERL) y un 45 % el inductivo que es el modelo clásico transmisionista. Esto deja ver que la mayoría de los docentes no utiliza la metodología sugerida en el MCERL, lo que demuestra confusión sobre las implicaciones metodológicas asociadas al enfoque de aprendizaje por la acción.

Los resultados de la encuesta revelan que 65 % de los docentes proponen consignas precisas y 30 % se esfuerzan en su concisión. Hay que destacar que para este ítem los docentes expresan acordar igual importancia a su expresión tanto oralmente (80 %), como por escrito (75 %).

Finalmente, se evidencia versatilidad en el uso de los soportes de clase, predominando el audiovisual (90 %), el escrito (80 %), los documentos sonoros (75 %) y en menor rango el icónico (50 %). Esto muestra versatilidad y variedad, lo que permite una exposición a diferentes formas de texto que faciliten el desarrollo de competencias.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Se concluye que el componente pragmático reviste una importancia primordial para los docentes, sin embargo por problemas de comprensión metodológica el quehacer docente no da cuenta del método de enseñanza promovido por las instituciones implicadas en la presente investigación. Las prácticas pedagógicas actuales no permiten su logro significativo por parte de los estudiantes y esto lo evidencian los resultados en las evaluaciones de competencias propuestas en los exámenes internacionales.

Para reorientar las prácticas pedagógicas y la evaluación de manera que el componente pragmático sea alcanzado con alta efectividad se recomienda el trabajo con los docentes para tomar conciencia sobre las implicaciones asociadas a la adopción del enfoque metodológico promovido por las instituciones de idiomas objeto de esta investigación: hacer aprender implica movilizar los saberes para conectarlos con el

hacer, realizar tareas en diversos contextos, tareas que permiten acceder a la cultura. Esta precisión debe permear el discurso de los docentes para poder trascender al discurso de los estudiantes y haya coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se enseña.

El coordinador o responsable de capacitación del instituto debe trabajar con los docentes, en mesas de trabajo por ejemplo, en la propuesta de actividades que permitan la resolución de problemas del contexto, que tengan una finalidad específica, que movilicen el saber, saber hacer, saber vivir y saber aprender, pero sobre todo que puedan concretizarse en forma de producto final (texto, video, maqueta, etc.).

Se requiere un trabajo arduo con los docentes para mejorar la efectividad de las consignas propuestas en clase. De hecho, bajo el método deductivo la consigna adquiere un rol trascendental en la búsqueda de la autonomía. Por ello se pretende proponer consignas claras, precisas y concisas que permitan al estudiante la realización de la tarea propuesta. Estas deben ser formuladas de manera más precisa y concisa pero dando al mismo tiempo espacio para la creatividad en las producciones solicitadas. Pueden proponerse talleres para analizar y resignificar algunos ejemplos de consignas utilizados en la actualidad e insistir en su rol trascendental en el logro de la autonomía por parte de los estudiantes. Se aconseja al docente el uso de estrategias de seguimiento permanente y personalizado a las mismas producciones por medio de una retroalimentación que permita identificar los puntos fuertes y los puntos por mejorar, promoviendo su creatividad y originalidad al integrar el estilo propio del estudiante.

Dado que este seguimiento exhaustivo demanda mucho tiempo en la presencialidad (por ejemplo, escribir un ensayo argumentado de 300 palabras toma una hora y la participación oral en monólogo toma 15 minutos por estudiante), se recomienda el uso de escenarios virtuales para montar las producciones individuales de los estudiantes (blogs o incluso grabar sus intervenciones orales y compartirlas en una plataforma, por ejemplo). Este proyecto implica la capacitación y acompaña-

miento docente frente al uso de las TICE y el manejo de herramientas, programas y aplicaciones tecnológicas para la manipulación de texto, imagen y sonido.

Respecto al contexto de trabajo, se recomienda capacitar a los docentes sobre estrategias didácticas para trabajo con grupos numerosos para reforzar la dinámica de clases y el uso eficiente del espacio. Así mismo, se aconseja el uso de la pedagogía de proyectos para promover tareas con finalidad, contextualizadas, problemáticas y complejas. Se requiere de igual forma un paso de la cultura oral a la escrita, por lo que las prácticas pedagógicas en cabeza del docente deben ser formalizadas y conducir a la producción de insumos que den cuenta de los saberes construidos por el grupo. Los docentes deben integrar la práctica escrita de corrección, explicación y reflexión.

Finalmente, se recomienda reforzar las técnicas de aprendizaje por medio de la dimensión aprender a aprender, identificando los estilos de aprendizaje de cada grupo de clase, profundizando con cada estudiante las estrategias de aprendizaje con las que ya cuenta, guiándolo para que se apropie de nuevos modelos de recepción, producción, interacción y mediación, tanto de manera individual como grupal. Asimismo, puede consolidarse el rol de la conceptualización e integración de los diferentes modelos de producción orales (monólogo, interacciones, resumen, debate, etc.) y escritos (carta de motivación, resumen, síntesis, ensayo argumentado, etc.) en las estrategias de aprendizaje de la comunidad universitaria.

Repensar la didáctica de enseñanza y contextualizarla con las especificidades de cada entorno educativo se hace imperativo si se desea aprender una lengua extranjera como excusa para intercambiar saberes con otras culturas.

REFERENCIAS

Aguirre, A., Amaya, R. & Espinosa, L. (2000). Trabajo cooperativo, una técnica pedagógica de gran impacto. *Ciencias Humanas*, (26).

- Al Shehri, H. (2012). *Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua y la hipótesis del Filtro Afectivo Krashen*. Arabia Saudí: Instituto de Estudios Diplomáticos de Riyadh.
- Álvarez de Zayas, C. & González, E.U. (1998). La Didáctica: un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. *Cintex* (7), 5-9.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.105-129).
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Benhouhou, N. (2008). *Vous dites «compétence pragmatique en français langue étrangère?»», quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ?* Recuperado de: <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/BENHOUHOU.pdf>
- Benhouhou, N. (2009). *Didáctica del francés en Argelia*. CIED 2006.
- Benhouhou, N. (2009). *La didactique du français en Algérie*. Argelia: Le chercheur, 33-44.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 56-61 y 18, 78-91.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Correa De Molina, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Coste, D. (1994a). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Coste, D. (1994b). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950.

Langue française, 82, 20-27.

- Fals Borda, O. & Anisur, R.M. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.
- Fals Borda, O. & Rodríguez, B. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fischer, G. (2012). *Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE*. Argelia: CIEP.
- Gómez Sánchez, M.E. & Guerra, L. (2006). *Pragmática y lexicografía: análisis de las marcas pragmáticas. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: Universidad de Oviedo.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, a formal authority, personal model, facilitator and delegator. *Collegiateaching*, 42, 4.
- Guillén, C. (2010). *Didáctica del francés: el diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato: aspectos metodológicos y técnicos*. España: Graó.
- Gutiérrez, I. (1968). *Historia de la educación*. Madrid: Iter Ediciones.
- House, J. (2010). The pragmatics of English as a lingua franca. In: A. Trosborg, A. (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Hunt, D. (1979). Learning styles and student's needs: an introduction to conceptual level. *Students Learning styles*, 27-38.
- Hymes, D.H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.27-47). Madrid: Edelsa.
- Kagan, D.M. & Fasan, V. (1988). Stress and the instructional environment. *College teaching*, 36(2), 75-81.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Lindemann, H.J. (2009). *Enfoque por competencia y evaluación. Europa se compromete*: MEC (Marco Europeo de Cualificaciones), MGC, ECVET - Evaluación. Lima/Perú.
- Lindemann, H.J. (2009). *Aprendizaje por la acción*. Lima: SENATI.
- Lindemann, H.J. (2010). *Método del proyecto “La tarea de aprendizaje y trabajo”*. (2ª ed.). Lima: APROLAB.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llorente, R. (2014). *El docente, líder afectivo y efectivo*. Educación Infantil y Primaria. 12 Abril.
- Mallart, J. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. España: UNED.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Serie publicaciones para maestros.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lineamientos curriculares para el área de Idiomas extranjeros*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1996). *Los Mapas Conceptuales*. Buenos Aires: Edición Magisterio.
- Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Schauer, G. (2009). *Interlanguage Pragmatic development*. Londres: Continuum.
- Stirman-Langlois, M., & Waendendries, M. (1999). *Études de linguistique appliquée. En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe*. Paris: Didier, 209.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign language Learning* (Vol. I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Warga, M. (2005a). ‘Est-ce que tu pourrais m’aider ?’ vs. ‘Je voudrais

- demander si tu pourrais m'aider.' Les requêtes en français natif et en interlangue. *Vox Romanica: Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati*, 64, 141-159.
- Warga, M. (2005b). 'Je serais très merçiabile': Formulaic vs. Creativelyproduced speech in learners' request-closings. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 8(1), 67-93.
- Warga, M. (2006). The development of foreign language learners' supportive moves in requests: Convergence towards the pragmatic norms of the first language? *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38(2-3), 17-30.
- Warga, M. (2007). *Interlanguage pragmatics in L2 French*. In D. Ayoun (Ed.), *French applied linguistics* (pp.171-207). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Warga, M. & Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. *Intercultural Pragmatics* 4(2), 221-251.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.
- Zambrano, A. (2006). *Los Hilos de la Palabra, Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Cuadro 1. Nivel de desarrollo del componente pragmático en pruebas internacionales

Resultados 2013 a 2015 en la prueba de proficiencia DELF B2 para 137 estudiantes. Cada competencia es evaluada sobre un máximo de 25 puntos.

CO: comprensión oral **CE:** comprensión escrita

PO: producción oral **PE:** producción escrita

PR: componente pragmático

PROMEDIOS TODOS LOS ESTUDIANTES	12	15,3	14,2	8,2	15,1	8,19	56,5
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				58,8		63	
PROMEDIOS PREPARADOS AL EXAMEN	12,9	16,5	5,8	9,4	6,7	8,9	62,1
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				67,4		69	
PROMEDIOS NO PREPARADOS AL EXAMEN	11,4	14,4	13	7,5	14,0	7,7	53
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				53,3		59	

Cuadro 2. Encuesta a docentes: Actividades de clase, contexto de enseñanza y rol docente

Resultados porcentuales de frecuencia de prácticas pedagógicas correspondientes al muestreo de 20 docentes del último nivel de Lenguas Extranjeras con público universitario

USTED...	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
2. Alcanza los objetivos definidos	30 %	70 %			
3. Propone actividades de lectura	25 %	45 %	30 %		
4. Propone actividades de escucha	30 %	55 %	15 %		
5. Propone actividades de escritura	20 %	35 %	45 %		
6. Propone actividades de escritura creativa	30 %	50 %	20 %		
7. Propone actividades de producción oral en monólogo	35 %	20 %	35 %	15 %	5 %
8. Propone actividades de producción oral en interacción	50 %	30 %	20 %		
9. Tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible, etc.)	65 %	20 %	10 %		5 %
10. Tiene en cuenta la pertinencia del proceso pedagógico propuesto	40 %	55 %	5 %		
11. Varía el uso del material de clase	40 %	50 %	10 %		
12. Varía el uso de herramientas cognitivas	20 %	65 %	15 %		
13. Varía el uso del espacio de clase	20 %	35 %	30 %	10 %	
14. Maneja una correcta gestión del tiempo de clase	35 %	50 %	15 %		
15. Varía la distribución de la palabra entre sus estudiantes	50 %	40 %	10 %		
16. Adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)	60 %	40 %			
17. Toma distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase	25 %	50 %	15 %	5 %	
18. Amplifica las producciones, contribuciones y correcciones realizadas por sus estudiantes	25 %	60 %	10 %	5 %	
19. Varía el ritmo de clase para promover una buena dinámica	35 %	50 %	15 %		
20. Realiza interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes	35 %	55 %	10 %		
21. Realiza retroalimentación de los errores y/o contribuciones de sus estudiantes	70 %	30 %			
22. Recurre al lenguaje verbal (tono, registro)	40 %	50 %	5 %		
23. Recurre al lenguaje no verbal (gestos, mímicas)	60 %	30 %	10 %		
24. Procede a la verificación de la comprensión de los conceptos claves	45 %	50 %		5 %	
25. Propone actividades que promueven la autonomía	35 %	50 %	10 %	5 %	

Cuadro 3. Encuesta a docentes. Momentos y parámetros transversales de clase

Resultados porcentuales correspondientes al muestreo de 20 docentes de último nivel de Lenguas Extranjeras con público universitario

USTED...	ANTES	DURANTE	DESPUÉS	ORALMENTE	POR ESCRITO
26. Realiza explicaciones... de la conceptualización	20 %	55 %	25 %	90 % de las veces	65 % de las veces
27. Realiza correcciones... de la conceptualización		35 %	60 %	80 % de las veces	75 % de las veces
	Precisas	Concisas		Oralmente	Por escrito
28. Propone instrucciones	65 %	30 %		80 % de las veces	75 % de las veces
	Complejas	Finalizadas	Contextualizadas	Problemáticas	Comprobables
29. Propone actividades	10 %	20 %	95 %	20 %	15 %
	Escritos	Orales	Ícónicos	Audiovisuales	Otros
30. Propone soportes pedagógicos	80 %	75 %	50 %	90 %	
	Sentido	Forma	Sentido a forma	Forma a sentido	
31. Orienta su enseñanza hacia el	10 %	5 %	50 %	45 %	
32. Utiliza las siguientes herramientas cognitivas en clase	Tablas	55 %	Código de colores		40 %
	Subrayado	80 %	Cuadros	75 %	
	Alineado	15 %	Otros	5 %	