

El Componente Pragmático en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Instituciones

Universitarias de Barranquilla

Bardo Rangel Méndez

Edwin Ramos Escorcía

Tutor: Jose Henao Gil, PhD.

Universidad Simón Bolívar

Nota de autor:

Bardo Rangel Méndez, Coordinador académico en la Alianza Francesa de Barranquilla,
Edwin Ramos Escorcía, Docente de inglés en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla,
El presente informe de investigación se presenta como tesis de grado para aspirar al título de
Magister en Educación, modalidad investigación otorgado por la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

bardorangel79@gmail.com, ramosescorciaedwin69@gmail.com

Barranquilla, Colombia

Septiembre, 2017



AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme los dones de la sabiduría, entendimiento y fortaleza espiritual necesarios para la realización de este trabajo.

A mi madre, por enseñarme con su ejemplo disciplina, tenacidad y el amor al estudio.

A mi pareja, familiares y amigos, por ser pacientes y comprensivos durante toda esta ausencia.

A la Maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, a su cuerpo administrativo y docente, por acompañarme en este proceso de construcción de un mejor ser.

A la Alianza Francesa de Barranquilla, a las Instituciones Educativas que nos permitieron la realización de la investigación, a sus docentes y estudiantes participantes, quienes nos acogieron con gran apertura.

Y a todas aquellas personas, que de alguna u otra forma prestaron su colaboración y ayudaron para llevar esta investigación adelante.

Bardo Rangel Méndez



A Dios, a mi familia, a mis amigos, y a Bardo Rangel.

Edwin Ramos Escorcía

Resumen

La presente investigación aborda la problemática del aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo del componente pragmático a nivel universitario en Barranquilla-Colombia, por ello se efectuó una aproximación al nivel de desarrollo del componente pragmático de cara a la exigencia del nivel de lengua B1 contemplado en el Plan Nacional de Bilingüismo, desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos que conforman las comunidades académicas de tres instituciones de educación superior de la ciudad, y por medio del análisis tanto cuantitativos como cualitativos de sus programas analíticos, de los resultados en pruebas estandarizadas de lengua extranjera, de la aplicación de cuestionarios cerrados a sus actores y la realización de observaciones no participantes. Esta investigación se presenta como de particular interés para caracterizar el nivel de competencia pragmática en lengua extranjera de la población universitaria, enfatizando en el rol de los programas analíticos ofrecidos por los institutos universitarios de idiomas, y de las prácticas pedagógicas de los docentes implicados en dicha formación, para el alcance del objetivo de la política lingüística del gobierno nacional: la formación de profesionales capaces de interactuar en al menos una lengua extranjera.

Palabras clave: Didáctica de las lenguas, Competencia, componente pragmático, enseñanza, lenguas extranjeras, aprendizaje por la acción

Abstract

This research paper deals with the difficulties of second language acquisition and the development of the pragmatic component at a university level in the city of Barranquilla-Colombia, as seen from various perspectives: those of students, teachers and managers who make up the academic communities of three higher education institutions in this city; with a quantitative and qualitative analysis of the analytical programs used, as well as the results recorded in standardized tests of foreign language learning abilities and the application of questionnaires and other non-related observations for this subject. An approximation to the level of development of the pragmatic component was made based on the requirement of the B1 language level standard set by the Ministry of Education under its national plan for bilingualism in Colombia. This research is of particular interest in that it characterizes the level of pragmatic competence in the foreign language acquisition processes applied to university population, emphasizing the role of the analytical programs offered by the university language institutes and the pedagogical practices of the teachers involved in this training, which is to reach the objective of the linguistic policy set by the national government: the training of professionals capable of interacting in at least one foreign language.

Key words: Didactics, Competences, pragmatics skills, learning, foreign languages, action learning approach,

Résumé

Cette recherche aborde la problématique de l'apprentissage d'une deuxième langue et le développement de la composante pragmatique au niveau universitaire à Barranquilla en Colombie. Depuis le point de vu des étudiants, des enseignants et des responsables pédagogiques qui intègrent les communautés académiques des trois établissements d'éducation supérieure de la ville, et grâce à l'analyse quantitatif et qualitatif du cursus proposé, des résultats aux examens officiels en langue étrangère, de l'application des questionnaires fermés à ses acteurs et la réalisation d'observations de classe non participantes ; on arrive à un rapprochement au niveau de développement de la composante pragmatique face aux exigences du niveau B1 prévu dans le Plan national de Bilinguisme du Ministère de l'Éducation nationale colombien. Cette recherche devient sans doute importante si l'on veut caractériser le niveau de compétence pragmatique finale en langue étrangère des étudiants universitaires, en soulignant le rôle du curriculum offert para les instituts de langues, en mettant l'accent sur les pratique pédagogiques des enseignants responsables de cette formation, dans l'atteinte de l'objectif de la politique linguistique du gouvernement colombien: la formation de professionnels capables d'interagir en au moins une langue étrangère.

Mots clé : didactique des langues, Compétence, composante pragmatique, enseignement, langues étrangères, approche actionnelle

Résumé

Cette recherche aborde la problématique de l'apprentissage d'une deuxième langue et le développement de la composante pragmatique au niveau universitaire à Barranquilla en Colombie. Depuis le point de vu des étudiants, des enseignants et des responsables pédagogiques qui intègrent les communautés académiques des trois établissements d'éducation supérieure de la ville, et grâce à l'analyse quantitatif et qualitatif du cursus proposé, des résultats aux examens officiels en langue étrangère, de l'application des questionnaires fermés à ses acteurs et la réalisation d'observations de classe non participantes ; on arrive à un rapprochement au niveau de développement de la composante pragmatique face aux exigences du niveau B1 prévu dans le Plan national de Bilinguisme du Ministère de l'Éducation nationale colombien. Cette recherche devient sans doute importante si l'on veut caractériser le niveau de compétence pragmatique finale en langue étrangère des étudiants universitaires, en soulignant le rôle du curriculum offert para les instituts de langues, en mettant l'accent sur les pratique pédagogiques des enseignants responsables de cette formation, dans l'atteinte de l'objectif de la politique linguistique du gouvernement colombien: la formation de professionnels capables d'interagir en au moins une langue étrangère.

Mots clé : didactique des langues, Compétence, composante pragmatique, enseignement, langues étrangères, approche actionnelle

Tabla de Contenido

Resumen..... 2

Abstract..... 3

Résumé..... 4

El Componente Pragmático en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Instituciones
Universitarias de Barranquilla 8

Descripción del Problema..... 12

1. Estado del Arte del Desarrollo del Componente Pragmático en la Enseñanza de
Lenguas Extranjeras..... 17

1.1. Competencia pragmática y componente pragmático 17

1.2. Didáctica de las lenguas extranjeras y desarrollo de componente pragmático..... 21

2. Fundamentación Teórica 28

2.1. Competencia pragmática -Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 28

2.1.1 Componente discursivo. 34

2.1.2 Componente funcional. 36

2.2. Didáctica de las Lenguas Extranjeras 39

2.2.1. Método Tradicional. 41

2.2.2. Método Directo..... 42

2.2.3. Método Audio Oral..... 47

2.2.4. Enfoque Comunicativo. 44

2.2.5. Método de aprendizaje por descubrimiento. 47

2.2.6 Enfoque de Aprendizaje por la Acción..... 57

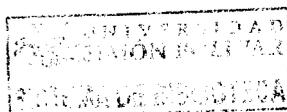
2.3 Marco Legal..... 67

2.3.1 Ley General de Educación. 67

2.3.2. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (Lineamientos IE). 69

2.3.3. Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019..... 72

3 Fundamentación Metodológica..... 75



3.1	Tipo de Paradigma	75
3.2	Tipo de Metodología.....	78
3.3	Tipo de Investigación.....	79
3.4	Universo	80
3.5	Población.....	80
3.6	Muestra.....	81
3.7	Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	81
3.7.1	Revisión de Documentos Oficiales.....	84
3.7.2	Cuestionarios Cerrados: integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas	86
3.7.3	Observaciones No Participantes: integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas:	87
4	Organización y Sistematización de la Información	88
4.1.	Análisis de Documentos Oficiales.	89
4.1.1.	Análisis de programas analíticos.....	89
4.1.2.	Análisis de resultados en pruebas oficiales de lengua.....	93
4.2.	Resultados de la Aplicación de cuestionario Cerrado.....	98
4.2.1.	Cuadro de Registro de Respuestas de los Docentes al cuestionario Cerrado en Términos Porcentuales.....	98
4.2.2.	Cuadro de Registro de Respuestas de los Estudiantes al cuestionario Cerrado en Términos Porcentuales.....	100
4.2.3.	Cuadro Contraste de Respuestas al cuestionario Cerrado en Términos Porcentuales	101
4.3.	Sistematización de las Observaciones No Participantes.....	103
4.4.	Integración de la Información Recolectada	107
5	Análisis e Interpretación de Resultados.....	110
5.1.	Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en Programas Analíticos	112
5.2	Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en las Prácticas Pedagógicas de Enseñanza de la L.E.	115
5.2.1.	Enfoque adoptado.....	115
5.2.2.	Niveles comunes de referencia.....	116
5.2.3.	Uso de la lengua y el usuario.	118
5.2.4.	Las competencias del usuario.	119
5.2.5.	El aprendizaje y la enseñanza de la lengua	120
5.2.6.	Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua.	124

5.2.7. La evaluación	124
5.3 Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en Exámenes Oficiales	125
5.4 Propuesta para el Desarrollo del Componente Pragmático en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras	126
5.4.1 Propuesta para el desarrollo del componente pragmático-eje curricular	129
5.4.2 Propuesta para el desarrollo del componente pragmático-Eje didáctico	134
5.4.3. Propuesta: eje evaluativo.	140
6 Conclusiones y Recomendaciones	141
Referencias.....	149
Anexos	156

El Componente Pragmático en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Instituciones
Universitarias de Barranquilla

El aprendizaje de una lengua permite el desarrollo de competencias claves para la asimilación de la misma y de la cultura del país que se pretende descubrir a través de ella. (Consejo de Europa, 2002). Para ello, el Consejo de Europa presentó en 2001 un documento estándar para la articulación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de cualquier lengua extranjera: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL).

Este documento presentado en el marco del año Europeo de las lenguas, permite medir el nivel de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, de los usuarios de una lengua, y promueve la adopción de un enfoque revolucionario orientado a la acción en el que el estudiante se transformaría en usuario de la lengua y el docente en el guía de un proceso de aprendizaje que se extiende a todas las etapas de la vida y en diferentes contextos. (Consejo de Europa, 2002, p.1)

Las habilidades interpretativas, argumentativas, discursivas y funcionales definidas en el Marco Común Europeo, son indispensables para una comunicación efectiva y para el intercambio de experiencias personales, públicas, académicas y empresariales entre la cultura propia del estudiante y las culturas extranjeras. Este nuevo enfoque dinamiza el aprendizaje de otras lenguas, permitiendo a cientos de millones de ciudadanos ser competentes en al menos dos lenguas extranjeras que les permitieran descubrir nuevas culturas gracias a la libre movilidad y así, disminuir la xenofobia y crear un terreno de confianza para la construcción de una Europa unificada. (Consejo de Europa, 2002, p.3). Sin embargo, luego de 15 años de haber sido adoptado este enfoque, el cambio de paradigma ha sido flemático. Si bien se han generado

cambios significativos en materia de movilidad, de aprendizaje de lenguas extranjeras y mayor dinamismo económico; quedan en el tintero los propósitos socio-culturales de esta política lingüística.

Las política lingüística promovida con el MCERL fue integrada en el proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe propuesto por la UNESCO en la cumbre de Quito de 1991, así la política educativa de enseñanza hispanoamericana de bilingüismo fue ajustada a los procesos de integración económica que caracterizaron esta década (Mercosur, pacto andino, Pacto Centroamericano, TLC (NAFTA), CARICOM) y concentró particular interés en el fortalecimiento del capital humano latinoamericano como clave para el desarrollo integral de la región en el que se vislumbra la necesidad de un rompimiento conceptual en educación reorientando los procesos educativos en el aprendizaje y destacando la importancia de la profesionalización docente y la reorientación de las prácticas docentes (UNESCO, 1998, p.5-18)

La transición del enfoque comunicativo al aprendizaje por la acción se ha aseverado lenta y accidentada en una Europa con una política educativa unánime. Su implementación representa entonces un reto aún mayor, en una Latinoamérica diversa y sin intenciones cercanas de integración.

El presente trabajo busca entonces, develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras en instituciones universitarias de la ciudad de Barranquilla. Igualmente, pretende descifrar hasta qué punto las instituciones focales, sus docentes y sus estudiantes centran su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en los saberes, el saber hacer, el saber aprender y/o el saber vivir.

Se realizó una investigación cuyo alcance pretendió especificar las características de las comunidades académicas de tres universidades ubicadas en Barranquilla-Colombia , inmersas en un proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras, y el desarrollo del componente pragmático. Tal como lo expresa Hernandez Sampieri, el alcance de esta investigación fue de tipo descriptivo ya que este tipo de investigaciones permite “especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” ; y ... “mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de los fenómenos, suceso, comunidad, contexto o situación” (Dahnke 1989, citado en Hernandez et al., 2006, p.102)

Es así como, en las páginas subsiguientes, se realizará un breve recorrido por el contexto de enseñanza de una segunda lengua en los institutos participantes.

Posteriormente, se presentará la situación problemática que llevó a los realizadores de este trabajo a la elaboración del mismo, su justificación y los objetivos a alcanzar; o, si se prefiere, en otras palabras, se presentarán las circunstancias que llevaron a los investigadores a plantearse el cuestionamiento de cómo develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras los elementos que justifican este trabajo: desde la responsabilidad social que poseen las universidades en el liderazgo de los países de los que hacen parte, la controvertida decisión por parte del Ministerio de Educación de elegir la adopción de un constructo teórico extranjero para la implementación metodológica del Programa Nacional de Bilingüismo y cuáles son las metas propuestas en el mismo. Por último se presentarán los objetivos que enmarcan su alcance, objetivos centrados en las percepciones de los distintos miembros de las comunidades académicas de las tres universidades, así como un análisis comparativo de lo encontrado en dichas percepciones.

El primer capítulo de este trabajo, presenta al lector el estado del arte de investigaciones que sobre esta misma problemática, han sido abordadas por expertos de todos los puntos cardinales sobre los conceptos teóricos que permiten la comprensión de las temáticas cubiertas a lo largo del trabajo: componente pragmático y didáctica.

En el segundo capítulo se desarrollan de manera más extensa los mismos conceptos; partiendo de lo que se entiende por componente pragmático, competencia pragmática, pasando por las tendencias didácticas más recientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a su función pragmática. Asimismo, se realiza una precisión sobre los referentes teóricos considerados como piedra angular de la investigación realizada, al igual que síntesis de la normativa legal que soporta la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

En el tercer capítulo se esbozan los aspectos metodológicos que sirvieron como pilares para la realización de este trabajo, iniciando por el tipo de investigación asumido, la población que hizo parte del mismo y los instrumentos seleccionados para la recolección e interpretación de los datos recolectados.

Una vez cubiertos todos los aspectos mencionados con antelación, se presenta en el capítulo cuarto, el análisis e interpretación de los datos, en el que, se hace una revisión detallada de los hallazgos encontrados en dicho análisis y se ofrece una reflexión inicial frente a los distintos aspectos que componían los instrumentos empleados para la recolección de la información. En este mismo capítulo, se realiza una propuesta curricular y didáctica alternativa que permita de manera más contundente desarrollar el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel universitario.

Finalmente, el lector encontrará las conclusiones a las que los autores de este trabajo llegaron, resaltando en ellas no sólo la sensación negativa que arrojan las percepciones de los

miembros de las comunidades académicas seleccionadas; sino también la necesidad de hallar formas alternativas de orientar los procesos académicos de enseñanza de las lenguas extranjeras, desde los ejes curricular y didáctico y de cara a las exigencias del Programa Nacional de Bilingüismo

Descripción del Problema

El aprendizaje de una segunda lengua permanece en el imaginario colectivo de los universitarios como una tarea tediosa y sumamente técnica. Aprender una lengua extranjera representa una gran frustración para gran parte de ellos dado que, ya vienen en un proceso ineficiente desde la educación básica y media, y que se acentúa con el requisito de suficiencia en segunda para la obtención del título de profesional.

La imposición del estudio del idioma inglés limita las opciones de aprendizaje de miles de jóvenes hacia otros idiomas más cercanos a sus intereses, como puede ser el alemán o mandarín para los ingenieros, o incluso a sus oportunidades de movilidad, como el portugués para acceder a educación en Brasil por ejemplo; lenguas con las cuales podrían obtener mejor desempeño dada su mayor motivación y pertinencia con su contexto de aprendizaje.

La elección de esta lengua, léase inglés americano, como primordial en este nivel universitario obedece principalmente a compromisos adquiridos con organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que exige indicadores en educación, los tratados de libre comercio entre naciones, que requieren mano de obra calificada bilingüe y de bajo costo, y muchas otras políticas de desarrollo vigentes en la mayor parte de los países latinoamericanos que lo ven como requisito. (UNESCO, 1998)

Hoy día se puede encontrar, un sinnúmero de métodos de aprendizaje de las lenguas que se promocionan como innovadores y efectivos; asimismo instituciones prometiendo calidad, efectividad, fluidez y competencia en una segunda lengua que nos invita a un mejor futuro. Sin embargo, ninguno ha logrado convencer lo suficiente como para ser adoptado de manera unánime.

Para el caso colombiano, las instituciones educativas, de básica, media e incluso estudios superiores, disponen como único referente de los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Este documento, amparado en la Resolución 2343 de 1996, contextualiza la enseñanza de una segunda lengua, citando algunos elementos claves para su desarrollo, así como enfoques disponibles para articularla; propone de igual manera el eje de formación docente y uso de las TIC's como estrategias clave para el bilingüismo (MEN, 2005). Esta cartilla, da libertad metodológica a cada institución superior para la elección de la metodología de enseñanza más pertinente según su misión, visión y proyección.

El MEN colombiano, propuso además el plan decenal (2006-2015) para fortalecer el bilingüismo en el país, y que apostaba al alcance de un nivel B1 (intermedio) por parte de los jóvenes bachilleres. Se demuestra hoy día, que tan solo el 11% de los estudiantes logró este nivel, porcentaje que incluye a los colegios bilingües del país (Semana, 2015, 11 de noviembre).

Un ajuste del umbral del alcance de estos objetivos fue realizado, proponiendo 4 años más para este fin, determinando nuevas expectativas discriminadas entre jóvenes bachilleres (B1); Licenciados en lenguas (B2 o C1) y estudiantes universitarios (B2). (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En un artículo publicado por el diario colombiano El Tiempo, se revelan los resultados de la firma privada Education First (EF), según los cuales, se estima que para 2018 solo el 8% de los jóvenes lograría esta meta. (Semana , 2015, 11 de noviembre).

Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos presupuestales, la inversión en tecnología y la capacitación a los docentes, los resultados esperados por el MEN respecto a bilingüismo, siguen siendo insuficientes.

Aún en el nivel universitario, bajo el amparo de la ley de autonomía, el documento de referencia del MEN permite a cada institución organizar contenidos, definir metodologías y evaluación. La práctica más común es el reinicio del aprendizaje de la segunda lengua desde cero para todos los estudiantes, sin aplicación de un test de clasificación.

Así pues, los docentes deben sortear el nivel heterogéneo de lengua de sus numerosos dicentes, con didácticas muy diversas y que en general responden al objetivo de cumplir con requisito de grado de niveles obligatorios para cada carrera. Didácticas que por demás siguen centradas en el docente y muy poco en las necesidades de sus aprendices.

Se añade a la ecuación, una evaluación circunscrita en un sistema donde predominan los resultados, parcial y final, sobre los procesos de aprendizaje y que continúan evaluando contenidos más que los saberes.

La presente investigación propone aproximarse a esta compleja realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de segunda lengua a nivel universitario en la ciudad de Barranquilla intentando responder a la pregunta: ¿Cuál es el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel universitario?

La presente investigación se justifica desde tres ejes fundamentales: necesidad, pertinencia, e importancia. Es necesaria, ya que el aprendizaje de una segunda lengua es requisito de grado para todos los programas académicos de Educación superior. Es pertinente, ya que el paradigma centrado en el docente no ha permitido el alcance de los objetivos trazados en materia de bilingüismo. Es importante en la medida en que, para proponer soluciones contundentes a la problemática descrita anteriormente, debe caracterizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación vigente en la educación superior para articular de manera efectiva procesos de aprendizaje significativo e integrales que permitan el desarrollo humano de la ciudad y la región.

Objetivos

Objetivo General

Develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras en instituciones universitarias de Barranquilla.

Objetivos Específicos

Identificar los niveles de desarrollo del componente pragmático en los resultados de pruebas estandarizadas de los egresados de programas de segunda lengua de la comunidad focal.

Identificar los fundamentos del currículo y de las prácticas pedagógicas de instituciones y docentes focales, que promueven el desarrollo del componente pragmático.

Caracterizar los niveles de desarrollo del componente pragmático en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en las prácticas evaluativas de la comunidad focal.

Diseñar un currículo orientador de las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

CAPÍTULO I

1. Estado del Arte del Desarrollo del Componente Pragmático en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El actual estado del arte corresponde al marco histórico de descripción, interpretación comprensión y explicación realizadas por diversos autores durante las últimas décadas para las categorías: Competencia y componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras; y didáctica de las lenguas extranjeras; como claves para el bilingüismo. El mismo permitirá revelar el interés de lingüistas y didactas de las lenguas y dar cuenta de la pertinencia e importancia de la investigación propuesta.

1.1. Competencia pragmática y componente pragmático

En la última década se ha aumentado el interés por el desarrollo del saber hacer por encima de la adquisición de saberes, es decir el cambio de paradigma hacia el desarrollo de competencias.

Lourdes Miquel (2004, p. 4) nos indica que “entre las disciplinas que actualmente configuran el panorama de la Lingüística, es la Pragmática una de las que más decididamente se plantea como objeto de estudio el uso real y efectivo de la lengua” asimismo indica que... “Detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía” y que ese conocimiento no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar sino también con los “modos pautados y repetitivos de pensar sentir y actuar”

La tendencia general de estas investigaciones apunta a estudios pragmáticos como una de las principales fuentes teóricas de las que se nutre la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, no todos los profesores de lenguas extranjeras conocen los detalles de esta relación (Pons, 2005) y se pretende tender puentes entre dos esferas, la investigadora y la aplicada, que no siempre han seguido órbitas coincidentes.

En lo que atañe a las marcas relacionadas con actos de habla se observa también que a veces hay cierta confusión entre el significado de la unidad léxica como tal y su fuerza elocutiva, es decir, la intención del hablante cuando la emplea, como se puede ver al estudiar la marca intensificadora (Gómez & Guerra, 2006).

Muriel Waga (2007) presenta, por una parte el campo de la pragmática de la interlingua, o lenguaje artificial preciso, neutro y ambiguo a través de la cual se puede entablar la comunicación entre varios lenguajes, entre hablantes de diferentes lenguas maternas ; y por otra parte un estudio empírico sobre el proceso de la evolución pragmática en francés lengua segunda. Sus estudios han sido dominados por la teoría del acto discursivo desarrollado por el filósofo John L. Austin (1982) en su obra *cómo hacer cosas con palabras*, del cual concluye de manera específica que la pragmática del interlenguaje es el estudio del uso y adquisición del conocimiento pragmático de una lengua segunda, por parte de los locutores no nativos, como relación de los signos con los intérpretes. Waga diferencia entre pragmática adquirida, pragmática transferida y el sendero de desarrollo, y esboza también, desde el punto de vista teórico, un modelo de aculturación, de procesos cognitivos, y las teorías socioculturales y de socialización del lenguaje.

House (2010) y Schauer (2009) coinciden en la importancia de la interlingua como mediadora del proceso de desarrollo de competencias pragmáticas en segunda lengua. House, por una parte, propone la recolección de datos técnicos, una metodología que empieza identificando los participantes, instrumentos, procedimientos y técnicas de manejo de datos. Integra la noción de error, tasas de error y comportamiento de los aprendices respecto al manejo del mismo. Resalta el rol de la lengua franca como idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. Es importante la distinción que hace el autor entre lengua franca, lengua oficial, lengua clásica, o lengua diplomática, con los que comparte el uso como interlingua, esto frecuentemente por acuerdo o conveniencia más que por imposición legal. . (Hutchins, 2003)

Por otra parte Schauer (2009a) presenta un estudio sobre interlenguaje y el desarrollo pragmático, situado en el contexto de estudio de grupos de estudiantes alemanes que aprenden inglés en una universidad británica, sobre el curso de un año. En este estudio Schauer examina el desarrollo pragmático e interlenguaje de estos estudiantes enfocándolo, no sólo sobre su desarrollo productivo pragmático, sino también sobre su conciencia pragmática, que es comparada con su conciencia gramatical.

Schauer (2009b) 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. Es sin duda, la introducción de estos perturbadores de la comunicación lo que potenciaría el desarrollo de dichas competencias. En su libro encontramos un censo de literatura, colección de técnicas en pragmática intralingüística, metodologías, desarrollo de la sensibilización pragmática, la dualidad de factores de modificación internos y externos para la producción.

Se esfuerza de igual manera por incorporar al diccionario características de la lengua en uso; es decir, por describir sentidos (objeto de la pragmática) al lado de la descripción de los significados de las unidades léxicas (objeto de la semántica), esfuerzo muy de agradecer en un diccionario dirigido preferentemente al estudiante de español como lengua extranjera o segunda lengua.

Poblete (2009) propone una obra fruto de un trabajo colegiado y cooperativo entre un numeroso grupo de profesores fundamentalmente de la Universidad de Deusto, quienes tras una etapa de renovación pedagógica en la UD que iba en línea con la Declaración de Bolonia (1999) que anunciaba un futuro Espacio Europeo de Educación Superior. Su propuesta se centra especialmente en el largo camino recorrido en su universidad, con sus propios planteamientos pedagógico-didácticos y con la experiencia desarrollada en cinco titulaciones de las cuales ya han salido licenciados formados en créditos europeos (ECTS) y en el desarrollo y evaluación del aprendizaje basado en competencias. En su planteamiento destaca la:

- Elaboración de un Marco Pedagógico que fundamente un enfoque de aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.
- Promoción de la Innovación Pedagógica en Facultades, Institutos y Escuelas Universitarias.
- Promover la Innovación en los Departamentos (planificación y programación).
- Disposición de los medios y recursos necesarios para la innovación pedagógica.
- Dotación de Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollo de la Formación y actualización pedagógica del profesorado.

- Promoción de procesos de auto y heteroevaluación en facultades, Institutos y Escuelas Universitarias.
- Mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impulso del Desarrollo de Valores.

También encontramos a didactas de lenguas extranjeras como Gaëlle Fischer (2012) quien propone introducir el enfoque por competencias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, 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 invitando a una continuidad metodológica enfatizando la integración de los saberes.

Identifica así mismo tres momentos del saber: base, perfeccionamiento y transversalidad, al igual que los diferentes tipos de evaluación y propone una reflexión sobre la importancia de variar los instrumentos y fomentar la inclusión del aprendiz en dicho proceso, y termina su planteamiento con un modelo pedagógico del error.

1.2. Didáctica de las lenguas extranjeras y desarrollo de componente pragmático

Hasta finales del siglo XIX, el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras era la enseñanza de vocabulario y de reglas gramaticales a través de la memorización, constituyéndose este como el método tradicional; en respuesta a nuevas necesidades y nuevas preocupaciones sociales, surgió el método directo para la enseñanza de idiomas también conocido como Método Natural (Puren, 1988).

El término “directo” o “natural” hace referencia al acceso a la lengua, sin la intervención de la traducción, con el fin de hacer que el alumno piense directamente en la lengua que está aprendiendo. Con este método, que prevaleció hasta la década de los setenta, se hizo énfasis en la habilidad oral; no obstante, se trabajaban las cuatro habilidades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita (Germain, 1993).

Es sólo hasta el siglo XIX que aparece un nuevo objetivo llamado "práctico" referente al control efectivo de la lengua como instrumento de comunicación (Coste, 1994) y que da pie en los años ochenta, soportado con el MCERL, a la clasificación de competencias de aprendizaje de lengua extranjera entre pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos (Consejo de Europa, 2002).

El Marco Europeo, llevó la enseñanza de idiomas hacia una madurez sin precedentes, permitiendo la construcción de una visión holística de los procesos de aprendizaje de idiomas, y basada en principios fundamentados tanto en la teoría como en la experiencia de los profesores.

Fuertemente influenciados por el concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky (1965) en los años 60 como “el conocimiento inconsciente que todo hablante tiene de las reglas de funcionamiento de una lengua” (Hita, 2004, p. 26), surgen diversos enfoques de aprendizaje de las lenguas. Entre ellos, el enfoque comunicativo, el de aprendizaje por la acción y el método Total Physical Response o TPR.

El interés de los lingüistas y didactas en las competencias pragmáticas es bastante reciente, los mayores avances en este sentido han sido realizados por Wurga (2005) quien es la primera 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 comunicarse es tan importante dominar las reglas de uso de la lengua, como su aspecto pragmático.

El enfoque de aprendizaje por la acción (EAA) es el que se ha convertido en el eje central del debate pedagógico alemán sobre la modernización de la educación para el trabajo. Hoy se discute en muchos países la implementación de la formación basada en competencias.

Propone Hans-Juergen Lindemann (2009), que más allá de las diferencias nacionales en esta discusión, es posible constatar que se va perfilando una tendencia hacia la convergencia entre las distintas conceptualizaciones a partir de las consideraciones como:

- La formación basada en competencias requiere, por un lado, de un marco curricular y estructural en el nivel macro pero, por otro, también de un replanteo de las concepciones metodológico-didácticas y de innovaciones en este campo.
- La formación, la capacitación y el perfeccionamiento basados en competencias presuponen una capacitación intensiva de los docentes e instructores.
- Las competencias no solo se desarrollan en el sistema de formación técnico-profesional, sino en todo el sistema educativo y también en entornos auto-gestionados de aprendizaje.

Nabila Benhouhou (2009) en su “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.

En 2010, Lindemann publica una nueva obra titulada “aprendizaje por la acción” que se constituye como el pilar de la investigación sobre el desarrollo de competencias, sin embargo, su

mayor profundización en la lingüística aplicada lo alejó de los principios didácticos que más tarde inspirarían a las nuevas generaciones de didactas.

En ella detalla que todo el medio es un generador de actividades, que se convierten en insumos de conocimientos y aprendizajes con significado y finalidad, enriquecidos con las experiencias previas de los estudiantes y con el intercambio comunicativo que se establece entre el grupo de clase y el docente (Lindemann, 2010).

Este enfoque remite a todas aquellas estrategias didácticas que involucren el trabajo en y con el grupo. Se basa en la planificación y la realización de la tarea, tanto como en el control y la evaluación posteriores. Es decir que el concepto de la acción comprende procesos completos de trabajo y aprendizaje que se integran entre sí. El objetivo global del aprendizaje por la Acción es, por lo tanto, una competencia de acción profesional amplia.

Es posible aprender a actuar con autonomía y lograr prepararse de esta manera para luego poder enfrentar los nuevos desafíos laborales mediante la resolución estratégica, creativa y exitosa de los problemas. La perspectiva accional parte del proceso de trabajo integral y lo subdivide en tres grandes subprocesos planificación, ejecución y control.

Para las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos subprocesos se vuelven a dividir, obteniéndose seis pasos: informarse, planificar, decidir, ejecutar, controlar y evaluar (Lindemann, 2009).

Luego el aprendiz evaluará con el docente si todas las etapas de planificación, decisión y ejecución se desarrollaron óptimamente, al mismo tiempo analizaron el proceso de trabajo y determinaron conjuntamente cuáles errores podrán evitarse en el futuro y cómo. Aquí se llega a

otro principio del aprendizaje por la acción: el aprendizaje se concreta a lo largo de un ciclo proceso–producto–proceso.

La evaluación o valoración en el sentido pedagógico tiene como objetivo evidenciar, de modo participativo, las carencias de calificación y confrontar al aprendiz positivamente con ellos. Cuánto los aprendices más aprenden sobre la base del principio de la acción completa, tanto mayor se volverá su capacidad para analizar de manera autónoma sus déficits de calificación, dando así el primer paso hacia su superación sistemática. Los aprendices van diseñando así su propio itinerario de aprendizaje para seguir los objetivos definidos curricularmente (Lindemann, 2010).

Las investigaciones más recientes apuntan hacia la puesta en marcha de la pedagogía de proyectos, la propuesta de elaboración de unidades didácticas teniendo en cuenta un público cautivo, que es el caso general de las escuelas de lenguas, centradas en módulos comunicativos, así como la retoma de la importancia de la concepción y elaboración de actividades contextualizadas, el rol de la corrección en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Por su parte, Fillola (2011, p.31) recoge una revisión de la proyección de las opciones de investigación más adecuadas para conocer el análisis del espacio educativo y de investigación correspondiente a primeras lenguas y a lenguas extranjeras. Indica que:

“Ese espacio, cada vez menos diferenciado, se está modificando a partir de conceptos y orientaciones como educación plurilingüe, competencia plurilingüe se ha entrado en una interesante intersección metodológica y conceptual en la que entran en juego supuestos propios de la formación en L1 junto a otros propios de L2 / LE, como se indica en los

documentos de la CE” , “El desarrollo de nuevas competencias, multilingüismo y plurilingüismo, enseñanza integrada de contenidos, la reflexión crítica del docente, etc. se encaminan hacia la convergencia con los planteamientos marco, favorecidos por orientaciones constructivistas” y “Las didácticas específicas hacen posible que la investigación educativa emerja realmente de las mismas aulas, con el soporte de propuestas y modelos de investigación en y desde el aula, especialmente gracias a las opciones etnográficas, la observación participante y la investigación- acción”

Ramos & Pavon (2015) en *Developing Corporative Learning Through Tasks in Content and Language Integrated Learning*, presentan los resultados de un estudio sobre las percepciones de los profesores con respecto al trabajo con tareas en un contexto de enseñanza (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido, AICLE) en el que los contenidos académicos y la lengua extranjeras se aprenden de forma simultánea.

Allí muestran que el profesorado es consciente de las dificultades metodológicas que entraña el trabajo con tareas de sus propias limitaciones para afrontarlos y de los problemas que en general supone establecer un modelo de colaboración entre ellos, sin embargo, el profesorado también valora los beneficios que este tipo de trabajo aporta para la consecución de los objetivos de aprendizaje, además de mostrar un alto nivel de motivación para continuar trabajando de esta manera.

Más recientemente Bejarano (2016) señala que el aprendizaje basado en proyectos es una innovación en la enseñanza que representa un redescubrimiento aplicable a nuestra época y a nuestras áreas de enseñanza en el salón de clase. Nos presenta una investigación-acción aplicada

en el aula de inglés que consiste en el desarrollo de las clases de inglés a través de la pedagogía por proyectos.

En dicha investigación muestra los cambios significativos que se evidencian en los estudiantes en el aprendizaje del inglés al implementar dos proyectos transversales de investigación durante el año lectivo. También analiza la importancia del material educativo referente al proyecto, el uso de textos y la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones y la construcción del currículo, como también el impacto de la pedagogía por proyectos en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con estudiantes que al final se muestran motivados por aprender la lengua extranjera, desarrollan aprendizajes referentes a la lengua, la cultura, la investigación, la autoevaluación y la autonomía dado que el trabajo por proyectos en inglés es un camino para desarrollar aprendizajes.

CAPÍTULO II

2. Fundamentación Teórica

En este apartado, se presentan de manera más detallada los fundamentos gnoseológicos de la investigación realizada respecto al desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los constructos didácticos constituyentes de la propuesta alternativa realizada.

Se presentarán en primer lugar, los conceptos claves presentes en el Marco Europeo y estudios de eminencias de las lenguas respecto a la categoría componente pragmático y que permitirán abordar la problemática anteriormente presentadas desde las categorías de análisis extraídas del MCERL fortaleciéndolas con los conceptos de pragmática desarrollados por Coste (1994), Warga (2007), Schauer (2009), Poblete (2009) y House (2010) y que permitirán develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas en los programas analíticos, las prácticas docentes y la evaluación.

De igual manera, se realizará un recorrido histórico por las diferentes corrientes didácticas que han abordado el tema de las competencias en lengua extranjera, y de manera más puntual, aquellas que han centrado particular interés en el componente pragmático, y que dan soporte a la propuesta de reorientación didáctica de enseñanza de las lenguas extranjeras, y finalmente, se delimitará la normatividad colombiana para la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel de la Educación superior.

2.1. Competencia pragmática -Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

Se hace necesario para la comprensión de las nociones claves de este proyecto de investigación la definición de nociones fundamentales presentadas en el capítulo 5 del Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2002, p. 11) que listan a continuación:

- Los conocimientos (**saber**) se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos).
- Las destrezas y habilidades (**saber hacer**) dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial.
- La competencia existencial (**saber ser**) se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.
- La capacidad de aprender (**saber aprender**) moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades (consejo de Europa, 2002, p.13).

- **Las competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema,

independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

- **Las competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.
- **Las competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

El MCERL (Consejo de Europa, 2002) propone articular los procesos de aprendizaje-enseñanza-evaluación basados en las siguientes ocho categorías claves para el análisis de la información realizada en la presente pesquisa:

- Enfoque adoptado (p.9)
- Niveles comunes de referencia (p.23)
- Uso de la lengua y el usuario (p.47)
- Competencias del usuario (p.99)
- El aprendizaje Vs la enseñanza de las lenguas (p.129)
- La tarea y su papel en la enseñanza (p.155)

- La diversificación lingüística y el currículo (p.167)
- La evaluación (p.177)

Asimismo, define seis niveles de referencia para los usuarios de la lengua extranjera, indicando los descriptores generales del nivel, como se indica en la tabla a continuación:

Tabla 1.

Descripción de competencias generales en lengua extranjera por nivel de lengua según Marco

Común Europeo

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
		Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
	A2 (Plataforma)	Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
		Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc).
		Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
		Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel	Subnivel	Descripción
Nivel	Subnivel	Descripción
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	B2 (Intermedio-alto)	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
Nivel	Subnivel	Descripción
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p>
		<p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p>
		<p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>

Nivel	Subnivel	Descripción
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Nota. Adaptada del Marco Europeo (Consejo de Europa, 2002, p. 39)

El debate teórico sobre las competencias tiene una larga tradición en la teoría de la educación. En lo referente a la formación técnico-profesional, ésta se remonta a los enfoques "formales" de la educación, centrados en el sujeto. A pesar de su importancia desde el punto de vista pedagógico, las concepciones de Kerschensteiner (1934) y Gaudig (1963) recién fueron retomadas en los años 80.

Mientras, los planes de formación seguían caracterizándose por concepciones "materiales" y una didáctica en sentido restringido, que destacaba aquellos contenidos del aprendizaje que podían derivarse de las respectivas disciplinas científicas, sobre todo en la parte teórica de la formación técnico-profesional. Por ese motivo, durante mucho tiempo los conocimientos técnicos derivados de la lógica disciplinaria se consideraron la espina dorsal de la competencia técnica y profesional.

La competencia pragmática es uno de los componentes que algunos autores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos

lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas adopta otra estructura de descripción de la competencia comunicativa; en un primer nivel, la competencia comunicativa se compone de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Como ya se mencionó en el estado del arte, la competencia pragmática se compone de la competencia discursiva, la funcional y la organizativa, cada una de las cuales es descrita por el Marco en los seis niveles de competencia que éste contempla en el uso de una lengua; así, por ejemplo, estas descripciones incluyen categorías tales como la flexibilidad, los turnos de palabras, las descripciones y las narraciones, la coherencia y la cohesión, la fluidez oral o la precisión en la transmisión del mensaje.

2.1.1 Componente discursivo.

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto efectivo, oral o escrito, en diferentes situaciones de comunicación. (Consejo de Europa, 2002, p.120)

Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. El

concepto nace en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación, como desarrollo del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971).

Pronto es adoptado en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, en el que experimenta sucesivas reelaboraciones. Canale (1983) es uno de los primeros autores en desglosar la competencia comunicativa en otras varias, una de las cuales es la competencia discursiva.

En otras disciplinas lingüísticas, en particular en el análisis del discurso, también se ha usado el mismo término, con significados próximos y siempre en contraposición a la competencia lingüística, entendida ésta como el dominio de las reglas del sistema y aquélla como el de las reglas de uso de la lengua.

En el campo del análisis del discurso suele asimilársela, en ocasiones, a la competencia pragmática y en otras se la distingue de ella, como hace Kerbrat-Orecchioni (1986), quien asigna a la discursiva el dominio de géneros del discurso concretos y a la pragmática el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros, como por ejemplo, el principio de cooperación. Charaudeau (2000), por su parte, distingue entre competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas, generalmente se la equipara a la competencia textual, o bien se considera que la engloba L. Bachman (1990), en su descripción jerarquizada de los componentes de la competencia comunicativa no habla de competencia discursiva y se refiere únicamente a la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica.

Como hace con el resto de competencias que describe, el Marco común europeo propone, además, cuatro criterios para la evaluación de la competencia discursiva:

1. La flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación
2. El manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral)
3. El desarrollo temático
4. La coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

2.1.2 Componente funcional.

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. (Consejo de Europa, 2002, p.122)

Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión.

Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional.

Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados, generalmente breves, y normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las

microfunciones se clasifican por categorías con cierto detalle, pero no exhaustivamente, en el Capítulo 5 del MCERL (Consejo de Europa, 2002, p.122) de la siguiente forma:

1. Ofrecer y buscar información factual.
 - Identificar
 - Presentar un informe
 - Corregir
 - Preguntar
 - Responder
2. Expresar y descubrir actitudes.
 - Factual (acuerdo/desacuerdo)
 - Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza)
 - Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso)
 - Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias)
 - Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud)
 - Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).
3. Persuasión.
 - Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.
4. Vida social.
 - Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.
5. Estructuración del discurso.

6. Corrección de la comunicación. (p.122-125)

Las macrofunciones (Consejo de Europa, 2002, p. 123) son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia, a veces ampliada, de oraciones; por ejemplo:

- Descripción.
- Narración.
- Comentario.
- Exposición.
- Exégesis.
- Demostración.
- Instrucción.
- Argumentación.
- Persuasión.

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos.

No resulta factible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional. De hecho, ciertas actividades microfuncionales forman parte de escalas ilustrativas de actividades comunicativas interactivas y productivas.

Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes (Consejo de Europa, 2002, p.126):

- La fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.
- La precisión, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

2.2. Didáctica de las Lenguas Extranjeras

En este apartado se señalan los métodos y enfoques que han influenciado la enseñanza de la lenguas en el país, así como algunos recomendados en el documento Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (Lineamientos IE) como adecuados para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (MEN,1999), hasta llegar a las dos corrientes que sustentan de manera específica la propuesta alternativa para la enseñanza de las lenguas orientadas al desarrollo del componente pragmático.

Es necesario empezar señalando que, en la medida en que la práctica cotidiana que ocurre en el aula está fuertemente influenciada por estos métodos, una revisión de la literatura al respecto permite tener los elementos para analizar las actividades que se realizan en los salones de clase. La presentación de los métodos que aquí se realiza, en términos generales, tiene en cuenta la visión acerca del aprendizaje de la lengua, el rol del profesor y del alumno y la interacción entre ellos , así como el rol de la lengua materna (L1) y de la lengua objeto de estudio (L2), la evaluación y el manejo del error.

Cabe también aclarar una dificultad que aflora con la terminología utilizada en el campo de la enseñanza de lenguas, puesto que no existe un acuerdo absoluto entre los investigadores acerca de las formas de clasificar lo que es y por tanto lo que puede ser incluido dentro de un campo conceptual que se le llame método para la enseñanza de una lengua.

Brown (1994) respecto a esto señala que existen ciertas afinidades entre los investigadores pero no un acuerdo completo. Diferencias que se aprecian fácilmente al revisar la literatura pertinente en el campo, debido a que el término 'método' ha sido utilizado como sinónimo tanto de una filosofía teórica como de la puesta en acción de prácticas que emanan de dicha teoría (Leffa, 1988), así el método para unos es el manual de clase (Puren, 1988), para otros el método lo constituye la aproximación conceptual, el diseño de los objetivos educacionales y los procedimientos (Richards y Rodgers, 1986).

Con el objetivo de evitar este tipo de dificultades, para este estudio se seguirá la clasificación propuesta por Germain (1993) que consta de cuatro niveles así definidos:

- Corriente Metodológica: un conjunto de principios generales comunes a dos o varios métodos o enfoques
- Método o Enfoque: un conjunto de principios, proposiciones o procedimientos organizados que buscan facilitar el aprendizaje
- Ensamblaje Pedagógico o Manual: material didáctico que abarca tanto los contenidos a ser aprendidos, como también los procesos de enseñanza que buscan facilitar la adquisición de los mismos; Prácticas de Enseñanza: nivel donde se desarrolla la enseñanza propiamente dicha, la cual busca facilitar la adquisición de una lengua extranjera

Este apartado expone los siguientes métodos: Método Tradicional, Método Directo, Método Audio-lingual, el Enfoque Comunicativo y el Enfoque de Aprendizaje por la acción.



2.2.1. Método Tradicional.

El método tradicional, también llamado de gramática-traducción, es el primer y más antiguo método que se usaba en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín. En este método, que fue el único que existió hasta comienzos del siglo XX, el objetivo es estudiar una lengua extranjera para tener acceso a sus textos literarios o bien para beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que implica el estudio de una lengua (Richards y Rodgers, 1986).

Este método propone la traducción como base para la comprensión de la lengua en estudio (L2). Las instrucciones se imparten en la lengua materna (L1) de los estudiantes (Larsen–Freeman, 2000).

Así, el diccionario y el libro de gramática se convierten en las principales herramientas para el trabajo mientras que la comprensión oral y la producción oral no son enfatizadas (Germain, 1993).

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este método, se percibe como una actividad intelectual donde se espera que los alumnos memoricen exhaustivas listas de reglas gramaticales y de ejemplos con el fin de dominar la morfología y la sintaxis. La lengua es considerada como un conjunto de reglas y excepciones.

En lo que atañe a las actividades, se sugieren ejercicios de aplicación de reglas gramaticales, dictados y traducciones. El profesor es visto como aquél que detenta el saber, por lo tanto representa la autoridad en el salón. Poca iniciativa es atribuida al alumno, ya que la interacción alumno-profesor es prácticamente inexistente. El control del aprendizaje es rígido y, en general, como está referido a la gramática, fundamentalmente, el error es inadmisibles (Germain, 1993).

En lo que atañe a la evaluación, las pruebas son escritas donde o se pide al estudiante que traduzca un texto de L2 a L1 o viceversa o se le pide que responda preguntas ya sea de la cultura o de la gramática de L2 (Larsen- Freeman, 2000).

2.2.2. Método Directo.

Uno de los principios fundamentales de este método es que el aprendizaje de lenguas extranjeras se debe dar en contacto “directo” con la lengua en estudio (L2) y la lengua materna (L1) debe ser excluida del salón de clase.

La transmisión de los significados de conceptos nuevos se amplía contundentemente de manera tal que se da a través de gestos, dibujos, fotos, parafraseo, asociación de ideas. Es decir, todo lo que puede facilitar la comprensión sin recurrir a la traducción. De hecho, el término "directo" hace referencia al acceso a la lengua, sin la intervención de la traducción, con el fin de hacer que el alumno piense directamente en la lengua que está aprendiendo. (Puren, 1988)

Entre las actividades sugeridas a los alumnos, en el método directo, se encuentran: ejercicios de pregunta-respuesta, ejercicios de conversación entre profesor y alumno o entre alumnos, ejercicios de completar utilizando formas gramaticales sin hacer referencia explícita a las reglas gramaticales, dictados, redacción de párrafos, entre otros. Cabe enfatizar que cada lección incluye actividades de conversación, las cuales se dan muchas veces a través de simulaciones de actos comunicativos que permiten que los alumnos se comuniquen oralmente la mayor parte del tiempo.

En este contexto, según Germain (1993), el profesor se encuentra en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, sirve de modelo lingüístico en L2 para los alumnos, demuestra los conceptos con la ayuda de objetos o imágenes, pero jamás los traduce o explica en L1. El

profesor es el que dirige todas las actividades en el aula, pero permite una cierta iniciativa por parte de los estudiantes quienes deben participar activamente en su proceso de aprendizaje respondiendo a las preguntas del profesor, leyendo en voz alta los textos asignados y haciendo preguntas.

En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje, afirma Germain (1993), esta incide más sobre el uso de la lengua, ya sea en la forma escrita u oral, que sobre el conocimiento de sus reglas. Según Larsen-Freeman (2000), en este método en general no se realiza un evaluación formal como tal sino, que esta se lleva a cabo en el transcurso de la clase. Así por ejemplo, a los estudiantes se les pide que escriban un párrafo sobre algo visto en clase o son entrevistados por el profesor.

El Método Directo se tornó muy popular en las últimas décadas del siglo XIX y durante el primer cuarto de siglo XX, y pasó a ser utilizado en muchas escuelas privadas de idiomas cuyos estudiantes pagaban mucho dinero a cambio de clases intensivas e individualizadas, con un reducido número de estudiantes (Hernández Reinoso, 1999, p.143).

Uno de los propagadores de este método, afirma Brown (1994), fueron las escuelas Berlitz que hasta hoy día prosperan alrededor del mundo. No obstante, el mismo autor argumenta que el método directo no tuvo éxito en las escuelas públicas debido a limitaciones de presupuestos, de tiempo, de capacitación de los profesores, además del elevado número de estudiantes por salón. A finales del primer cuarto del siglo XX, hubo una disminución en el uso de este método y muchas escuelas volvieron a utilizar el método tradicional.

2.2.3. Enfoque Comunicativo.

Se puede deducir del trabajo de Brown (1994) que la revolución audio-oral de los años 40 y la renovación de los métodos en la de los años 70, así como las posteriores investigaciones suscitadas por éstos métodos, llevaron la enseñanza de idiomas hacia una madurez sin precedentes, cuyo resultado fue la construcción de una visión holística de los procesos de aprendizaje de idiomas que condujo a la creencia en principios fundamentados tanto en la teoría como en la experiencia de los profesores. Consecuentemente, los profesores de lenguas, dejando de lado la búsqueda por un método ortodoxo, optaron por un enfoque que buscara dar prioridad a la comunicación y que a la vez fuese suficientemente ecléctico para abarcar técnicas exitosas de los métodos anteriores.

Así nace el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas que surge vigoroso en la década de 1980 fuertemente influenciado por el concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky en los años 60, la cual según Hita (2004) se define como “el conocimiento inconsciente que todo hablante tiene de las reglas de funcionamiento de una lengua” (p. 26). Este concepto fue complementado por Hymes (1972) en los años setenta, así de acuerdo con Hita (2004), además de las reglas propiamente dichas es muy importante centrar la “atención en el uso que las personas hacen de estas reglas según el contexto en donde se encuentran” (p. 27).

La noción de competencia comunicativa ha sido rápidamente redefinida y ampliada con el aporte de autores como Canale y Swain (1980, citados en Hita, 2004) que afirman que la competencia comunicativa abarca una serie de otras competencias definidas a continuación:

- **Competencia Gramatical.** Hace referencia al dominio de las reglas del código lingüístico que posibilita el correcto uso de la lengua en la comunicación.

- Competencia Sociolingüística: La capacidad de reconocer la situación comunicativa en función de factores ambientales o sociales y poder utilizar adecuadamente los distintos registros de la lengua.
- Competencia Discursiva. La capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y a las situaciones de comunicación.
- Competencia Estratégica. La capacidad de compensar las dificultades que se pueden dar en la comunicación ayudándose de estrategias como, por ejemplo, los gestos para asegurar la efectividad de la comunicación.
- Competencia Sociocultural. Hace referencia al conocimiento que el hablante debe tener sobre el contexto social y cultural en que la lengua es utilizada.

De acuerdo con Hita (2004), esta evolución de la noción de competencia comunicativa sirve de base para el enfoque comunicativo el cual, en si centraliza la enseñanza de lenguas extranjeras en la comunicación. Es decir, se trata de enseñar al alumno a comunicarse en la lengua de manera tal que se adquiriera la competencia comunicativa la cual conlleva las cinco competencias que se describieron anteriormente.

Dentro de este enfoque, argumenta Germain (1993), saber comunicarse significa ser capaz de producir enunciados lingüísticos en conformidad tanto con la intención comunicativa, por ejemplo, pedir permiso u opinar sobre algo, como con la situación comunicativa, es decir, el contexto en que se da la comunicación (ambiente formal o informal, etc.). Las estrategias utilizadas para facilitar la producción de enunciados comunicativos son muy variadas e incluyen: trabajos en grupo que permiten la comunicación entre los alumnos y la resolución de problemas; las actividades de cambio de rol (*role-plays*) que permiten la libre expresión de los interlocutores; simulaciones de situaciones comunicativas; lecturas silenciosas y globales de

textos auténticos como, por ejemplo, artículos de periódicos, en oposición a los textos producidos para fines educativos, etc.

Una de las principales características del enfoque comunicativo, según Germain (1993) es que todas las actividades gramaticales son puestas a servicio de la comunicación, de esta forma, los ejercicios estructurales del método audio-oral se vuelven ejercicios interactivos de comunicación real o simulada. Se hace uso de la práctica de conceptualización llevando al alumno a descubrir por si solo las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua por medio de la reflexión y de la formulación de hipótesis, lo que implica una mayor participación del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje.

El error es visto como un proceso natural del aprendizaje, a través del cual el alumno pone a prueba las hipótesis que el mismo desarrolla acerca de la lengua. El profesor deja de ocupar el papel principal en el proceso enseñanza-aprendizaje para asumir el rol de orientador, facilitador, motivador y organizador de las actividades comunicativas en el aula (Germain, 1993).

Con relación al uso de L1 en el aula, se permite un uso sensato y moderado de L1 principalmente en las primeras etapas de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986; Larsen-Freeman, 2000).

Debido al carácter interactivo de las actividades en el enfoque comunicativo, Brown (2000) asevera que, el único acercamiento plausible en la enseñanza, acorde a este enfoque, es la integración de las habilidades de comprensión lectora y auditiva con las de producción oral y escrita. Es decir, el lenguaje pasa a ser considerado como un todo integral, y no más como un ensamblaje de fonemas, grafemas, morfemas, palabras, etc., que históricamente se enseñaba de forma separada.

Por lo tanto, de acuerdo con este nuevo paradigma conocido como Lenguaje Integral (*Whole Lenguaje*), en una clase dedicada a desarrollar la habilidad lectora, por ejemplo, se espera la inclusión de actividades que involucren todas las habilidades comunicativas, es decir, se haría una discusión sobre el tópico de la lectura (producción oral y comprensión auditiva); se escucharía algunos audios sobre el tópico de la lectura (comprensión auditiva); se abordarían algunas técnicas de lectura como el escaneo (comprensión lectora), así como se escribirían paráfrasis de algunos pasajes del texto (producción escrita) (Brown, 2000).

A partir del concepto de Lenguaje Integral, se han desarrollado, dentro del enfoque comunicativo, algunos modelos claves para la planeación de actividades que lleven a los estudiantes a aprender a comunicarse a través de interacción en L2, ya sea con sus colegas y profesores, ya sea con textos o por otro medio como el Internet.

2.2.4. Método Audio Oral.

Con la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, el ejército estadounidense identificó la necesidad de que miembros de sus tropas fuesen entrenados para lograr rápidamente fluidez comunicativa en las diversas lenguas habladas tanto por sus aliados como por sus enemigos (Brown, 1994).

Para lograr tal objetivo, el gobierno estadounidense estableció en 1942 el Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército (ASTP, sigla en inglés), el cual se extendió por cerca de dos años y contó con la participación de 55 universidades estadounidenses (Richards y Rodgers, 1986).

Así nació el “método del ejército” que en la década de 1950 pasó a ser conocido como método audio-oral (Brown, 1994). El método audio-oral se sustenta en principios de la psicología conductista de Skinner (1977) y en los principios de la lingüística estructuralista de

Bloomfield (1933). En este método el aprendizaje de una lengua es entendido como un conjunto de hábitos condicionados que se adquiere a través del automatismo y de la repetición.

El error debe ser evitado a todo costo y las respuestas correctas dadas por el alumno deben ser reforzadas de inmediato por el profesor. Se enseña a través de la introducción gradual de estructuras de la lengua en forma de diálogos. Por lo tanto, la gramática y el vocabulario se presentan inductivamente por medio de una serie de ejemplos o modelos en oraciones completas. No se debe utilizar la lengua materna (L1) en el aula porque se argumenta que ésta interfiere con los intentos de los estudiantes de dominar la L2 (Larsen–Freeman, 2000).

El laboratorio de lenguas se vuelve una herramienta muy importante donde el alumno repite oralmente las estructuras vistas en el aula, con el fin de memorizarlas y automatizarlas. El profesor permanece en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje controlando el comportamiento lingüístico de los estudiantes (Germain, 1993). Los alumnos ejercen un rol reactivo respondiendo a estímulos e imitando el profesor o al audio (Richards y Rodgers, 1986; Germain, 1993).

Referente a la evaluación, ésta se enfoca solamente en un punto del lenguaje a la vez, es decir, los estudiantes por ejemplo, deben identificar la palabra más adecuada o utilizar la forma verbal apropiada en un contexto de oración dado (Larsen-Freeman, 2000).

El método audio-oral fue muy utilizado hasta la década de 1960, sin embargo luego comenzó a ser blanco de críticas ya que los ejercicios estructurales resultaban muy aburridores para los alumnos y la motivación inicial decrecía rápidamente. Aún más, se constató que muchos estudiantes no eran capaces de transferir las habilidades adquiridas por medio del automatismo para la reutilización espontánea en comunicación real fuera del salón de clase (Richards y Rodgers, 1986). En lo que se refiere a la comprensión oral de los estudiantes, tanto Puren (1988)

como Germain (1993) afirman que los resultados obtenidos no son significativamente superiores en comparación con los métodos anteriores.

Las discusiones acerca de cómo se construye una destreza en el lenguaje humano, suscitadas por el estructuralismo de Bloomfield y por el generativismo de Chomsky (1965) asociados respectivamente a la psicología conductista y a la psicología cognoscitiva, han dado origen a varios estudios que promovieron el surgimiento, en la década de 1970, de varios e inusitados métodos de enseñanza de lenguas, los cuales, afirma Brown (1994), no solamente han servido para impulsar la enseñanza de lenguas más allá de los límites del método audio-oral como también han incitado más investigaciones que buscan examinar la efectividad de estos métodos.

2.2.5. Método de aprendizaje por descubrimiento.

El método de aprendizaje por descubrimiento es propuesto por Bruner (1961) como complemento a la teoría del desarrollo y de las relaciones de Piaget (1976), de quien difiere significativamente al considerar que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz. Bruner se ha caracterizado por una visión de la enseñanza basada en una perspectiva cognitiva del aprendizaje, considerando además que los profesores deberían proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a describir por sí mismos la estructura de la asignatura.

El aprendizaje es, para Bruner, un proceso activo constante de obtención de una estructura cognitiva que representa al mundo físico e interactúa con él; y que debería tener lugar inductivamente, desplazándose desde los procesos específicos presentados por el profesor, a generalizaciones acerca de la materia en cuestión que son descubiertas por los mismos alumnos.

El aprendizaje por descubrimiento, es por su parte, un proceso educativo de investigación participativa, de resolución de problemas y actividades a través de los cuales se construye el conocimiento integrado, no fragmentado y partiendo de la realidad. (Bruner, 1961).

Asevera igualmente que el aprendizaje por descubrimiento estimula un desarrollo más como proceso que como un producto acabado, proceso intrínsecamente gratificante para los alumnos y en el cual los profesores deberían sentir una escasa necesidad de emplear formas extrínsecas de premio. Acota también que el desarrollo intelectual tiene una secuencia con características generales; al principio, el niño tiene capacidades para asimilar estímulos y datos que le da el ambiente, luego cuando hay un mayor desarrollo se produce una mayor independencia en sus acciones con respecto al medio, tal independencia es gracias a la aparición del pensamiento, el pensamiento es característico de los estudiantes. (Bruner, 2011)

A continuación se presentan los principales aportes de Bruner sobre al aprendizaje por descubrimiento en 3 subtemas: los principios que caracterizan este tipo de aprendizaje, sus formas, y finalmente los elementos que constituyen su teoría de la instrucción; y que permiten reorientar tanto el currículo como las prácticas docentes con el fin de desarrollar el componente pragmático de una disciplina, en este caso particular, en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

2.2.5.1 Principios del aprendizaje por descubrimiento.

En su obra *Aprendizaje por descubrimiento*, Bruner (2011) señala cinco principios fundamentales de aprendizaje por descubrimiento, y que son señalados e interpretados por los investigadores a continuación.

- Todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo, es decir, que el individuo adquiere conocimiento cuando lo descubre por el mismo o por su propio discernimiento.
- El método del descubrimiento es la principal vía para transmitir el contenido de la materia, para entender mejor lo que se explica.
- El entrenamiento en la heurística del descubrimiento es más importante que la enseñanza de la materia de estudio.
- Cada niño debería ser un pensador creativo y crítico, es decir, capaz de dominar el ámbito intelectual así como un incremento del entendimiento de las materias de sus estudios.
- El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente, es el generador único de motivación y confianza en sí, es una fuente primaria de motivación intrínseca, y por último asegura la conservación del recuerdo.

2.2.5.2 Formas de aprendizaje por descubrimiento.

Según Bruner (2011), el método de descubrimiento tiene variadas formas que son apropiadas para alcanzar diferentes tipos de objetivos, además sirve para individuos con diferentes niveles de capacidad cognitiva: inductiva, deductiva y transductiva.

2.2.5.2.1 Descubrimiento inductivo

En primer lugar, encontramos al descubrimiento inductivo que implica la colección y reordenación de datos para llegar a una nueva categoría, concepto o generalización, pueden identificarse dos tipos de lecciones que usan la forma inductiva de descubrimiento.

- a. *La lección abierta de descubrimiento inductivo.* Es aquella cuyo fin principal es *proporcionar experiencia* a los estudiantes en un proceso particular de búsqueda: el proceso de categorización o clasificación.
- b. *La lección estructurada de descubrimiento inductivo.* La lección estructurada de descubrimiento inductivo utiliza materiales concretos o figurativos. Se desarrollan conceptos propios de las ciencias descriptivas. Lo que destaca es la importancia de la organización de los datos.

2.2.5.2.2 Descubrimiento deductivo

Este tipo de aprendizaje implicaría la combinación o puesta en relación de ideas generales, con el fin de llegar a enunciados específicos, como en la construcción de un silogismo.

Algunos ejemplos claves de lección que implican esta manera de aprender son:

- a. *La lección simple de descubrimiento deductivo.* Esta técnica de instrucción implica hacer preguntas que llevan al estudiante a formar silogismos lógicos, que pueden dar lugar a que el estudiante corrija los enunciados incorrectos que haya hecho.
- b. *La lección de descubrimiento hipotético-deductivo.* Es aquella en que los estudiantes utilizan una forma deductiva de pensamiento. En general, esto implicará hacer hipótesis respecto a las causas y relaciones o predecir resultados. La comprobación de hipótesis o la predicción sería también una parte esencial de la lección.

2.2.5.2.3 Descubrimiento transductivo

En el pensamiento transductivo el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y advierte que son similares en uno o dos aspectos. El pensamiento transductivo

puede llevar a la sobregeneralización o al pensamiento estereotipado, y así mucha gente sugiere que es un pensamiento no lógico. El razonamiento transductivo se conoce más comúnmente como pensamiento imaginativo o artístico.

- a. *La lección de descubrimiento transductivo.* Se anima a los estudiantes a que usen el pensamiento transductivo. El fin general de la lección sería desarrollar destrezas en los métodos artísticos de búsqueda. La selección y organización de los "datos" o materiales específicos estará en gran parte controlada por el niño.

2.2.5.3. *Teoría de Instrucción.*

En base a los principios del aprendizaje por descubrimiento señalados en el primer aparte de esta sección, Bruner(2011) propone una teoría de la instrucción mejor estructurada que la presentada en 1972, y que se constituye de cuatro aspectos orientadores: la predisposición a aprender, estructura y forma del conocimiento, secuencia de presentación y por ultimo forma y frecuencia del refuerzo:

- *Predisposición a Aprender:* el aprendizaje se debe a la exploración de alternativas, es decir, los individuos tienen un deseo especial por aprender, por lo cual, la teoría de la instrucción debe explicar la activación, mantenimiento y dirección de la conducta ya que son importantes en el deseo por aprender.
- *Activación:* Éste es el que explica la conducta de exploración de alternativas.
- *Mantenimiento:* cuando la conducta ya se ha producido es necesario mantenerla y para esto el explorar tiene que ser más beneficioso que perjudicial, o sea, que al explorar alternativas erróneas resultaran menos graves.

- *Dirección*: Finalmente, el explorar alternativas tiene que tener una dirección determinada. Este depende de dos aspectos: una finalidad o meta de la tarea y el conocimiento de lo importante que es el explorar esa alternativa para la obtención del objetivo.
- *Estructura y Forma del Conocimiento*. Se basa en la forma que se representa el conocimiento, ya que debe ser fácil de comprender. La forma más adecuada de conocimiento depende de tres factores: modo de representación, economía y poder.
- *Modo de representación*. El conocimiento se puede presentar de tres formas: representación enactiva, icónica y simbólica. La primera es el conjunto de acciones para conseguir un objetivo, la segunda es mostrar el conocimiento o representarlo a través de imágenes o gráficos y el tercero es el representar el conocimiento a través de proposiciones lógicas o simbólicas.
- *Economía*. Se refiere a la cantidad de información que se necesita para representar y procesar un conocimiento o comprensión. Por ejemplo, en matemáticas es más económico dar la fórmula de un ejercicio que explicarlo de diferentes puntos de vista. La economía depende de la forma escogida (que sea la adecuada) para representar el conocimiento.
- *Secuencia de Presentación*. En la técnica de instrucción planteada por Bruner se trata de guiar al individuo dándole las pautas a seguir para lograr el objetivo y con esto el pueda comprender, transformar y transferir los conocimientos que está adquiriendo. En resumen, una teoría de instrucción es el ordenamiento efectivo de la materia que se va a aprender por lo cual debe ser ordenada, con dificultades que vayan aumentando para que el individuo las pueda asimilar, aprender y dominar, además para la mayor parte

de los individuos va de las representaciones enactivas a las simbólicas, pasando por las icónicas.

- *Forma y Frecuencia del Refuerzo.* El individuo debe asegurarse de que los resultados son los correctos, por lo cual debe revisarlos y si es necesario corregirlos. La importancia que tiene el refuerzo (el conocimiento de los resultados) dependerá de tres aspectos:
 - *Momento en que se entrega la información.* En esta, se puede decir que el trabajo que se realiza para obtener el objetivo tiene varios pasos a seguir y para aprobar ese paso se tiene que lograr el sub-objetivo.
 - *Condiciones del alumno.* La capacidad que tenga el individuo para utilizar la retroalimentación depende principalmente de sus estados internos.
 - *Forma en que se entrega.* Cuando ya se tiene la información, se tiene que saber aplicar en los problemas. El refuerzo, también se puede tomar como la ayuda del instructor.
- *Roles.* Tanto el individuo como el instructor tienen roles fundamentales para que se cumpla la instrucción planteada por Bruner, estos roles son:
 - *Rol del instructor.* El instructor facilita el aprendizaje, a que le diseña y elabora estrategias, además de realizar actividades acordes con el conocimiento que se desea enseñar. Este además está pendiente de las problemáticas que le surgen a los aprendices para poder orientarlos, además de verificar si siguen correctamente las pautas y si hay errores en donde este lo detecta para que ellos mismos lo corrijan.
 - *Rol del aprendiz.* El aprendiz, básicamente su rol principal es el revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos, además así podrá reelaborar en forma

constante sus propias representaciones o modelos de la realidad, utilizando y transfiriendo lo aprendido a otras situaciones.

Son estos sustentos aportados por Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento, en los que se destaca la importancia de la estructura como clave en la enseñanza de las lenguas extranjeras y motor del desarrollo del componente pragmático, los que permiten a autores como Warga (2007), Poblete (2009), Coste (1994) y Lindemann (2009) realizar propuestas didácticas centradas en el significado, activas y deductivas, tal como lo recomiendan los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras en los que se indica que “El aprendizaje tiene como eje el significado, tiene lugar en un contexto social, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje, es algo muy personal y particular del ser humano”. (MEN, 1996, p. 14).

Desde esta teoría, la didáctica reviste un nuevo sentido en el que el docente debe guiar un proceso de aprendizaje con el objetivo de realizar tareas de la vida cotidiana y desde situaciones problemáticas y diversos contextos sociales, que permiten al estudiante reutilizar dichas estructuras pragmáticas, para promover distintos procesos lingüísticos. Dicho de otra manera, el estudiante puede reencontrarse con su consciencia deductiva, permitiéndole una vez más crear por sí mismo las nociones claves de su aprendizaje, habilidad que la había sido enajenada bajo el método tradicional.

Es el estudio de ese conocimiento pragmático, o saber hacer que relaciona los signos con sus intérpretes, que Warga (2007) propone como pilar para el desarrollo de la competencia de interlingua. Esto supone entonces una reorientación de la didáctica hacia el estudiante como fuente generadora del conocimiento, y que le permite resignificar su aprendizaje y reelaborar sus representaciones de la realidad y transferirlas a otras situaciones. En esta misma línea Poblete (2009) propone elaborar un marco pedagógico que se fundamente en el aprendizaje significativo,

por medio del diseño de un currículo que facilite y entrene al desarrollo de las estructuras pragmáticas, y que promueva la innovación pedagógica, contemple los medios y recursos que permitan el mejoramiento de los procesos de enseñanza y el impulso del desarrollo de los valores.

Estos elementos claves, fueron el pilar de la propuesta alternativa de enseñanza de las lenguas presentada en el capítulo 5, cuyo fundamento es ahora la centración en un proceso de enseñanza desde la acción, promoviendo un proceso de aprendizaje desde el descubrimiento deductivo, y que estimule la creación de significado. De la misma manera se presentará en el siguiente apartado, los aportes del enfoque de aprendizaje por la acción como didáctica alternativa y potenciadora del desarrollo del componente pragmático.

2.2.6 Enfoque de Aprendizaje por la Acción.

En el siguiente apartado se presentará con detalle la evolución del enfoque de aprendizaje centrado en la acción desde los años 50 hasta la actualidad y que se revelará como la estrategia didáctica más pertinente para el desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Hans Juerguen Lindemann (2011) declara que la adquisición de saberes prácticos se concreta a través de la resolución activa de problemas en acciones complejas, que permiten desarrollar competencias técnicas específicas, metodológicas, sociales y personales de manera transversal. Según este autor, la fundamentación teórica de la competencia de acción se basa en diversas corrientes, entre ellas posiciones de la psicología cognitiva representada en los trabajos sobre didáctica psicológica de Aebli (1958) quien retoma el trabajo de Piaget (1979) ; los aportes de la teoría de la regulación de los actos en autores como Volpert (1982) y Hacker (2005), y las

obras fundacionales de los psicólogos soviéticos Leontiev (1978) y Vygotski (1987), aportes que serán desarrollados en las siguientes líneas y que permitirán consolidar este nuevo enfoque didáctico. (Lindemann, 2011, p. 2).

Respecto a la construcción del conocimiento Señala Piaget que “encontramos ...siempre el mismo mecanismo de descentración de los objetos o de las relaciones con respecto a la percepción y a la acción propia...y agrupamientos de estos objetos y de sus relaciones, es decir, construcción de una estructura al mismo tiempo objetiva y lógica”, y que “el aprendizaje del niño reviste tres características básicas: Su actividad de investigación:, la labor orientativa a desempeñar por el educador y su interacción social con el ambiente” (Piaget, 1979, p. 28)

A partir de estas afirmaciones se puede inferir que el constructivismo parte de las estructuras simples heredadas que posibilitan al niño un primer contacto con su ambiente y precisa de la maduración como elemento indispensable en la disposición del organismo para formar nuevas estructuras y relaciones a través de sus experiencias con objetos, personas y situaciones concretas que conforman la progresión del razonamiento en el niño. Esta evolución exige una continuidad entre las funciones de nivel inferior y superior que se interrelacionan para construir nuevas estructuras que permitirán al niño una nueva forma de organizar la realidad y una mayor capacidad de comprensión del mundo que le rodea.

La explicación dada por Piaget (1979) sobre la construcción del conocimiento nos permite deducir la forma en que se produce el aprendizaje en el niño y, a su vez, una nueva forma de encarar la labor pedagógica, que pueda adaptarse mejor a las capacidades y a la realidad de cada individuo. Estos tres elementos nos señalan la línea a seguir por la pedagogía en su misión de posibilitar una evolución del desarrollo intelectual del niño: la pedagogía pretende modificar los factores ambientales y estimular al niño en su medio rico en estímulos para motivar

la experiencia que permita acelerar y completar la construcción de estructuras intelectuales, aunque no pueda en ningún caso cambiar el orden jerárquico de la construcción de estas estructuras.

La teoría del conocimiento de Piaget (1979) es interaccionista y constructivista al mismo tiempo, ello significa que el desarrollo cognoscitivo es fruto de la interacción del sujeto con el medio que le rodea, y gracias a esa relación y a partir de los mecanismos generales de que dispone cada niño en cada momento, va construyendo y elaborando nuevos conocimientos y avanzando así en su desarrollo intelectual. Esta evolución mantiene un mismo esquema repetitivo a distintos niveles y a lo largo de los períodos que constituyen dicho desarrollo, hecho que le permite a Lindemann hacer la transición con la teoría de Vygotski (1985), retomando el planteamiento según el cual el desarrollo de la cultura humana transcurre, a través de la actividad, como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva.

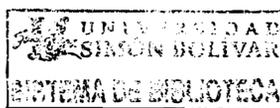
Por medio de la actividad, el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. En tal sentido, subraya que el punto nodal de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad. Esto se considera en el contexto del presente trabajo, como centro generador de aprendizajes compartidos a partir de las potencialidades del currículo, para el desarrollo de la actividad de estudio. Indica igualmente que existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la psicología; rechazando así los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Precisa también que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, y

añade que la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción se llega a la internalización. (Vygotski ,1985)

Como se ha referenciado previamente, al igual que Piaget, Vygotski concibe a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Los mediadores son así, instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla, cuya función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente. El concepto Vygotskiano de mediador se trata pues de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno. El desarrollo de la estructura cognoscitiva es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. Esta máxima consolida la necesidad de una pedagogía activa en donde el contexto reviste una importancia singular.

Los tres componentes de la interacción mediada son, según Vygotski (1986): el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender, eje central de la propuesta didáctica presentada más adelante, ya que una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.

De Aleksei Leontiev (1978), exalta Lindemann (2011) el considerar que la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo; la actividad es un proceso complejo que



conforma un sistema que, como tal, posee una estructura. El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico sobre la base de la actividad. Toda actividad tiene un objeto, cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Lindemann encuentra en Galperin (1987) elementos que permiten orientar la acción, ya que este último delimita un conjunto de características que funcionan como esenciales para el encauce de las actividades mentales teniendo en cuenta ; que estas una forma concreta de actividad humana orientada al objeto, que la estructura y el contenido de la actividad mental deben ser estudiados en el proceso de internalización y finalmente, que el producto final del proceso de internalización es la actividad mental orientadora; real objeto de estudio de la psicología. Esta teoría galperiana promueve una planeación por etapas como base orientadora de la acción, en la que se organiza la actividad cognoscitiva del estudiante mediante una estructuración de las actividades que realiza para la asimilación, y así:

1. Se plantean las actitudes iniciales del sujeto hacia las metas del proceso y hacia una situación concreta de enseñanza y aprendizaje.
2. Se genera la orientación del sujeto mediante un sistema de dibujos, diagramas y signos externos guiados, con el fin de que este desempeñe la acción.
3. El aprendiz, orientado por las representaciones materializadas, comienza a resolver diferentes tareas predefinidas.
4. Plan de conversación externa socializada: El aprendiz comparte verbalmente una reflexión sobre su acción, con el fin de tomar conciencia de sus acciones en la solución de problemas.
5. Se forma la reflexión verbal interna sobre la acción, con el fin de interiorizarla.

6. Se interioriza la acción pasando al plano mental y se "automatiza", de tal manera que se convierte en parte de la vida psicológica del sujeto.

Aunque parece sólo una técnica de enseñanza, realmente la formación planeada por etapas es un método de investigación psicológica, por medio del cual se han estudiado fenómenos como la atención, el pensamiento puro y el desarrollo cognitivo (Galperin, 1987).

El concepto de la competencia de acción articula dos aspectos, enfatizando la unidad entre pensar y hacer en la acción humana. Como orientación didáctica, el concepto permite enunciar los objetivos de aprendizaje en términos de estructuras cognitivas complejas de representación y de operación. Este planteamiento ya se había plasmado en la conceptualización brillante y nítida del Pragmatismo de John Dewey (2004), declarados en *Experience and education* en la que indica que la Fundamentación teórica de la competencia de acción como se la concibe hoy en Alemania, se basa en diversas corrientes, entre ellas posiciones de la psicología cognitiva.

Retomando a Lindemann, los alumnos aprenden entonces a proceder de modo activo y auto-gestionado, a buscar soluciones. Argumenta igualmente que según el progreso alcanzado y el contexto de aprendizaje de los alumnos deberán elegirse alternamente aquellos métodos que lleven efectivamente al desarrollo de la competencia profesional, y que luego de un poco de práctica, los alumnos van adquiriendo la capacidad de transferir el procedimiento a nuevos problemas de trabajo y de aprendizaje; es indispensable entonces que la tarea de aprendizaje-trabajo sea definida previamente por el docente. (Lindemann, 2009)

Sin embargo, no descarta la opción de una formulación abierta de las preguntas para aquellos grupos de alumnos que ya tienen cierta experiencia con esta metodología. En estos casos es posible que docente y alumnos formulen a partir del análisis del problema

conjuntamente la tarea de aprendizaje-trabajo. En este contexto, el error abre el paso a la reflexión. Con miras al paradigma constructivista, el método de proyectos es muy seductor por tener como objetivo la acción autónoma de los alumnos. Sin embargo, es preciso que primero aprendan a aprender en forma independiente, por lo cual es recomendable combinar el método de proyectos con el método de los materiales-guía.

Indica Lindemann (2009) que especialmente este método promueve la previsión y la orientación a los objetivos tanto en el pensamiento como en la acción, brindando además una oportunidad para utilizar formas cooperativas de resolución de problemas. Señala igualmente que cuando se instrumenta idóneamente, el Aprendizaje por la Acción se caracteriza justamente por motivar intrínsecamente y por promover la autoestima de los alumnos en la resolución de la tarea. Este proceso requiere de una intervención cuidadosa por parte de los docentes.

El potencial de intervención didáctica de los docentes reside en la formulación precisa de la tarea. Es posible formular una tarea claramente definida dentro de un contexto complejo y proporcionar materiales-guía elaborados específicamente. De esta manera se brinda a los alumnos un marco de acción acotado dentro del cual desarrollarán sus tareas y aprendizajes.

Finalmente, aborda la problemática desde el currículo indicando que la formación de personas competentes requiere de innovaciones en la organización curricular, es decir en el diseño técnico y cronológico de los espacios curriculares. De hecho, apunta de manera muy específica al modelo basados en “tareas de aprendizaje-trabajo” que requiere tres criterios fundamentales (Lindemann, 2011):

- a. Las tareas deben tener una cercanía reconocible con aquellas que constituyen los procesos laborales reales.

- b. Las tareas deben plantearse como tareas complejas, es decir que su desarrollo no debe reducirse a la simple ejecución de una acción según determinadas instrucciones. Más bien se propone la presentación de un planteamiento complejo de una tarea / problema, en el sentido que su solución pase necesariamente por una secuencia de las seis fases de trabajo-aprendizaje.
- c. Las tareas facilitarán la participación activa y cooperativa de los alumnos, estimulando la comunicación entre ellos, y les permitirán poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada e integrada. El diseño de los entornos de aprendizajes debe procurar las herramientas que faciliten la adquisición en forma autónoma de las competencias y de los contenidos.

Respecto a la fase de evaluación, o reflexión, expresa Lindemann (2009) que es posible lograr a partir de los aprendizajes "ejemplares", de carácter eminentemente inductivo, importantes meta-aprendizajes como el desarrollo de estrategias cognitivas y de habilidades mentales. Con este tipo de arreglos didácticos se puede lograr efectivamente el desarrollo de la competencia de acción, integrando competencias funcionales o técnicas específicas ligadas a los desempeños del oficio específico con competencias extra funcionales, o claves facilitadoras de la empleabilidad, de la autonomía de las personas y del desarrollo de la ciudadanía. Con esta combinación se busca incrementar las posibilidades para que se logre una formación integral de las personas que los prepare para su desempeño en la vida real.

Una vez estos constructos sobre el aprendizaje por la acción desarrollados en el trabajo de Lindemann sobre la importancia de la centración de la enseñanza en la acción, en donde esencialmente rescata el aporte hecho por Comenio (2000) a la didáctica, al centrar su mirada en el alumno y en el hecho de que este aprende desde la acción; insistiendo en que los ejemplos

deben preceder a las reglas, ya que la marcha natural del desarrollo consiste en primero actuar, y después reflexiona sobre las condiciones de la acción. Confluye igualmente con Galperin (1987) sobre el hecho que la formación planeada por etapas permite la estructuración de las actividades mentales, es decir, las características para orientar la acción.

Es por lo tanto pertinente y coherente complementar los sustentos de Bruner (2011), Lindemann (2011), y Galperin (1987) como respuesta a la propuesta de los lineamientos curriculares respecto a la metodología didáctica de enseñanza de las lenguas, explicitando que:

“El aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco experiencias críticas que pueden ser incluidas en cualquier metodología empleada en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo integrado. Ellas son: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar las funciones lingüísticas y aprender a aprender” (MEN, 1996, p. 14)

Religar estos constructos permitirá de manera concreta orientar el currículo, y de paso las prácticas docentes hacia procesos de enseñanzas centrados en el saber hacer, y poder desarrollar así de manera permanente y eficaz, el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tal como se indica a continuación:

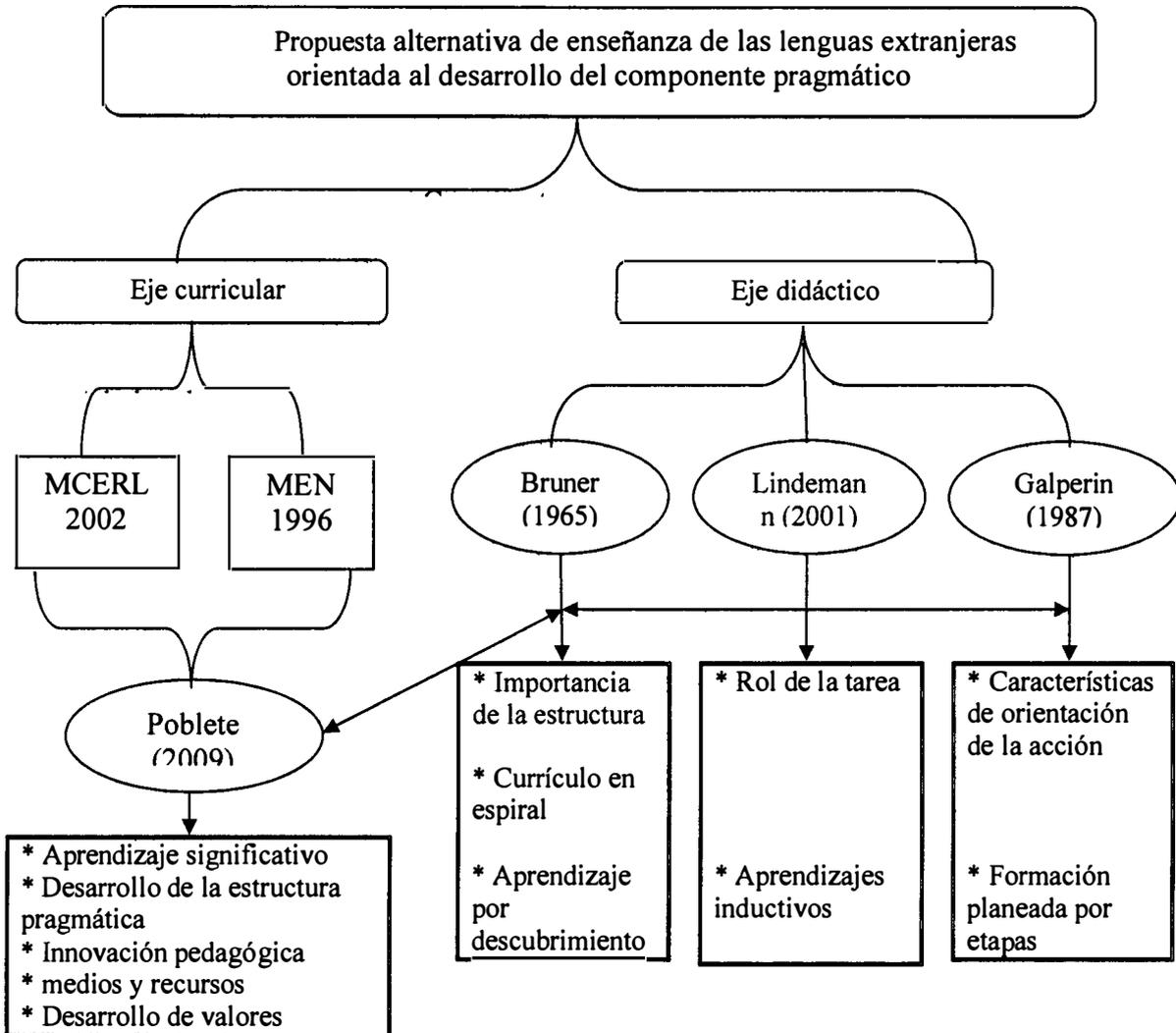


Figura 1.

Referentes teóricos de la propuesta alternativa de enseñanza de las lenguas extranjeras orientada al desarrollo del componente pragmático

La figura 1 muestra como la propuesta realizada se desarrolla en dos ejes complementarios: el de diseño curricular y el de reorientación didáctica. Desde las teorizaciones sobre componente pragmático presentadas en el Marco Común Europeo, en coherencia con los lineamientos

curriculares para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, y con los cinco aportes de Poblete para la elaboración del marco pedagógico se orientan las acciones de los docentes de lenguas, prácticas que estarán sustentadas por los aportes reseñados en los recuadros finales de los tres autores, que serán ampliamente desarrollados en el quinto capítulo.

2.3 Marco Legal

En este apartado se reseñan, contextualizan y analizan las políticas actuales que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, haciendo especial énfasis en el nivel universitario, así como en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, formulados dentro del Programa Nacional de Bilingüismo.

2.3.1 Ley General de Educación.

Si bien es cierto que la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ILE) no es reciente en Colombia, y que como lo indica Gómez (1971), oficialmente data desde el año 1820, en la actualidad, la regulación de esta enseñanza en el contexto de la educación pública básica (primaria y secundaria grados 1° a 9°) y media (grados 10° y 11°) no formal e informal se determina con la Ley 115 de 1994 denominada: Ley General de Educación. Esta ley tiene como propósito señalar: “las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (MEN, 1994, artículo 1).

Con relación a ILE, la Ley General de Educación (MEN, 1994), en el artículo 21 literal m, determina que para el ciclo de primaria se hace necesaria la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. Así mismo, para la educación básica en el ciclo de secundaria, el artículo 22, literal l establece la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera, y finalmente, en el artículo 23 numeral 7, se establece a los

idiomas extranjeros como un área del conocimiento y de la formación obligatoria y fundamental. Es decir, que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional.

Es claro que los objetivos que plantea la Ley General de Educación son graduales y van de la adquisición en primaria a la comprensión y producción en secundaria, y aunque esta no determina la lengua que se debe impartir, según el MEN, a partir la promulgación de dicha ley, la mayoría de instituciones escolares adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera (MEN, 2005).

Con relación al diseño del currículo, la Ley 115 (MEN, 1994), dispone en el artículo 148, literal B, que una de las funciones del MEN es diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares. De ello, que el artículo 78 de la misma ley, que trata de la regulación del currículo disponga como una de las funciones del ministerio la de establecer los indicadores de logros para cada “grado de los niveles educativos” (MEN, 1994, artículo 78).

Este decreto estipula, que atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecerán su propio plan de estudios en donde se deben determinar los objetivos así como la metodología, la forma como se va a distribuir el tiempo y los criterios para evaluar (MEN, 1994).

Así en 1996, y en ejercicio de los artículos 77 y 78 de la Ley 115, el MEN estipula la Resolución 2343 de 1996 en la cual se estipulan los lineamientos curriculares y se establecen los indicadores de logros. Esta resolución define los lineamientos curriculares como orientaciones para que las instituciones de manera autónoma desarrollen sus procesos curriculares (MEN, 1996).

Además de los lineamientos curriculares, la Resolución 2343 estipula los indicadores de logros curriculares con el objeto de que se asegure la formación integral de los alumnos teniendo en cuenta las particularidades de los proyectos educativos de cada institución educativa (MEN, 1996). Así, esta resolución divide los indicadores de logro en dos: por conjunto de grados y específicos. Los primeros se refieren a los logros que deben ser alcanzados, a nivel nacional, por todos los estudiantes del país y constituyen una descripción general de los indicios o señales deseables y esperados de las dimensiones del desarrollo humano y de todas las áreas de formación estipuladas en la Ley 115 (MEN, 1996, artículo 9). Los indicadores de logros específicos por su parte determinan los indicios esperados de cada una de las áreas en cada uno de los conjuntos de grados.

Así como en la Ley 115 (MEN, 1996) los indicadores de logro establecidos por la Resolución 2343 de 1996 para ILE están organizados de manera gradual, puesto que, por ejemplo, parten de la utilización de expresiones sencillas de la cotidianidad en el conjunto de grados en 1º, 2º y 3º, a la expresión en lengua extranjera de deseos y planes en el siguiente conjunto de grados. De allí se espera que en el conjunto de los grados 7º, 8º, y 9º, los estudiantes argumenten las opiniones propias y así puedan analizar críticamente la información difundida por los medios de comunicación en el último conjunto de grados. Una vez el MEN establece los indicadores de logro para idiomas extranjeros, y en concordancia con la ley 115 y la Resolución 2343, este publica en 1999 los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros que se explican y analizan en el siguiente apartado.

2.3.2. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (Lineamientos IE).

Partiendo de la Ley General de Educación, en donde se resalta la necesidad de promover la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua

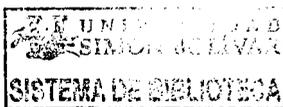
extranjera” desde el ciclo primario (MEN, 1994) y de la Resolución 2343 de 1996, el MEN publica los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (Lineamientos IE) cuyos objetivos son: “plantear unas ideas básicas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjeras) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular (...) y señalar caminos posibles para la selección de conceptos básicos y fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras” (MEN, 1999, p.2).

Uno de sus apartados denominado recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras expone que si bien el objetivo no es presentar una metodología como la única acertada, sí existen características que hacen que ciertas prácticas pedagógicas sean más acertadas que otras para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras (MEN, 1999).

En este contexto, se recomienda una serie de características que deben presentar las metodologías para trabajar con niños y jóvenes como son: metodologías activas e interactivas que tienen el factor lúdico, que integran lo conocido con lo nuevo, flexibles y ricas en contenidos culturales que valoran los factores afectivos, así mismo, sugiere actividades interesantes y significativas centradas en el alumno y actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno (MEN, 1999).

Según los Lineamientos IE, las metodologías que muestran las características mencionadas y por lo tanto las hace adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras son: el Enfoque Comunicativo, el Método TPR, el Método Natural, Aprendizaje basado en tareas y proyectos, enseñanza enfocada en el contenido académico y Lenguaje integral-*Whole Language*. (MEN, 1999).

Los Lineamientos IE al igual que la Ley General de Educación (MEN, 1994), no especifican el lenguaje a enseñar. No obstante, las metodologías referenciadas en este documento



como apropiadas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fueron desarrolladas primordialmente en Estados Unidos y en menor grado en el Reino Unido específicamente para la enseñanza de inglés a hablantes no nativos. De la misma manera este documento, sugiere que para que Colombia compita con otros países se hace necesario que:

“Un elevado porcentaje de colombianos domine por lo menos una lengua extranjera, lo cual permitiría el acceso masivo a información sistematizada concerniente a los avances científicos y tecnológicos. En estos procesos, cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés” (MEN, 1999, p.4)

De esta manera, y aunque como se mencionó anteriormente los Lineamientos Curriculares IE no reglamentan la enseñanza de una lengua específica, privilegia la enseñanza del inglés como medio para lograr la competitividad en el campo científico y tecnológico fundamentalmente.

Con la Ley 115 de 1994, la Resolución 2343 de 1996 y los Lineamientos Curriculares IE, la enseñanza de ILE en Colombia adquiere un marco tanto legal como de referente en tanto lo que debe esperarse de los estudiantes mediante los indicadores de logro y lo que los docentes pueden aplicar o pueden tomar como guía en sus clases para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estos referentes, que como ya se mencionó anteriormente no reglamentan la enseñanza de una lengua en particular, permanecieron sin ninguna modificación hasta el año 2004 cuando entra en escena el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Dicho programa enmarcado dentro de la política Revolución Educativa Plan Sectorial 2002-2006, en el que se reglamenta la

enseñanza del idioma inglés, hace que el panorama de ILE en el país cambie de manera significativa. En este contexto y teniendo en cuenta su incidencia en la promulgación del PNB, en el siguiente apartado se expondrán los objetivos y alcances de la Revolución Educativa.

2.3.3. Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019.

Luego del reconocimiento de la importancia de una lengua extranjera estipulado en la Ley 115 de 1994 y dentro del contexto de Revolución Educativa en su política de calidad de la educación nace el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).

Esta política educativa busca: “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006a, p. 1).

Así mismo: capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera” (MEN, 2005, p. 1).

El PNB, según la asesora académica de este programa Rosa María Cely (2006), se fundamenta en tres pilares: lengua, comunicación y cultura puesto que el aprendizaje lingüístico implica el aprendizaje cultural. Además, indica que la apertura hacia el otro, la tolerancia, la capacidad para comunicarse efectivamente con miembros de otras culturas y valoración de la propia también son ejes articuladores del programa.

En relación con el dominio del inglés, la asesora del PNB, señala que el objetivo del programa es el de lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en los niveles que son catalogados como intermedios y suficientes en el ámbito internacional (Cely, 2007).

En este contexto, el PNB estableció:

“Tres líneas estratégicas de acción: a) difusión y aplicación de los estándares

básicos de competencias en inglés para la educación básica y media, b) definición de un sistema de evaluación sólido y consistente que dé cuenta del nivel de inglés tanto de los estudiantes como de los docentes de la lengua, y c) desarrollo de planes de capacitación para mejorar la formación de docentes, y aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones que ofrecen cursos de idiomas” (MEN, 2006b, p. 46).

El Ministerio de Educación resalta que para el logro de los objetivos planteados por el programa es necesario el compromiso de diferentes sectores que estén dispuestos a enfrentar este desafío como los son el del comercio, la cultura y las comunicaciones (MEN, 2005).

De la misma manera, Cely (2006) señala que para llevar a cabo esta tarea, desempeñan un papel fundamental los docentes, las instituciones educativas tanto públicas como privadas así como todos los niveles que hacen parte del sistema, desde el nivel preescolar hasta el superior.

Para ello el PNB involucra a cuatro instituciones o entidades como son: el MEN, las Secretarías de Educación y las instituciones educativas y universidades y otros centros de formación. Así mismo este programa involucra a entidades o gobiernos.

En las funciones como en las estrategias es evidente la preocupación del PNB por el nivel de lengua de los docentes, la metodología de la enseñanza del inglés empleada y su nivel de desempeño en las mismas. En cada uno de los organismos o instituciones implicados en la ejecución del programa, aparece como función la evaluación o capacitación del desempeño del docente. Dichas funciones denotan que hay un grado de conciencia por parte del MEN, y por ende del PNB, que la calidad del docente de inglés es un problema que debe ser atendido desde todas las instancias.

Otra preocupación que se evidencia con las funciones es el nivel de inglés de los estudiantes, el cual debe ser evaluado por el MEN y las instituciones educativas. Las deficiencias del nivel de lengua de estudiantes y docentes serán expuestas y analizadas en detalle en el siguiente apartado junto con las metas del programa.

Este análisis tiene como objetivo poner en evidencia que las metas, tal y como están postuladas por el PNB, están alejadas de la situación actual del nivel de lengua de docentes y estudiantes y que a su vez la manera como se mide este nivel no es la más acertada, lo que suscita una apreciación parcial de la realidad.

CAPÍTULO III

3 Fundamentación Metodológica

Hasta ahora, fueron expuestos los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras relevantes para la presente investigación. Se presentó la transformación de roles de docentes y estudiantes en la relación aprendizaje-enseñanza-evaluación desde la evolución de la didáctica aplicada a las lenguas extranjeras. De igual manera se señalaron las bases conceptuales subyacentes a la propuesta alternativa para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y se indicó cómo las estrategias han cambiado a lo largo de los años, hasta llegar al enfoque de aprendizaje por la acción y a la integración de competencias del habla en la cotidianidad.

Surge entonces la necesidad de describir y comprender las dinámicas pedagógicas de los centros de idiomas participantes en la presente investigación y su compromiso con el desarrollo del componente pragmático, es decir, su interés por hacer de sus estudiantes personas competentes en lenguas extranjeras, esto a la luz de sus propios gestores (los directores académicos, los docentes y los estudiantes) y centrando particular interés en las categorías claves como lo son la didáctica de las lenguas extranjeras y el componente pragmático.

En este apartado se describirá de manera detallada cómo fueron abordados el objeto de investigación, los sujetos claves del hecho educativo, el proceso de investigación bajo el cual se fueron determinados; el paradigma investigativo, el tipo de metodología, los datos que se recolectaron, así como su fuentes, las técnicas e instrumentos para recolectarlos, registrarlos, analizarlos y generalizar lo observado antes de llegar a las conclusiones.

3.1 Tipo de Paradigma

La presente investigación sobre el desarrollo del componente pragmático se situó en el paradigma histórico hermenéutico, ya que tuvo como misión descubrir los significados del acto

educativo de enseñanza de las lenguas extranjeras en tres institutos de idiomas universitarios de Barranquilla.

Paul Ricoeur (1969, 1971) es el autor más importante que propone a la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias de la educación. Estudió de manera profunda las ideas más perennes y trascendentes, así como los aportes más valiosos de la fenomenología, del psicoanálisis, del estructuralismo, de las teorías del lenguaje y de la acción, y de la hermenéutica. Pretendió estructurar una metodología para el estudio de los fenómenos humanos, que unificara e integrara los diferentes aportes, de acuerdo con los requerimientos propios de las ciencias humanas.

Ricoeur (1971) declaró, además, que la investigación de la acción humana no puede proceder como si su autor fuera completamente consciente de lo que ella significa. Así, la introspección, como toda técnica basada en la razón (encuestas, cuestionarios, etc.) debería ser complementada con una buena interpretación.

En la misma dirección, esta investigación permitió interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento del grupo humano involucrado, así como sus actos u obras, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte, tal como lo señala Dilthey (1990), quien sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica. En este sentido, la investigación realizada se enfocó en interpretar el currículo, desde los programas analíticos, y los sujetos que le dan vida con sus actos, es decir, coordinadores, docentes y estudiantes.

La presente investigación tomó como base en el círculo hermenéutico de Dilthey (1990) promoviendo un movimiento del pensamiento que fuese del todo a las partes y de las partes al

todo de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión. Así las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes.

Dicho esto, la realidad de la estructura académica fue fragmentada a la de sus directivos, a la de sus interlocutores (docentes) y a los receptores (estudiantes), asumiendo los investigadores el rol de segmentación, mediación y restauración de la realidad pedagógica desde el rigor investigativo.

Específicamente, desde la influencia de Dilthey (1990), se concentró especial atención en la estructura educativa, en cuanto permite captar en una totalidad la coherencia de los diversos elementos del currículo y prácticas pedagógicas, en función esencialmente de su finalidad consciente e inconsciente. Se buscó un análisis que produjera un conocimiento auténtico y neutro, es decir, verificable de manera intersubjetiva, consciente de que hay grados de verdad y que a ella sólo se llega por aproximación.

Como lo sugiere Gadamer (1960), nunca podremos tener un conocimiento objetivo de la realidad de la estructura educativa de los institutos de idiomas participantes, ya que como investigadores siempre estaremos influenciados por nuestra condición de seres históricos, ya sea con nuestro modo de ver la realidad, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida; nos sesgamos a la subjetividad.

Sin embargo, la interpretación realizada implicó una fusión de horizontes, una interacción dialéctica entre las expectativas de los investigadores y el significado del acto educativo como tal, realizada desde la forma, de tal manera que la realidad exterior tendió a sugerir la figura, mientras que los investigadores le pusieron el fondo: contexto, horizonte, marco teórico.

Al igual que Gadamer (1960) y Dilthey (1990), Ricoeur (1971) valoró la importancia que tiene el contexto social. En la misma línea, esta investigación se pretendió estructural ya que

se enfocó en los eventos particulares ubicándolos y tratando de entender el amplio contexto social en que se manifestaron.

Finalmente, se respetaron algunas reglas de la hermenéutica propuestas por Radnitzky (1970) al pretender:

- a) Utilizar el procedimiento dialéctico que fuese del significado global al de las partes
- b) Preguntarse, al hacer una interpretación, qué es lo que la hace “razonable”.
- c) Conservar la autonomía del objeto: se trató de entender lo que el currículo declaraba acerca de la estructura educativa. El mismo procedimiento se utilizó al interpretar las acciones humanas, el quehacer docente.
- d) Conservar la importancia de la tradición: de las normas, costumbres y estilos que son anteriores al currículo y las prácticas docentes en sí, y que dan significado a ciertos términos primitivos.
- e) Tener empatía con los actores de la estructura: no juzgar la génesis del currículo ni las prácticas observadas, sino más bien mantener un entendimiento solidario.
- f) Contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global de los textos y actos educativos.

3.2 Tipo de Metodología

La presente investigación fue esbozada desde la etnografía educativa, y se apoyó en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se desarrolla la estructura educativa, se van internalizando poco a poco, y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal; tal como es detallado por Martínez Miguelez (2007).

En efecto, los miembros de la comunidad académica de los institutos de lengua participantes, comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es

explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. La intención básica de la exploración etnográfica fue comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. El objetivo inmediato de la misma fue crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir a la comprensión del sector educativo y las instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras que tienen características similares.

Esta investigación presentó episodios educativos como “porciones de vida” documentadas con un lenguaje natural y que representó lo más fielmente posible: lo que hacen sus actores, qué saben, cómo lo conocen y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender el acto educativo (Guba, 1978, p. 3). Los investigadores observaron a sujetos voluntarios, en su medio ecológico natural, los fenómenos fueron estudiados in situ y las teorías emergieron de los datos empíricos relacionados con las estructuras de los eventos y con la vida de las personas, así como fue vivida en su autenticidad y espontaneidad, en el sentido ecológico que señala Barker (1968).

3.3 Tipo de Investigación

Se realizó una investigación etnográfica con metodología de tipo mixta, que permitió integrar los datos cuantitativos de resultados en pruebas estandarizadas y cuestionarios cerrados; con la información cualitativa identificada en documentos oficiales como los programas analíticos y las observaciones no participantes. De hecho, como se detallará en el capítulo 4, se propuso una lectura cualitativa de la información cuantitativa para resignificar los datos de manera que reflejasen caracterizaciones de desempeño, frecuencia o proporcionalidad.

Esta elección de los investigadores se realizó asumiendo conforme a Sabarriego (2004) que la integración y la complementariedad superan la incompatibilidad paradigmática; y considerando la óptica de Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), quienes argumentan que los diseños mixtos se fundamentan en la posición pragmática cuando el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo; o en la posición dialéctica cuando hay una mejor comprensión del fenómeno al combinar paradigmas.

3.4 Universo

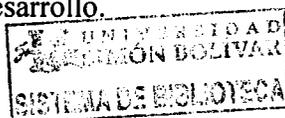
La población universitaria de la ciudad de Barranquilla, consta de poco más de 100 mil estudiantes de pregrado, quienes tienen como requisito para obtener su diploma de profesional, cursar estudios de lengua extranjera, inglés, francés, en orden de prioridad, hasta el nivel B1 del Marco Común Europeo.

Los acompañan en este proceso de aprendizaje alrededor de 150 docentes y 40 directivos de 15 universidades con sendos institutos de idiomas.

3.5 Población

De los más de cien mil estudiantes de idiomas extranjeros, se concentró particular interés en los cerca de trescientos estudiantes de último período previo a la obtención del diploma universitario, es decir, los que estaban los últimos dos niveles del plan de estudio propuesto por su institución de educación superior.

Esta investigación se desarrolló en tres universidades de la ciudad de Barranquilla, que desde sus institutos de idiomas acompañan a sus estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, inglés o francés, cuyos procesos académicos de calidad permitieron el acceso a información y talento humano idóneo para su desarrollo.



La población incluyó dos universidades privadas, La Universidad del Norte y La Universidad Simón Bolívar, y una pública, La Universidad del Atlántico, con 6 directivos académicos, 3 directores de centro y tres coordinadores de programa, 20 docentes de lengua extranjera a cargo de la enseñanza del nivel B1 del MCERL, y 300 de sus estudiantes oficialmente inscritos en el semestre 1 de 2016.

3.6 Muestra

La muestra se obtuvo de manera aleatoria al enviar a la población una invitación vía correo electrónico a participar en la presente investigación, indicando el título y una breve explicación del proyecto.

Fue desarrollada con el aval y participación de 4 directivos, 20 docentes de inglés y/o francés y 137 de sus estudiantes, lo cual representa más de la mitad de los directivos, la totalidad de los docentes y casi la mitad de los estudiantes de la población identificada previamente.

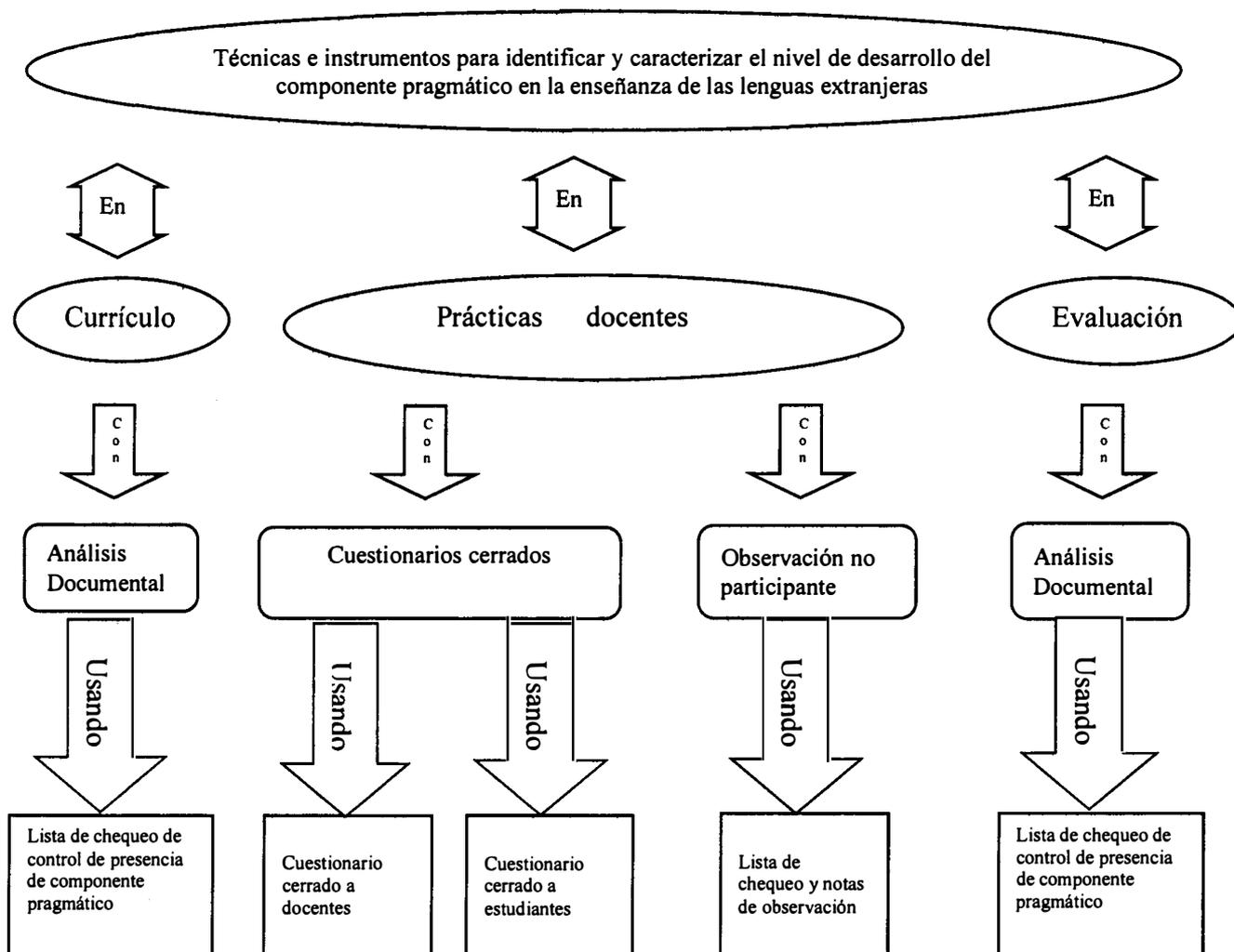
3.7 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, los investigadores propusieron fragmentar en tres componentes la realidad educativa de los tres institutos de idiomas participantes para luego reintegrarlas como parte de un todo. Esta investigación realizada fue un proceso dirigido hacia el descubrimiento de textos y eventos educativos realizado por y con personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural, con participantes voluntarios pero observados e indagados desde su cotidianidad.

A continuación, se presenta un esquema general de la metodología empleada para develar el nivel de desarrollo del componente pragmático, que permitirá situarse en la manera como fue recopilada la información requerida en la presente investigación.

Figura 2

Síntesis metodológica de la investigación sobre desarrollo del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras: técnicas e instrumentos



Por medio del análisis documental, de cuestionarios cerrados y de observaciones participantes se facilitó la recopilación de datos e información por medio de los siguientes instrumentos:

- *Instrumento 1: Lista de chequeo de control de presencia del componente pragmático en programa analítico del instituto de idiomas*

- *Instrumento 2: Tabla de resultados en pruebas oficiales de lengua detallados por competencia.*
- *Instrumento 3: Cuestionarios Cerrados sobre integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas, versión docente y versión estudiante*
- *Instrumento 4: lista de chequeo y notas de campo de observación de clase*

Se procedió en primera instancia, al análisis de los documentos oficiales de cada instituto de idiomas participantes, que son orientados por el Marco común europeo y los Lineamientos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras del MEN colombiano. Fue así como se diligenció para cada centro la lista de chequeo de control de presencia del componente pragmático en los programas analíticos correspondientes a los dos últimos semestres de lengua extranjera (correspondientes al nivel B1) de los 3 institutos de idiomas participantes.

De igual manera se procedió a ingresar en una hoja de cálculo Excel, los resultados en pruebas estandarizadas DELF , IELTS y/o exámenes de salidas de los estudiantes de los últimos dos niveles de lengua extranjera (inglés y francés)

En segundo lugar, para recopilar información sobre la percepción sobre integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas, se propusieron de a los actores principales de la comunidad académica: estudiantes y docentes de los últimos dos niveles de aprendizaje de lengua, sendos cuestionarios cerrados.

Finalmente se procedió a la realización de observaciones no participantes a los grupos de clases de los docentes participantes, durante las cuales se diligenció para cada docente una ficha de notas de campo de observación de clase.

Cabe anotar que el orden de presentación de los ítems tanto de las listas de control como de los cuestionarios cerrados y observación no participante, fue redefinido en función del orden

jerárquico de cada actividad, que es disímil del orden propuesto por el MCERL. A título de ilustración, los objetivos de clase son el primer elemento observable pues es un momento previo a la realización de la clase, ítems que aparece en el MCERL apenas hasta el capítulo 6 (Consejo de Europa, 2002, p. 146-153).

A continuación se describirán las técnicas e instrumentos de recolección de la información: que se investigó, como se recopilaron los datos o información y con qué fin.

3.7.1 Revisión de Documentos Oficiales.

Para develar el nivel de competencia pragmática en el aprendizaje de lengua extranjeras en los tres institutos de idiomas participantes en la investigación, desde los textos y documentos de sus instituciones, y a la luz del Marco Común Europeo; los investigadores procedieron a la recopilación de información en los programas analíticos de cada instituto; y de los resultados en pruebas estandarizadas como el DELF, IELTS y/o exámenes de salida. A continuación se detalla igualmente, la manera como fue obtenida la información y su propósito respecto a la investigación.

3.7.1.1 Lista de chequeo de control de presencia del componente pragmático en programas analíticos.

En primera instancia para dar legitimidad a la investigación por medio de la autorización expresa de los responsables de programa académico, se solicitó autorización a los directivos de los 4 centros educativos objeto de la misma, por medio de carta emitida por la coordinación de la maestría y breves encuentros para explicar una vez más el proyecto de investigación. Estas cartas fueron recibidas y firmadas, dando aval para iniciar oficialmente la investigación sobre el desarrollo del componente pragmático en los programas analíticos de cada una de las instituciones.

Cada centro hizo llegar por correo electrónico a los investigadores sendos programas analíticos para su estudio, y se procedió a su lectura y verificación de los ítems presentes por medio del uso del instrumento 1 o *Lista de control de presencia de componentes pragmáticos en el programa analítico del nivel B1 del instituto de idiomas de la universidad, diligenciado para las universidades Simon Bolivar, Universidad del Atlántico y Universidad del norte* (véase anexos 1 al 3), desde las categorías identificadas en el MCERL. Este instrumento fue concebido a partir de los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación Básica y media y más concretamente el numeral 2 que orienta los elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros (MEN, 2016, p.5) propone 33 ítems a validar con un presente o ausente, en orden no lineal y de esta manera poder identificar desde el currículo los elementos que orientan las prácticas de los docentes de lengua extranjera, así como las condiciones físicas y humanas necesarias para la enseñanza.

3.7.1.2 Tabla de resultados en pruebas oficiales de lengua detallados por competencia.

Se solicitó al único centro de certificación oficial de lengua extranjera, el acceso a la base de datos de resultados de certificaciones oficiales correspondiente a los candidatos de nivel B1 del año 2016. Se obtuvo entonces el resultado sobre 100 puntos de cada uno de los 137 estudiantes que presentaron esta prueba en la cual les fueron evaluadas sus competencias de comprensión oral y escrita, y de producción oral y escrita, nociones que ya fueron abordadas en el capítulo de fundamentación teórica. Para las competencias de producción oral y escrita, fue además precisada la ponderación del componente pragmático en el desempeño individual y grupal. Esta información fue clasificada en una hoja de cálculo Excel bajo el nombre de instrumento 2: tabla de resultados en pruebas oficiales internacionales por competencia, que

puede ser consultado en el anexo 4. Esta tabla nos permitió identificar el nivel de competencia pragmática de 137 estudiantes de nivel B1.

3.7.2 Cuestionarios Cerrados: integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas

Para recopilar las voces de docentes y estudiantes sobre el nivel de desarrollo del componente pragmático, y al mismo tiempo la caracterización de la enseñanza de la lengua extranjera estudiada, se procedió a la elaboración de los instrumentos 3 y 4 a saber: cuestionarios cerrado de percepción de nivel de desarrollo de componente pragmático en su versión docente y estudiante respectivamente. Este cuestionario de 32 preguntas inspiradas en el documento de control de visitas de clase propuesto por el 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 y validado por la Asociación de evaluadores de lenguas extranjeras (ALTE); da cuenta de 4 aspectos esenciales del quehacer docente: objetivos de aprendizaje, actividades de clase, contexto de enseñanza y rol del docente, en 3 momentos de la preparación de la práctica (antes, durante y después de la clase)

Para garantizar la libre disposición y el anonimato de sus participantes, se elaboró la versión formulario de Google, que fueron enviadas por correo electrónico a cada todos los docentes y estudiantes que constituyen la población de esta investigación. Primeramente se seleccionó una base de datos de 100 docentes de francés y/o inglés; de los cuales se filtraron 60 que cumplieran con los criterios de nivel de lengua (C1 o C2), antigüedad en la enseñanza de la lengua (3 años mínimo), nivel de enseñanza B1 y versatilidad del docente, es decir, trabajar en al menos dos instituciones. 20 docentes respondieron al cuestionario y fue entonces enviado, a los

440 estudiantes de estos mismos docentes, el formulario en versión estudiante, y a estos mismos docentes a quienes se procedió a observar las clases, como se indicará en el siguiente apartado.

Estos cuestionarios permitieron indagar sobre la presencia y frecuencia de las categorías identificadas en el MCERL, y de profundizar sobre el grado de articulación e integración del currículo desde la óptica de quienes lo ejecutan, es decir, los docentes y de quienes lo asimilan a sus saberes, sea pues los estudiantes.

3.7.3 Observaciones No Participantes: integración del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas:

Para contrastar el resultado de los cuestionarios cerrados y registrar lo realmente vivido en las clases de lengua extranjera de manera presencial, los investigadores procedieron a realizar observaciones no participantes a los 20 docentes y a sus grupos de estudiante, que respondieron al cuestionario cerrado de manera voluntaria. Estas visitas de clase de 1 hora a cada docente, siguieron el protocolo disponible en los anexos y permitieron a los investigadores identificar y detallar el contexto de enseñanza, con la ayuda del instrumento 4 *Lista de chequeo y notas de campo de observación de clase*, documento inspirado en la *grille de visite de classe* utilizada por la Fondation Alliance Française en el marco del seguimiento y acompañamiento de sus docentes.

CAPÍTULO IV

4 Organización y Sistematización de la Información

En este apartado se detalla cómo después de haber sido obtenido los datos de soporte de la presente investigación, se procedió al tratamiento de los mismos organizándolos según el orden propuesto por el MCERL y consignándolo en los diferentes instrumentos propuestos en el capítulo de diseño metodológico para permitir tanto a los investigadores como al lector, su lectura de manera que permitan revelar el nivel de desarrollo del componente pragmático desde los programas analíticos, las prácticas docentes y los resultados en pruebas oficiales internacionales.

Este capítulo es de importancia mayor para facilitar la triangulación de datos y su lectura dado que serán clasificados desde la mismas categorías del MCERL y reduciendo la subjetividad natural de los investigadores.

Ahora serán descritos tanto las técnicas como cada instrumento de recolección de la información el procedimiento de organización y registro, así como de triangulación de los datos obtenidos con cada una de las técnicas e instrumentos de recolección de los mismos, los resultados y los pasos para llegar a las conclusiones.

A continuación, se presenta un esquema general de la metodología empleada para develar el nivel de desarrollo del componente pragmático, que le permitirá al lector situarse en la manera como fue abordada, clasificada, organizada y sintetizada la información requerida en la presente investigación.

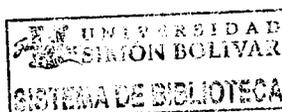
al uso del instrumento 1 previamente referenciado, identificando de manera individual los elementos curriculares que pudieran dar cuenta de una intención de desarrollo del componente pragmático desde los ítems presentes o ausentes en cada currículo.

Tabla 2.

Ejemplo de Lista de chequeo de control de presencia del componente pragmático en programa analítico del instituto de idiomas de Universidad Simón Bolívar

Categoría MCERL*	Item Pregunta en lista de chequeo	Universidad Simon Bolivar	
		Si	No
ENFOQUE ADOPTADO	2 ¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X	
	3 ¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X	
	22 ¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X
	23 ¿El programa propone una metodología comunicativa?	X	
	24 ¿El programa propone una metodología activa?		X
	25 ¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X	
	6 ¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?		X
ND.REF	1 El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X	
	9 ¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X	

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, la categoría de análisis presentada en el marco común Europeo, en la segunda columna se precisa el ítem del instrumento 1 referenciado, en la tercera la pregunta formulada y en la cuarta y quinta, se indica con una X si está presente (Si) o ausente (No). El



completarla permite indicar la proporción de elementos de corte pragmático presentes en cada currículo, e identificar y jerarquizar los ítems ausentes pero de importancia mayor en el desarrollo del componente pragmático.

Para el análisis de los datos, se procedió a la triangulación de las respuestas de cada categoría abordada en el instrumento 1, esta vez precisando el ítem en el MCERL al que corresponde cada ítem. Esta organización permitió obtener un panorama general de las semblanzas y diferencias entre los 3 currículos, y facilitar así la comprensión del nivel desarrollo del componente pragmático desde la misión de los tres institutos de idiomas participantes.

Tabla 3.

Ejemplo de triangulación lista de chequeo de presencia de componentes pragmáticos en el programa analítico del nivel B1 de los tres institutos de idiomas de las universidades participantes

Categoría MCERL	Item	Pregunta en lista de Chequeo	Universidad Simon Bolivar		Universidad Del Atlántico		Universidad Del Norte	
			Si	No	Si	No	Si	No
ADOPTADO ENFOQUE	2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X		X			X
	22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X		X	X	
	23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X		X			X
ND-REF	1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X		X		X	
	9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X			X		X

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, la categoría de análisis presentada en el marco común Europeo, en la segunda columna se precisa el ítem del instrumento 1 referenciado, en la tercera la pregunta formulada. En las columnas cuarta a novena, se indica con una X si está presente (Si) o ausente (No). El completarla permite presentar un panorama general de similitudes y diferencias entre los tres institutos, respecto a la presencia o no en los tres currículos, de elementos de corte pragmático.

Finalmente se ahondó en los hallazgos por cada categoría del MCERL, completando la información de manera textual presente en cada programa analítico y que evidenciaba la presencia del componente, como se indica a continuación:

Tabla 4.

Ejemplo de consolidado de hallazgos tras Análisis Documental en Programas Analíticos de los Tres institutos de Idiomas Participantes, Clasificados por Categorías Del MCERL.

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
Enfoque Adoptado	La metodología de este programa está encaminada a estimular al estudiante intelectual y afectivamente para lograr un aprendizaje significativo. Se enfatiza la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas para una optimización de la competencia comunicativa.	El presente programa busca formar profesores de francés con capacidad crítica e investigativa, que no sólo trabajen en la construcción del conocimiento sino en aportar soluciones a los problemas que surjan en el aula en su quehacer pedagógico como profesores de francés. Se orienta además hacia un desarrollo humano armónico integral que posibilita una comunidad académica basada en la realización de sus competencias y potencialidades.	En este nivel se busca reforzar las competencias comunicativas que necesita un estudiante para ser competente en el idioma extranjero en este caso Inglés. Se hará mayor énfasis en la oralidad como elemento detonante de un mejor manejo de la segunda lengua.

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, la categoría de análisis presentada en el marco común Europeo, y luego el texto exacto de cada programa analítico que justifica la categoría indagada. El completarla permite al lector ahondar sobre la manera como cada institución presenta en su currículo cada categoría del MCERL, o su ausencia.

4.1.2. Análisis de resultados en pruebas oficiales de lengua.

Con la exportación de los datos de los resultados de los 137 candidatos a certificación del nivel de lengua B1, entregado en formato de hoja de cálculo por el centro de exámenes internacionales, los investigadores procedieron al análisis de todo el grupo, cálculo de promedios por competencia, porcentaje de admitidos sobre no admitidos.

En segunda instancia se procedió a la clasificación de los candidatos según su origen, a saber, con o sin preparación pragmática (o si se le prefiere, metodológica); volviendo a calcular por subgrupos, los promedios registrados para cada competencia y el porcentaje de admitidos sobre no admitidos al interior de cada subgrupo.

Por último, se realizó un análisis cualitativo del desempeño de estos candidatos, traduciendo lo que las cifras revelan, esta vez asociándolos a indicadores de logro y descriptores de orden pragmático requeridos para el nivel de lengua B1.

4.1.2.1. Hoja de Cálculo con los Resultados en Pruebas Estandarizadas.

Se procedió a la tabulación manual de los resultados del test de salida de los últimos dos años, de 137 estudiantes universitarios que presentaron el DELF y/o el IELTS. Estos datos fueron ingresados en una hoja de cálculo Excel, organizando los datos correspondientes a

identidad, nota por competencia (sobre 25 puntos) y el desglose en la producción en su componente pragmático (PR), como se indica a continuación:

Tabla 5.

Resultados en pruebas estandarizadas (DELFI/IELTS/test de salida) 2016 desglosado por competencias para todos los candidatos

RESULTADOS PRUEBAS OFICIALES 2016								
Desglosado por competencias-Todos los candidatos								
CANDIDATO	CO	CE	PE	PR- PE	PO	PR- PO	TOT	DECISION
Estudiante 1	11	15	13	8	6,5	4	45,5	NA
Estudiante 2	11	13,5	12	7,25	13,5	10	50	A
Estudiante 3	13,5	13	14,5	9	13	6,5	54	A
Estudiante 4	12	15,5	14	8,75	19,5	10	61	A
Promedios	T	U	V	W	X	Y	Z	

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, el número del candidato; en la segunda, tercera, cuarta y sexta columna la nota sobre 25 que obtuvo en cada competencia de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), producción escrita (PE) y producción oral (PO). La quinta (PR-PE) y séptima columna (PR-PO) nos permite ver el número de puntos obtenidos en el componente pragmático de producción escrita y oral, respectivamente. La octava columna nos permite ver la nota total sobre 100, obtenida por cada candidato y finalmente la novena columna, si el candidato fue Admitido (A) o no admitido (NA). En la última fila se calculan los promedios del grupo lo cual nos permite identificar el desempeño medio del mismo, y situar la nota de cada candidato respecto al promedio de su grupo. El completarla permite presentar un panorama general del desempeño del grupo y traducir estas notas a una escala cualitativa respecto a los descriptores de desempeño definidos para el nivel B1.

4.1.2.2. Cuadro de Análisis de los Resultados en Pruebas Estandarizadas: Promedios por Competencia, Discriminación de Resultados por Subgrupos.

Se discriminaron los estudiantes entre los preparados para la prueba por medio de un curso metodológico, y los que no habían recibido tal capacitación para sistematizar la información, para luego utilizar las funciones de la hoja de cálculo para calcular los promedios por competencia, desglosándolos por criterio con y sin preparación, como se indica a continuación:

Tabla 6.

Resultados en pruebas estandarizadas (DELFI/IELTS/test de salida) 2016 desglosado por competencias para el subgrupo de estudiantes con preparación al examen

RESULTADOS PRUEBAS OFICIALES 2016								
Desglosado por competencias-Candidatos preparados								
CANDIDATO	CO	CE	PE	PR- PE	PO	PR- PO	TOT	DECISION
Estudiante 1	11	15	13	8	6,5	4	45,5	NA
Estudiante 2	12	15,5	14	8,75	19,5	10	61	A
Estudiante 3	13,5	13	14,5	9	13	6,5	54	A
Estudiante 4	11	13,5	12	7,25	13,5	10	50	A
Promedios	T'	U'	V'	W'	X'	Y'	Z'	

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, el número del candidato; en la segunda, tercera, cuarta y sexta columna la nota sobre 25 que obtuvo en cada competencia de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), producción escrita (PE) y producción oral (PO). La quinta (PR-PE) y séptima columna (PR-PO) nos permite ver el número de puntos obtenidos en el componente pragmático de producción escrita y oral, respectivamente. La octava columna nos

permite ver la nota total sobre 100, obtenida por cada candidato y finalmente la novena columna, si el candidato fue Admitido (A) o no admitido (NA). En la última fila se calculan los promedios del subgrupo- preparados correspondiente a 56 estudiantes lo cual nos permite identificar el desempeño medio del mismo, y situar la nota de cada candidato respecto al promedio de su grupo. El completarla permite presentar un panorama general del desempeño del grupo y traducir estas notas a una escala cualitativa respecto a los descriptores de desempeño definidos para el nivel B1.

Tabla 7.

Resultados en pruebas estandarizadas (DELFI/IELTS/test de salida) 2016 desglosado por competencias para el subgrupo de estudiantes sin preparación al examen

RESULTADOS PRUEBAS OFICIALES 2016								
Desglosado por competencias-Candidatos no preparados								
CANDIDATO	CO	CE	PE	PR- PE	PO	PR- PO	TOT	DECISION
ESTUDIANTE 1	13,5	13	14,5	9	13	6,5	54	A
ESTUDIANTE 2	11	13,5	12	7,25	13,5	10	50	A
ESTUDIANTE 3	12	15,5	14	8,75	19,5	10	61	A
ESTUDIANTE 4	11	15	13	8	6,5	4	45,5	NA
PROMEDIOS	T''	U''	V''	W''	X''	Y''	Z''	

Esta tabla, cuya versión completamente diligenciada puede ser consultada en los anexos, presenta en su primera columna, el número del candidato; en la segunda, tercera, cuarta y sexta columna la nota sobre 25 que obtuvo en cada competencia de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), producción escrita (PE) y producción oral (PO). La quinta (PR-PE) y séptima columna (PR-PO) nos permite ver el número de puntos obtenidos en el componente pragmático de producción escrita y oral, respectivamente. La octava columna nos

permite ver la nota total sobre 100, obtenida por cada candidato y finalmente la novena columna, si el candidato fue Admitido (A) o no admitido (NA). En la última fila se calculan los promedios del subgrupo- no preparados correspondiente a 86 estudiantes lo cual nos permite identificar el desempeño medio del mismo, y situar la nota de cada candidato respecto al promedio de su grupo. El completarla permite presentar un panorama general del desempeño del grupo y traducir estas notas a una escala cualitativa respecto a los descriptores de desempeño definidos para el nivel B1.

4.1.2.2. Análisis de los Resultados en Pruebas Estandarizadas respecto a los descriptores de orden pragmático de nivel B1:

Para facilitar la interpretación de resultados, se procedió al listado de los descriptores de nivel, y se propuso una traducción cualitativa que permite ver el desempeño por competencia por medio del uso de la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 8.

Interpretación cualitativa de resultados en pruebas estandarizadas (DELTA/IELTS/test de salida)

2016 por competencias

Competencia evaluada sobre 25 puntos	Notación Cuantitativa	Notación cualitativa
Comprensión oral		
Capacidad para comprender los puntos principales de textos orales en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, ya sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana	0-5	Deficiente
	6-10	Insuficiente
	11-15	Suficiente
	16-20	Bueno
	21-25	Satisfactorio
Comprensión Escrita:		
Capacidad para comprender los puntos principales de textos escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, ya sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana	0-5	Deficiente
	6-10	Insuficiente
	11-15	Suficiente
	16-20	Bueno
	21-25	Satisfactorio

Competencia evaluada sobre 25 puntos	Notación Cuantitativa	Notación cualitativa
Producción escrita		
Capacidad para producir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.	0-5	Deficiente
	6-10	Insuficiente
	11-15	Suficiente
	16-20	Bueno
	21-25	Satisfactorio
Producción oral		
Capacidad para producir discursos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.	0-5	Deficiente
	6-10	Insuficiente
	11-15	Suficiente
	16-20	Bueno
	21-25	Satisfactorio

En la primera columna se muestra la caracterización de la competencia general o descriptor general de desempeño, en la segunda se subdivide la competencia general en 5 intervalos numéricos de 5 puntos que serán asociados en la tercera columna con el indicador de desempeño cualitativo. Esta organización facilita la conversión de cifras a indicadores.

4.2. Resultados de la Aplicación de cuestionario Cerrado

4.2.1. Cuadro de Registro de Respuestas de los Docentes al cuestionario Cerrado en Términos Porcentuales

Al tratarse de un formulario virtual, el registro de respuesta sobre las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del componente pragmático y su tratamiento corresponde a la estructuración del formulario google, es decir, histogramas de frecuencias de resultados. (1)

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 a continuación:

Tabla 9.

Cuestionario cerrado a docentes: Actividades de clase, contexto de enseñanza y rol docente.

Resultados porcentuales de frecuencia de prácticas pedagógicas correspondientes al muestreo de 20 docentes de último nivel de lenguas extranjeras con público universitario.

Usted...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
2. Alcanza de 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%

Nota: Cuestionario Versión docente consultable en:
https://docs.google.com/forms/d/1LjyY1S9Sn-2YJpSkfOO_3-WSBIYwKVIAI0awCu4MazI/edit#responses.

En esta tabla se tradujo el número de respuestas en términos porcentuales respecto al número total de participantes a la encuesta. Estos resultados son complementarios hasta alcanzar el 100%. En la primera columna se puede observar el ítem o enunciado propuesto. 33 ítems fueron presentados para los cuales cada participante, para facilitar la lectura solo se incluyeron las primeras 9 preguntas de un total de 33, y el documento completamente diligenciado puede consultarse en los anexos. En las columnas dos a seis, a manera de escala Likert, indicaron las frecuencias de presencia del ítem propuesto entre: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y nunca. Diligenciar esta tabla permitió develar la importancia de cada ítem propuesto según sea la frecuencia de su uso o presencia en la clase de lengua extranjera y revelar así la

importancia acordada por cada docente a los elementos directos, transversales y cognitivos presentes en su pedagogía.

4.2.2. Cuadro de Registro de Respuestas de los Estudiantes al cuestionario Cerrado en Términos Porcentuales

Al tratarse de formulario virtual, el registro de respuesta sobre las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del componente pragmático y su tratamiento corresponde a la estructuración del formulario google, es decir, histogramas de frecuencias de resultados. 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 a continuación:

Tabla 10.

Cuestionario cerrado a estudiantes: Actividades de clase, contexto de enseñanza y rol docente.

Resultados porcentuales de frecuencia de prácticas pedagógicas correspondientes al muestreo de 20 docentes de último nivel de lenguas extranjeras con público universitario

Su docente...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
2. Alcanza de los objetivos definidos,	45%	42%	9%	3.5%	0.5%
3. Propone actividades de lectura	47%	33%	19.5%		0.5%
4. Propone actividades de escucha	42%	38%	15%	5%	
5. Propone actividades de escritura	38.5%	34.5%	20.5%	6%	0.5%
6. Propone actividades de escritura creativa	31.5%	21.5%	29%	12%	5%
7. Propone actividades de producción oral en monólogo	32%	31%	23.5%	13%	0.5%
8. Propone actividades de producción oral en interacción	41%	38%	16%	5%	
9. tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)	46%	42%	9%	2.5%	0.5%
...					

Este cuestionario cerrado en su versión estudiante es consultable en:

https://docs.google.com/forms/d/13Wx_6GghtrRj2bU5pBxGfhb4wRQOzZOtugWDPt2uaeE/edit#responses

En esta tabla se tradujo el número de respuestas en términos porcentuales respecto al número total de participantes a la encuesta. Estos resultados son complementarios hasta alcanzar el 100%. En la primera columna se puede observar el ítem o enunciado propuesto. 33 ítems fueron presentados para los cuales cada participante, para facilitar la lectura solo se incluyeron las primeras 9 preguntas de un total de 33, y el documento completamente diligenciado puede consultarse en los anexos. En las columnas dos a seis, a manera de escala likert, indicaron las frecuencias de presencia del ítem propuesto entre: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y nunca. Diligenciar esta tabla nos permitirá develar la percepción de los estudiantes para cada ítem propuesto según sea la frecuencia de su uso o presencia en la clase de lengua extranjera y revelar así la importancia acordada por cada docente a los elementos directos, transversales y cognitivos presentes en su pedagogía.

4.2.3. Cuadro Contraste de Respuestas al cuestionario Cerrado en Términos

Porcentuales

Para facilitar el contraste de los resultados en ambas voces, se procedió al análisis de los histogramas de frecuencia de las respuestas como se indica a continuación:

Tabla 11:

Ejemplo de diligenciamiento de cuadro contraste de respuestas entre docentes y estudiantes al cuestionario cerrado de identificación del nivel de desarrollo del componente pragmático en las prácticas docentes:

ENFOQUE ADOPTADO: el docente...	Docentes					Estudiantes				
	S	CS	AV	C N	N	S	CS	AV	CN	N
centra la clase en el alcance de objetivos Pragmáticos	80%					35%				
centra la clase en el alcance de objetivos Socioculturales	55%					35%				
centra la clase en el alcance de objetivos Lexicales	45%					54%				
centra la clase en el alcance de objetivos Gramaticales	65%					52%				
centra la clase en el alcance de objetivos Fonéticos	30%					36%				
centra la clase en el alcance de objetivos Ortográficos	10%					20%				
centra la clase en el alcance de objetivos Discursivos	40%					0%				
centra la clase en el alcance de objetivos Funcionales	55%					0%				
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA										
Usted adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)	60%	40%				53%	28%	16%	2%	0.5%
Usted tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)	65%	20%	10%		5%	46%	42%	9%	2.5%	0.5%
...										

En esta tabla se traducen el número de respuestas en términos porcentuales respecto al número total de participantes a la encuesta. Estos resultados son complementarios hasta alcanzar el 100%. En la primera columna se puede observar el ítem o enunciado propuesto. 33 ítems son presentados para los cuales cada participante, para facilitar la lectura solo se incluyeron las

primeras 10 preguntas de un total de 33, y el documento completamente diligenciado puede consultarse en los anexos. En las columnas dos a seis, a manera de escala Likert, indicaron las frecuencias de presencia del ítem propuesto. Las abreviaturas corresponden respectivamente a S (siempre), CS (casi siempre), AV (A veces), CN (casi nunca), N (nunca). Diligenciar esta tabla permitió contrastar las respuestas de los estudiantes y de los docentes para cada ítem propuesto; con base en la frecuencia de su uso o presencia en la clase de lengua extranjera y así, revelar la importancia acordada por cada docente a los elementos directos, transversales y cognitivos presentes en la pedagogía propuesta en los cursos de lengua extranjera objeto de la presente investigación.

4.3. Sistematización de las Observaciones No Participantes.

Estas visitas, realizadas por dos pares académicos designados por las instituciones participantes, siguieron el protocolo institucional y sus formalidades: comunicación anticipada de 15 días, el uso del instrumento 4 denominado “Diario de campo de observación de clases”, que referenció los mismos ítems indagados en los cuestionarios cerrados enviados a docentes y estudiantes.

Durante la hora de observación, cada par académico procedió a la toma de las notas de campo de observación de clases, y una vez terminada la misma, se sintetizó en una versión única en un diario de campo por docente.

Tabla 12.

Lista de control de observación de clase y notas de campo del profesor 1

Criterio de observación: el docente	Profesor 1				
	D	I	B	S	E
1. Define los objetivos pragmáticos					X
2. Precisa y tiene en cuenta el contexto de enseñanza				X	
3. Logro los objetivos definidos para la secuencia programada				X	X
4. Coherencia y pertinencia del proceso pedagógico propuesto				X	
5. Uso del material de clase	x			X	
6. Uso de herramientas cognitivas				X	
7. Ritmo y dinámica de la clase				X	
8. Gestión del espacio de clase				X	
9. Gestión del tiempo de clase				X	
10. Distribución de la palabra				X	X
11. Escucha a los estudiantes				X	X
12. Adaptación del discurso al grupo				X	X
13. Amplificación					X X
14. Solicitud / reiteraciones		X			X
15. Retroalimentación					X X
16. Lenguaje para verbal					X X
17. Lenguaje no verbal				X	
18. Instrucciones				X	X
19. Explicaciones				X	X
20. Correcciones					X
21. Verificación de la comprensión de las estructuras					X

Notas de campo:

1. Le document donné aux coordinateurs n'est pas une fiche pédagogique. Le cours a cependant été préparé par l'enseignant.
3. Cohérent. Lors de PO en binômes, les autres étudiants doivent prendre des notes -> oblige à écouter et suivre le cours. Quel est l'intérêt de la dernière activité ? Introduction pour les devoirs ?
4. Le TBI est très bien utilisé. Il y a du matériel créé. Le manuel est assez peu utilisé. Il sert de support et c'est positif surtout pour du B2.
5. Toutes les nouvelles expressions sont écrites au TBI.
6. Enseignant dynamique, activités qui s'enchaînent et qui captivent les étudiants qui se

Criterio de observación: el docente**Profesor 1**

montrent attentifs et participatifs.

7. Cours qui bouge : activité en grand groupe puis en binôme puis, présentations au centre de la salle en binômes.

8. Quelles étaient les prévisions ?

12. Attention au volume de la voix qui est parfois trop faible pour être entendue.

14. Manque de feed-back positifs, notamment après les présentations de productions orales..

16. L'enseignant mime si besoin.

17. La consigne pour l'activité en binômes est dite une première fois très rapidement et à voix basse. Elle n'a donc pas été comprise. L'enseignant la répètera encore deux fois.

18. Explications très pertinentes pour le B2. Exemples donnés pour aider à la compréhension.

19. Les étudiants ont besoin d'être corrigés plus individuellement.

20. L'enseignant s'assure que tout le monde a compris les nouvelles expressions avant de passer à l'activité de production.

22. Les remarques sont acceptées et l'enseignant reconnaît que le document rendu n'est pas une fiche pédagogique. Il évoque un manque de temps pour la réaliser.

23. Très bien. Attention à l'expression "ras le bol".

Con la ayuda de esta tabla, los investigadores procedieron al registro cualitativo de lo observado en cada clase visitada asociando el criterio observado y la apreciación de cada criterio con la ayuda de las columnas D (deficiente), I (insuficiente), B (bueno), S (sobresaliente), E (excelente). De la misma manera, se complementa la apreciación con el detalle de la justificación de cada ítem. Cabe anotar que cada apreciación está acompañada de una breve descripción la apreciación acordada, de esta manera cada docente observado tiene una versión propia de este instrumento, con las respectivas apreciaciones y justificaciones.

Una vez finalizado el cronograma de observaciones de clases, los pares académicos procedieron a la elaboración de un documento sintético general de los puntos fuertes observados,

los puntos por mejorar y las acciones concretas para al mejoramiento de las prácticas docentes.
(ver anexos 14 a 34).

Luego se procedió a la consolidación de un documento único en el cual se registró las calificaciones del grupo completo de docentes como se indica a continuación:

Tabla 13.

Consolidado de calificaciones en observaciones no participantes del grupo completo de docentes.

Criterio observado	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Define los objetivos pragmáticos	S	S	I	S	I	B	S	S	I	I	B	S	B	B	S	B	B	I	I	I
Precisa y tiene en cuenta el contexto de enseñanza	B	B	B	B	D	B	S	B	I	I	B	S	B	B	S	S	B	I	D	I
Logro los objetivos definidos para la secuencia programada	S	S	I	S	D	B	S	S	I	I	B	S	B	B	S	B	B	I	I	I
Coherencia y pertinencia del proceso pedagógico propuesto	B	B	B	B	D	B	S	B	I	I	B	S	B	B	S	S	B	I	D	I
Uso del material de clase	B	S	I	B	I	S	B	B	B	B	S	S	B	B	B	B	S	D	S	B
Uso de herramientas cognitivas	B	S	B	B	D	S	S	S	I	B	B	B	B	I	B	S	S	I	D	B
Ritmo y dinámica de	B	S	I	S	D	I	S	B	I	I	S	B	I	B	S	S	S	I	S	S

Criterio observado	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Gestión del espacio de clase	B	S	B	S	D	S	S	B	D	I	S	B	D	I	S	S	S	S	S	B
Gestión del tiempo de clase	B	S	B	S	B	S	S	S	I	B	B	S	S	S	S	S	S	S	I	B
..																				

Nota: Para facilitar la lectura, esta tabla indica solo ilustra las cualificaciones atribuidas a los docentes, abreviados con las siglas P1 a P20, para los primeros 9 criterios observados. El documento diligenciado para los 20 docentes puede ser consultado en los anexos.

Con la ayuda de esta tabla sintética, los investigadores procedieron al registro cualitativo de lo observado en todas las clases visitadas asociando el criterio observado y la apreciación de cada criterio con la ayuda de las columnas D (deficiente), I (insuficiente), B (bueno), S (sobresaliente), E (excelente). De esta manera el lector puede hacer una interpretación magna de los 20 docentes observados y del contexto general de enseñanza, permitiéndole al mismo tiempo, ahondar en el detalle al consultar en los anexos.

4.4. Integración de la Información Recolectada

Esta metodología permitió develar el nivel de desarrollo del componente pragmático desde la intención institucional, desde la voluntad de integración de dicho componente por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas, desde su asimilación por parte de los estudiantes en las clases de lengua extranjera, y finalmente desde la óptica de los investigadores

A continuación se ilustra un ejemplo de síntesis de la información consolidada entre los cuestionarios cerrados y las observaciones de clases:

Tabla 14.

Ejemplo de síntesis de la información consolidada entre los cuestionarios cerrados y las observaciones de clases.

ENFOQUE ADOPTADO	Docentes					Estudiantes					Observadores				
	S	C	A	C	N	S	C	AV	C	N	S	CS	A	C	N
centra la clase en el alcance de objetivos Pragmáticos	80%					35%					65%				
centra la clase en el alcance de objetivos Socioculturales	55%					35%					30%				
centra la clase en el alcance de objetivos Lexicales	45%					54%					100%				
centra la clase en el alcance de objetivos Gramaticales	65%					52%					100%				
centra la clase en el alcance de objetivos Fonéticos	30%					36%					0%				
centra la clase en el alcance de objetivos Ortográficos	10%					20%					0%				
centra la clase en el alcance de objetivos Discursivos	40%					0%					0%				
centra la clase en el alcance de objetivos Funcionales	55%					0%					0%				
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA															
Usted adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)	60%	40%				53%	28%	16.5%	2%	0.5%	60%	20%	20%		
Usted tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)	65%	20%	10%		5%	46%	42%	9%	2.5%	0.5%	15%	60%	25%		
...															

En esta tabla se traducen el número de respuestas en términos porcentuales respecto al número total de participantes a la encuesta. Estos resultados son complementarios hasta alcanzar el 100%. En la primera columna se puede observar el ítem o enunciado propuesto. 33 ítems son presentados para los cuales cada participante, para facilitar la lectura solo se incluyeron las

primeras 10 preguntas de un total de 33, y el documento completamente diligenciado puede consultarse en los anexos. En las columnas dos a seis, a manera de escala likert, indicaron las frecuencias de presencia del ítem propuesto entre: Las abreviaturas corresponden respectivamente a S (siempre), CS (casi siempre), AV (A veces), CN (casi nunca), N (nunca). Diligenciar esta tabla permitió contrastar las respuestas de los estudiantes y de los docentes para cada ítem propuesto; con base en la frecuencia de su uso o presencia en la clase de lengua extranjera y así, revelar la importancia acordada por cada docente a los elementos directos, transversales y cognitivos presentes en la pedagogía propuesta en los cursos de lengua extranjera objeto de la presente investigación.

CAPÍTULO V

5 Análisis e Interpretación de Resultados

En este capítulo se presenta el análisis y los resultados de datos obtenidos con las técnicas de recolección de análisis documental, cuestionarios cerrados y observaciones no participantes, que fueron recopiladas por medio de los instrumentos detallados en el capítulo 3 y que organizados y sistematizados como se indica en el capítulo 4. Para proceder al análisis e interpretación de los datos e información recolectados, se utilizó el enfoque propuesto por Freeman (1998) de triangulación de datos, entendiéndola como la inclusión de múltiples puntos de vista o fuentes diversas sobre el mismo fenómeno o planteamiento sobre el cual se está investigando. Esto implicó en el caso particular de la investigación desarrollada, el uso de diversas fuentes en la comunidad académica: textos como los programas analíticos de los tres institutos de idiomas participantes, datos sobre resultados de los estudiantes de la muestra en exámenes oficiales durante el año 2016, la muestra de directivos, docentes, estudiantes en el caso de los cuestionarios cerrados, e incluso los investigadores durante las observaciones no participantes realizadas a la totalidad de la muestra de docentes.

A continuación, y teniendo como base los preceptos de Sampieri et al. (2006), se integran los datos e informaciones recolectadas, desde las categorías definidas en el Marco Europeo como constituyentes *sine qua non* de la pedagogía de las lenguas extranjeras, describiendo sus significados, la percepción sobre el desarrollo del componente pragmático desde las fuentes ya mencionadas y describiendo las relaciones entre estas.

5.1. Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en Programas Analíticos

A continuación, se presentan el análisis e interpretación de los datos recopilados, organizados y sistematizados obtenidos por medio del análisis documental de los programas analíticos de los institutos de idiomas de las tres universidades participantes en la presente investigación, desde las categorías extraídas del MCERL relacionando dichos hallazgos con los aportes de los autores referenciados en el marco teórico.

En este apartado se describirá el contexto de enseñanza definido por los programas analíticos de los tres institutos de idiomas, interpretando desde sus elementos constituyentes el compromiso de los mismos con la promoción del componente pragmático, es decir, una enseñanza de las lenguas extranjeras cuyo objetivo central es el desarrollo de competencias comunicativas apoyadas, mas no centradas en saberes solamente, y complementadas con estrategias de aprendizaje (saber aprender) y con particular interés en el intercambio cultural.

El análisis de los programas analíticos revela la ausencia de al menos 16 ítems considerados importantes, entre los cuales 3 corresponden al enfoque adoptado (6, 22 y 24), 3 al uso de la lengua (27, 28 y 31), 3 a las competencias del usuario (26, 32 y 33), y 6 a la evaluación (14, 15, 16, 18, 19 y 20). Esto implica que casi la mitad de los requerimientos señalados en el marco Europeo no están presentes en dichos documentos.

Los programas analizados se caracterizan en general, por una concepción teórica del área de estudio con una delimitación del nombre del programa académico, del área de estudio al que pertenece, el semestre al cual corresponde, del nivel del MCERL que pretende desarrollar, del volumen horario propuesto, del contexto de aprendizaje y de su justificación de ser; manifestando explícitamente seguir los lineamientos del Marco Europeo. Sin embargo el enfoque

adoptado, es decir el comunicativo, no corresponde al promovido en el Marco Común Europeo desde 2002, que es el aprendizaje por la acción:

“El enfoque aquí adoptado..., se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002, p.9)

Esto pone de manifiesto que la metodología de enseñanza propuesta está alejada de la perspectiva cognitiva de Piaget (1979) y desfasada en el tiempo por tres décadas, hecho que impacta directamente las categorías competencias del usuario y evaluación ya que el enfoque comunicativo centra su atención en los saberes lingüísticos como contenido esencial, y relega el saber hacer o componente pragmático.

Revela también este apartado un punto débil respecto al contexto de aprendizaje y el uso de la lengua y la definición del usuario. Específicamente el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales, físicos y de otro tipo, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación no son tenidos en cuenta en los tres programas, no se evidencia una preocupación por la diferenciación de los estudiantes respecto a sus motivaciones, sus rasgos cognitivos o afectivos, ni relación alguna del contexto de aplicación de las competencias desarrolladas, relegando la importancia del contexto defendida por Hita (2004) al promover la atención necesaria al uso que las personas hacen de las reglas según el contexto en donde se encuentran.

En la misma línea, carecen los tres programas de representaciones culturales producto de la construcción social, la mediación de la comunicación y un constructo socio lingüístico como

resultado, lo cual, desde una óptica Vigotskiana trunca el desarrollo de la cultura humana ya que, como consecuencia de una pedagogía no centrada en la actividad, la mediación entre el hombre y su realidad objetiva se ve truncada. (Vygotsky, 1987). Esto implica que la comunidad académica, no modifica su realidad y por ende no hay transformación. En tal sentido, se subraya que el punto nodal de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad.

Por último, desde la categoría evaluación se observa que la propuesta por los tres centros representa el punto más débil del análisis manifestado en el mayor número de elementos ausentes. Su alejamiento de la propuesta evaluativa del Marco Europeo, inicia con una visión de evaluación por resultados, y no por procesos, mayormente caracterizada por la evaluación sumativa y fragmentada. La evaluación está caracterizada por la verticalidad, no se evidencian propuestas diferentes al tradicional quiz, parcial, taller, examen final, donde es siempre la apreciación del docente que revela el desempeño del estudiante. Preocupa también el hecho de ser una evaluación no criteriada según el MCERL, vehiculando la subjetividad de la misma. No hay lugar para la autoevaluación, ni la realización de proyectos.

La evaluación continua está sin embargo presente, aunque, si bien tiene un rol importante privilegia la toma de notas orales y quices lingüísticos. En general no hay detalles sobre las evaluaciones y sus ponderaciones en la nota final, más se precisan las formas de la misma en dictados, quices, talleres individuales y grupales, trabajo en autonomía y exámenes parcial y final. Sólo uno de los centros propone una traducción cualitativa del desempeño de los estudiantes.

Esta realidad evaluativa se comprende al verse los institutos de idiomas de las universidades colombianas obligados a armonizar su sistema de notas, respecto al resto de la evaluación de las otras materias. El requisito de suficiencia de idiomas hace parte del promedio

del semestre y se asocia el desempeño a la nota; es decir que con 3.0 de 5, se asume que el estudiante demostró el mínimo desempeño para aprobar y puede seguir al siguiente nivel, aunque su desempeño siga siendo bajo.

5.2 Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en las Prácticas Pedagógicas de Enseñanza de la L.E.

A continuación, se presentan el análisis e interpretación de los datos recopilados por medio de las encuestas cerradas y de las observaciones de clase, con la ayuda de los instrumentos propuestos en la metodología, desde las categorías extraídas del MCERL y relacionando dichos hallazgos con los aportes de los autores referenciados en el marco teórico, que permitirán develar el nivel de desarrollo del componente pragmático en las prácticas docentes, o didáctica.

5.2.1. Enfoque adoptado.

Al revisar los resultados de los cuestionarios se puede evidenciar una enorme diferencia entre lo manifestado por los docentes y lo percibido por los estudiantes respecto al objetivo central de sus clases, para el que la gran mayoría de los docentes expresó era de tipo pragmático. Sólo un tercio de los estudiantes encuestados concuerdan con ello. Por ello fue necesario cruzar la información por medio de las observaciones no participantes. A continuación, se presenta una tabla con los hallazgos.

Tabla 15.

Síntesis integradora de hallazgos sobre el enfoque adoptado y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanza según sus actores.

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
El orden de prioridad en el alcance de los objetivos de los docentes es en su orden: pragmáticos, gramaticales, socioculturales, funcionales, léxicos, discursivos, fonéticos y ortográficos	Manifiestan su percepción que los objetivos de clase son los objetivos de los docentes es en su orden: léxicos, gramaticales, saber aprender, fonéticos, pragmáticos, socioculturales, y ortográficos.	La totalidad de los profesores observados propusieron al menos un objetivo pragmático en la planeación de la secuencia pedagógica. Sólo uno de cada tres logra integrar una perspectiva de acción en la clase observada.

Las observaciones de clase permitieron ratificar que, si bien es cierto que la mayoría de los docentes proponen una secuencia pedagógica con intenciones pragmáticas, solo un tercio de ellos logra integrar la noción de actividad y tarea, y centrar su pedagogía en el aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo de competencias por encima de saberes. El enfoque pedagógico predominante sigue siendo el comunicativo, centrado en vocabulario y gramática, evidenciado en el apego al manual de clase, y una fuerte preferencia por los diálogos que posteriormente son imitados por los estudiantes y cuyo proceso de aprendizaje está orientado a la acumulación de léxico suficiente y variado para la comunicación, así como de las estructuras lingüísticas correctas para el buen uso de la lengua.

5.2.2. Niveles comunes de referencia.

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.

Tabla 16.

Síntesis integradora de hallazgos sobre los niveles de referencia y el desarrollo del componente pragmático en las enseñanzas según sus actores

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
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.	La gran mayoría de los estudiantes indica que el docente se esfuerza en manejar un discurso adaptado a su nivel de lengua, en el que la distribución de la palabra es frecuentemente equitativa aunque casi la mitad indica que el docente no lo deja expresarse libre y frecuentemente.	2 de cada diez docentes observados evidencia dificultades respecto al nivel de lengua objetivo. Ya sea porque su discurso, los documentos o las tareas propuestas no corresponden al nivel esperado (muy sencillo o muy complicado para el nivel)

La percepción de los estudiantes va de la mano de esta apreciación, indicando que el docente se esfuerza en manejar un discurso adaptado a su nivel de lengua, en el que la distribución de la palabra es equitativa. Cabe resaltar que casi la mitad de los estudiantes manifiesta que le gustaría poder participar más en clases.

La mayoría de los docentes demuestra un buen conocimiento del nivel de lengua, expectativas de producción, comprensión e interacción, orales y escritas, de sus estudiantes; evidenciándose en una clase con documentos, instrucciones y actividades adaptados al nivel de lengua B1. Se percibe, sin embargo, desde la mirada de los coordinadores, que un grupo no pequeño de docentes presenta dificultad al momento de adaptar su discurso en segunda lengua, ya sea porque no tiene la competencia o porque sus actividades no son pertinentes a los niveles en los cuales trabaja.

5.2.3. Uso de la lengua y el usuario.

Los datos 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.

Tabla 17.

Síntesis integradora de hallazgos sobre usos de la lengua y usuario, y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanza según sus actores.

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
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.	El docente le inspira a la gran mayoría una clase dinámica, en la que se sienten solicitados y retroalimentados.	Se observan dinámicas que refuerzan el rol del docente como centro del proceso educativo. Dos de cada tres clases observadas denota un docente con una didáctica clásica (profesor es el único en usar tablero, transmite reglas, propone clases en las cuales él es el centro)
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.	Expresan también estar satisfechos con el uso del lenguaje verbal, no verbal y para verbal para la comprensión de las nociones claves de la clase También encuentran en él, alguien preocupado por verificar la comprensión de los conceptos clases	Las interacciones son el totalmente en la dirección Docente-estudiante y no se evidencia Docente-estudiante. Sólo uno de los docentes observados no domina las técnicas para verbales (tono monótono y dicción no articulada)

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. El docente les inspira una clase dinámica en la que se sienten solicitados y retroalimentados.

También encuentran en él, un docente preocupado por verificar la comprensión de los conceptos claves y que se esfuerzan en volverlos autónomos. Expresan también estar satisfechos con el uso del lenguaje verbal, no verbal y para verbal para la comprensión de las nociones claves de la clase. Se observan dinámicas que refuerzan el rol del docente como centro del proceso educativo. La mayoría de las clases observadas denota un docente con una didáctica clásica (profesor es el único en usar tablero, transmite reglas, propone clases en las cuales él es el centro).

Las interacciones son en su totalidad Docente-estudiante y no se evidencia estudiante-estudiante. Sólo uno de los docentes observados no domina las técnicas para verbales (tono monótono y dicción no articulada). Con respecto al uso de la lengua y el usuario se percibe por parte del docente y el estudiante una congruencia en cuanto a la dinámica de clase centrada en el estudiante, una preocupación del docente por hacer que el estudiante apropie los conocimientos.

Sin embargo, desde la mirada de los coordinadores no se aprecia una interacción frecuente entre estudiantes observados, es decir la clase aún está centrada en el docente, lo que hace que no se evidencie la autonomía por parte del estudiante en los procesos de aprendizaje.

5.2.4. Las competencias del usuario.

Los docentes observados proponen una dinámica de la comprensión a la producción, sea escrita u oral y expresan trabajar muy frecuentemente la escucha, la escritura creativa, la interacción oral y la lectura.

Tabla 18.

Síntesis integradora de hallazgos sobre las competencias del usuario y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanza según sus actores

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
Los docentes expresan trabajar muy frecuentemente la escucha , la escritura creativa , la interacción oral , y la lectura , sin embargo la escritura lineal , y la producción oral individual , no son trabajadas lo suficiente.	Expresan trabajar muy frecuentemente la escucha, la lectura, la interacción oral , la escritura lineal , la producción oral individual y la escritura creativa.	Los docentes observados proponen una dinámica de la comprensión a la producción, sea escrita u oral. Por el tiempo de clase (1 hora) la gran mayoría aborda solo una de las dos alternativas.

Sin embargo, la escritura lineal y la producción oral individual no son trabajadas lo suficiente. Esto está altamente relacionado con el escaso tiempo de clase, una hora comúnmente, por lo que la mayoría opta por una sola de las dos alternativas, por falta de tiempo para la producción individual en monólogo.

Esta categoría es la que menos se aleja de las indicaciones del marco respecto a la variación de las competencias del usuario, pero al no ser precisadas con detalle las competencias generales del nivel, y las competencias detalladas por habilidad, es muy fácil que el docente sea mucho más exigente con los estudiantes respecto a lo que realmente exige el nivel de lengua definido en el MCERL.

5.2.5. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

En este apartado se vislumbra claramente que por parte de los docentes y estudiantes se reconoce un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente, en el que las clases son contextualizadas a una realidad vivida, el uso de las nuevas tecnologías es evidente.

Tabla 19.

Síntesis integradora de hallazgos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanzas según sus actores

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
<p>Los docentes expresan por medio de sus respuestas al cuestionario la importancia acordada a la pertinencia de los procesos pedagógicos abordados en sus clases, las tareas propuestas en sus clases ayudan a la resolución de problemas concretos del contexto por parte de los estudiantes</p> <p>En contraste, las respuestas a: Usted propone tareas...evidencian que pocos docentes encuestados proponen tareas finalizadas, problemáticas, comprobables, y en aun menor proporción, que movilicen más de un saber.</p> <p>Indican que su docente varia con frecuencia el materia de clase (TIC's, DVDs etc) (90%), las herramientas cognitivas y el espacio de clases.</p> <p>La gran mayoría de los estudiantes indica que el docente maneja muy bien el tiempo de clases.</p>	<p>La mayoría valida la pertinencia de los procesos pedagógicos abordados en sus clases y lo encuentran contextualizados a sus necesidades.</p> <p>Gran mayoría expresa que el docente propone tareas y proyectos en clase</p> <p>Indican que su docente varía con mucha frecuencia el material, las herramientas cognitivas y el espacio de clases.</p> <p>La gran mayoría de los estudiantes indica que el docente maneja muy bien el tiempo de clases.</p>	<p>Más de la mitad de las observaciones realizadas revisten pertinencia en sus contenidos y metodologías. Se evidencia muy poca contextualización en contenidos</p> <p>Se observaron curso de lengua extranjera general basados en los textos que el libro guía propone, poca búsqueda de soportes extra coherentes con los intereses de los estudiantes.</p> <p>Se evidenció una mayoría de clases con propuestas de conceptualización apoyadas en cuadros, tablas y/u otras estrategias cognitivas.</p> <p>Se observa una clase muy estática (sólo un cuarto de los docentes cambia la organización de las sillas)</p> <p>La mayoría de los docentes gestiona mal el tiempo de clase. Muchas actividades (4 a 5) propuestas para una sola hora de clase.</p>

La gran mayoría de los docentes expresa por medio de sus respuestas al cuestionario la importancia acordada a la pertinencia de los procesos pedagógicos abordados en sus clases, las tareas propuestas en sus clases ayudan a la resolución de problemas concretos del contexto por

parte de los estudiantes. En contraste, la propuesta de tareas finalizadas, problemáticas, comprobables y que movilicen más de un saber son muy escasas.

Se evidencia también un buen y frecuente uso de las TIC's, de soportes auténticos como DVDs, de herramientas cognitivas para la consolidación de procesos de aprendizaje más perennes. Por el contrario, solo la mitad de las respuestas al cuestionario sobre el uso espacio de clases denota una buena explotación, hecho que fue comprobado con las observaciones en las cuales se evidenció una clase estática.

A pesar de que la mayoría de los docentes y estudiantes indica que hay un muy buen manejo del tiempo de clases, los investigadores pudieron constatar clases que se muestran lentas, donde no se proponen tareas que finalicen, que cuestionen al estudiante a investigar acerca de un problema, que haga uso o tome herramientas y conocimientos de otras disciplinas y/o de otros saberes, que si bien es cierto el texto guía es un apoyo, no es suficiente para que el estudiante indague, proponga, cree o descubra conocimiento para resolver problemas de su entorno. Se observaron cursos de lengua extranjera general basados en los textos que el libro guía propone, revelando poca búsqueda de soportes extra coherentes con los intereses de los estudiantes. Se evidenció además una ligera mayoría de clases con propuestas de conceptualización apoyadas en cuadros, tablas y/u otras estrategias cognitivas.

Manifiestan un buen uso de los lenguajes verbal, no verbal y para-verbal como estrategia clave para la comunicación y el fomento de la autonomía de los estudiantes. Lo hacen, en orden de frecuencia, con la retro alimentación de los errores y/o contribuciones, a través de la verificación de la comprensión de los conceptos claves, de las interpelaciones y reiteraciones de los estudiantes y finalmente por medio de la amplificación de las producciones, las contribuciones y las correcciones realizadas por sus estudiantes. Sin embargo, algunos docentes

manifiestan no tomar distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase, práctica que limita el desarrollo de la autonomía.

Manifiestan proponer de herramientas cognitivas variadas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, predominando las clásicas como subrayado, cuadros y tablas, y en menor escala el uso de códigos de colores para indicar significados diferentes, y alineado al margen derecho y/o izquierdo como estrategia de clasificación en el tablero de los conceptos claves de clase.

Los investigadores pudieron gracias a las observaciones realizadas, notar que los docentes pasan de la forma gramatical (o lexical, o pragmática) al sentido, y solo uno de cada tres docentes propone una técnica deductiva.

Asimismo, una tendencia al discurso exclusivamente oral, subyugando a las prácticas escritas. Se observa un abuso generalizado de las correcciones simultáneas, sin dar lugar a la autocorrección o complementariedad entre pares. Respecto a las herramientas cognitivas: predomina el uso de marcadores de colores diferentes, un poco frecuente uso de cuadros de clasificación de la información como complemento de la comprensión escrita.

En este aspecto que se considera de vital importancia se deduce que el proceso de retroalimentación se hace de manera exagerada por parte del docente, se hace casi que simultáneo con la producción del estudiante lo que traba la autonomía, el docente no da espacio para la auto reflexión de los propios errores o en la corrección de pares, el deducir de los ejemplos.

Al mismo tiempo, no se promueve un trabajo complementario de pares y de producción escrita de corrección ya que todo el tiempo el docente lo hace de forma oral, dejando a un lado el escrito que estimule en el estudiante la creatividad.

5.2.6. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua.

Tabla 20.

Síntesis integradora de hallazgos sobre las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua, y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanzas según sus actores

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
Una minoría de docentes propone una serie de micro tareas orientadoras para la realización del proyecto semestral	Los estudiantes manifiestan no reconocer las tareas en la didáctica del docente, pero algunos reconocen el trabajo por proyectos	En las observaciones no se encontraron tareas o micro tareas que condujeran a la realización del proyecto de aula

5.2.7. La evaluación.

Se observa en más de la mitad de las clases observadas, los docentes llegan al logro de los objetivos propuestos, bien sea porque no alcanza el tiempo para abordar los objetivos planteados, o porque los estudiantes no fueron capaces de reinvertir las nociones claves descubiertas en la secuencia pedagógica observada en una tarea próxima de la vida real.

Tabla 21.

Síntesis integradora de hallazgos sobre evaluación y el desarrollo del componente pragmático en la enseñanzas según sus actores.

DOCENTES	ESTUDIANTES	COORDINADORES
Manifiestan que el alcance de dichos objetivos es bastante alto, casi siempre o siempre	Manifiestan que el alcance de dichos objetivos es inferior	En las clases observadas, poco más de la mitad de los docentes consigue trabajar la totalidad de objetivos propuestos.

Al tratarse de observaciones de clase orientadas al descubrimiento de nociones esenciales para el desarrollo de competencias del saber hacer, como lo señala el protocolo de observaciones

de clase propuesto. La mayoría de las propuestas de los docentes se concentraron en actividades de recepción (comprensión oral y escrita), sin embargo, en ninguno de los casos fue objeto de evaluación el desempeño de los estudiantes respecto a las actividades propuestas. Ningún docente hizo toma de anotaciones sobre el desempeño de sus estudiantes o suscitó la auto reflexión de sus estudiantes respecto a su aprendizaje.

5.3 Nivel de desarrollo del Componente Pragmático en Exámenes Oficiales

A continuación, se presentan el análisis e interpretación de los datos recopilados por medio del análisis documental de los resultados obtenidos en exámenes oficiales de lengua correspondientes como el DELF, IELTS, o examen de salida universitaria, correspondientes a 137 candidatos que presentaron dichas pruebas en 2016. Con la ayuda de los instrumentos de organización de la información explicados en el capítulo 4, y la resignificación de los resultados en notas sobre 25 para cada competencia, a la cualificación propuesta en la tabla 8; se facilitó la caracterización el nivel de desarrollo del componente pragmático en los exámenes finales de competencia de nivel B1.

En primer lugar, fueron tomados los datos referentes al grupo completo de 137 estudiantes en el que se denotó un desempeño suficiente en comprensión oral y producción escrita, y un desempeño bueno en comprensión escrita y producción oral. Esto denota que el total de los estudiantes tiene un desempeño promedio o apenas mínimo de competencia. Se evidencia también que el componente pragmático aporta más de la mitad de la nota de la producción oral y escrita. 99 estudiantes en total fueron admitidos.

En segundo lugar, se tomaron los datos referentes al subgrupo de 56 estudiantes preparados para el examen. Como primer hallazgo encontramos que este subgrupo representa menos de la mitad del total del grupo, cuyos estudiantes mostraron un desempeño suficiente en

comprensión oral, y bueno, en comprensión escrita, producción escrita y producción oral. Esto denota que los estudiantes preparados para la prueba tienen un desempeño superior al de la media total. Se evidencia también que el componente pragmático aporta más de la mitad de la nota de la producción oral y escrita, con mayor contundencia que en el total de los candidatos y respecto al subgrupo de no preparados. 51 estudiantes de este subgrupo fueron admitidos y obtuvieron su certificación de nivel; y 6 de los preparados no obtuvieron su certificación, dos de los cuales estuvieron muy cercanos al puntaje mínimo exigido.

Finalmente, se tomó como referencia los datos referentes al subgrupo de 87 estudiantes no preparados para el examen oficial. Para este subgrupo en el que se denotó un desempeño suficiente en todas las competencias evaluadas. Esto denota que el total de los estudiantes tiene un desempeño promedio o apenas mínimo de competencia, pero inferior al del total del grupo y evidentemente al del grupo de preparados. Aun así, el componente pragmático aporta más de la mitad de la nota de la producción oral y escrita. 57 estudiantes de este subgrupo fueron admitidos y obtuvieron su certificación de nivel; y 30 de los no preparados no obtuvieron su certificación.

5.4 Propuesta para el Desarrollo del Componente Pragmático en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras

Para proponer y promover un diseño curricular y prácticas docentes orientadas al desarrollo de competencias generales y comunicativas en lengua extranjera se requiere reorientar los procesos académicos de enseñanza de las lenguas, esta vez, desde el enfoque de aprendizaje por la acción, tal como lo señala el Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2002).

Este cambio de paradigma permitirá concentrar mayores esfuerzos pedagógicos para promover el desarrollo de competencias en segunda lengua, y no conocimientos, y así fortalecer las dimensiones humanas necesarias para enfrentar las necesidades de un mundo globalizado.

La presente propuesta se justifica desde la necesidad que tienen las universidades por potenciar estudiantes que entran a sus estudios superiores con bajo nivel de lengua y al mismo tiempo proveer desde los programas analíticos los elementos necesarios para el desarrollo de competencias pragmáticas en dichos estudiantes.

Esto, aunado con la labor del docente de segunda lengua del público universitario, que debe ser re significada y reorientada hacia procesos pedagógicos más efectivos e innovadores, pero, sobre todo, centrados en la acción de los usuarios de la lengua.

Los dos grandes objetivos que se pretende alcanzar con esta propuesta son en primer lugar, rediseñar el currículo orientándolo al desarrollo del componente pragmático y como consecuencia encauzar las prácticas docentes hacia este fin por medio de una didáctica alternativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Como piedra angular se tomaron los aportes de Bruner (1963), de Lindemann (2010) y de Galperin (1987) que fueron desarrollados en el capítulo II de la investigación, y cuyos componentes se presentan en la figura 5 y se detallan en los apartados siguientes.

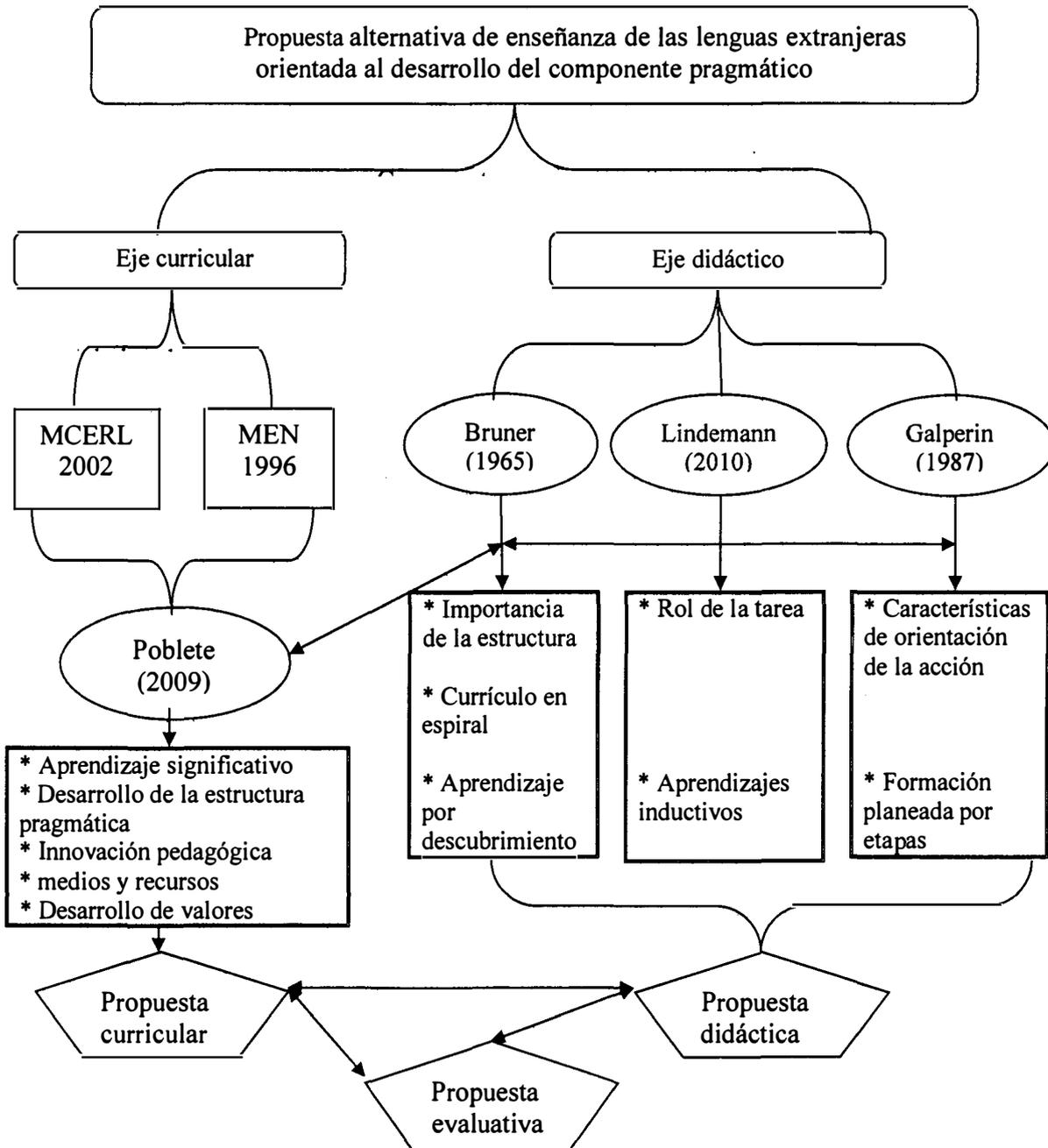


Figura 5.

Componentes específicos de la propuesta alternativa de enseñanza de las lenguas extranjeras orientada al desarrollo del componente pragmático.

5.4.1 Propuesta para el desarrollo del componente pragmático-eje curricular

Como se pudo apreciar en el análisis de los programas analíticos de los tres institutos de idiomas participantes en la investigación realizada, la gran característica es un currículo clásico orientado desde los saberes, y cuya estrategias didácticas y evaluativas han permitido desarrollar el componente lingüístico de manera relativamente eficiente, soslayando al componente pragmático. Es por esta razón que se propone un rediseño curricular, en la medida de las posibilidades legales y objetivos institucionales lo permitan. Presentaremos a continuación las orientaciones necesarias para su diseño, basados en los aportes teóricos descritos previamente.

De manera general, el Marco Europeo indica que un currículo para la enseñanza de una lengua debe ser integrador, transparente y coherente. (Consejo de Europa, 2002, p. 22). Indica también, cuales son los componentes a ser articulados en él, por ello se propone que el micro currículo de lenguas extranjeras de cada institución debe identificar las necesidades de enseñanza, determinar los objetivos, definir los contenidos, seleccionar y/o crear el material, establecer los programas de enseñanza y aprendizaje, definir los métodos empleados y la evaluación, los exámenes y calificaciones. (Consejo de Europa, 2002, p. 7)

Los investigadores proponen integrar en los programas analíticos los siguientes ítems:

- Descripción del programa: según el Programa educativo institucional y la misión y visión de cada instituto de idiomas
- Justificación: contexto y pertinencia del programa conforme a Hita (2004) y (Marco común europeo (Consejo de Europa, 2002, p. 52)
- Objetivos generales del programa: conforme al nivel de lengua y sus descriptores generales (Consejo de Europa, 2002, p. 26) y por competencia (Consejo de Europa, 2002, p. 26)

- Objetivos específicos del programa: privilegiando los pragmáticos conforme a Poblete (2009) y Lindemann (2011)
- Preguntas esenciales para el alcance de los objetivos: para dar respuesta a los cuestionamientos presentados en el MCERL a saber (Consejo de Europa, 2002, p. XII) :
 - ¿Qué tienen que hacer los estudiantes? ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
 - ¿Qué les hace querer aprender?
 - ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
 - ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
 - ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
 - ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear
- Estrategias didácticas: se recomienda consultar el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 41-142) y se enfatiza en la pedagogía de tareas y proyectos
- Estrategias cognitivas: Siempre en una dinámica inductiva acorde con las sugerencias de Lindemann (2011) y Bruner (1965). Se sugieren las conceptualizaciones y generalidades, los mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, gráficos y mapas de procesos.
- Estrategias evaluativas: se sugiere la diversificación de las evaluaciones en sus formas (por objetivos, por procesos, sumativa, por proyectos), en sus momentos (test inicial, control continuo, evaluación final), y en sus participantes (co-evaluación, auto-evaluación). Es altamente recomendado utilizar las grillas de evaluación de nivel

sugeridas por la asociación ALTE disponibles para cada lengua en versión prueba estandarizada por nivel de lengua, como acompañamiento objetivo a las actividades de producción e interacción orales y escritas.

- Contenidos: Es de gran utilidad presentar una lista de contenidos básicos para el desarrollo del saber hacer y un listado complementario para potenciar el aprendizaje. Esta concepción es congruente con la propuesta de Poblete (2009) sobre el desarrollo de la estructura pragmática y la primacía del currículo en espiral propuesta por Bruner (1965). En este sentido se deben considerar tanto los contenidos pragmáticos, como lingüísticos (gramaticales, léxicos, ortográficos y fonéticos), los contenidos discursivos y funcionales, para cada competencia y saberes a movilizar.
- Componente existencial: deben ser indicadas las actitudes, motivaciones, valores, creencias, rasgos cognitivos, factores de personalidad, habilidades y destrezas por desarrollar.

Como referencia Bruner (1972) debe tratarse de un currículo en espiral en donde el plan de estudios ofrezca materiales y contenidos de enseñanza amplios y profundos adaptados a las posibilidades del alumno definidas por su desarrollo evolutivo. Dicho currículo debe volver constantemente a los núcleos básicos, que podrán ser convertidos a los tres modos fundamentales de representación según las posibilidades evolutivas del estudiante, a saber: enactiva, icónica y simbólica, es decir asimilar la realidad desde la acción, la intuición o la conceptualización como se indica en la figura 6:

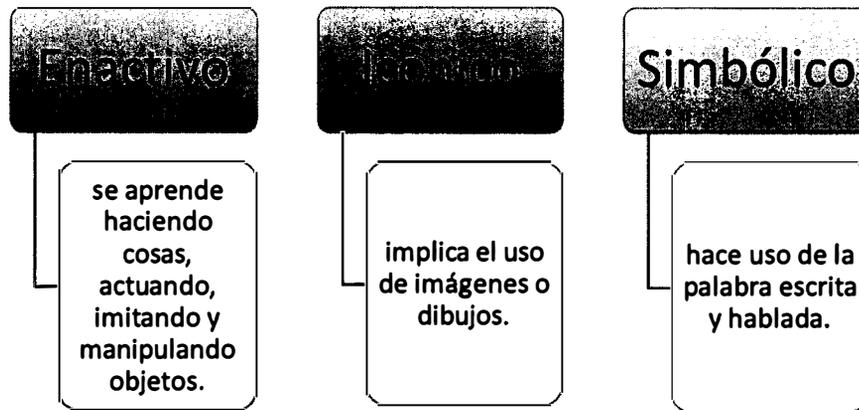


Figura 6.

Modos fundamentales de representación Bruner (1986).

Debe tratarse igualmente de un currículo centrado en el componente pragmático, cuyo pilar sea la tarea de aprendizaje, y que requiere una planeación por etapas como la base orientadora de la acción. Se trata pues como lo señala Galperin (1987), de organizar la actividad cognoscitiva del estudiante mediante una estructuración de las actividades que realiza para la asimilación, se debe entonces en su orden

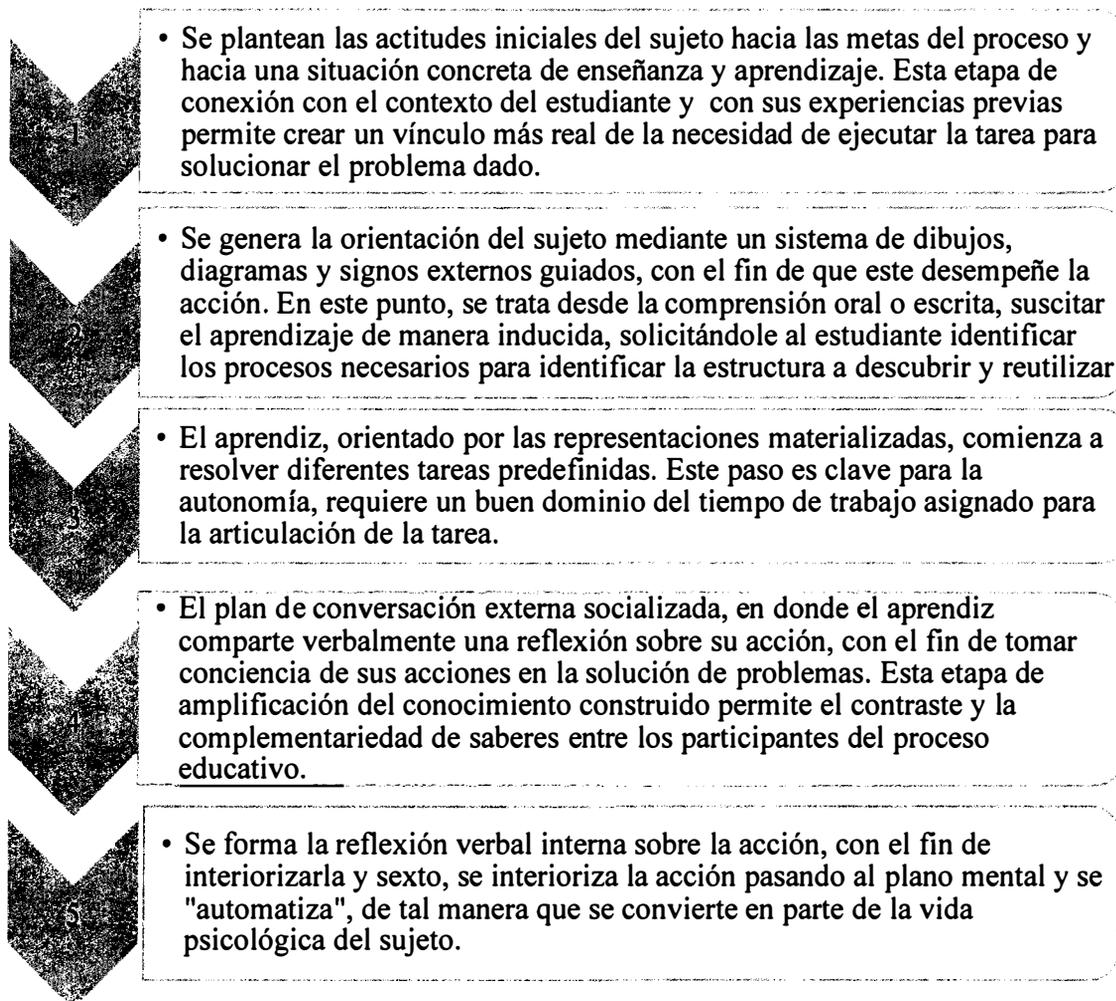


Figura 7.

Organización y estructuración de las actividades según Galperin (1987).

Finalmente, respecto a la evaluación se propone abordar la propuesta de Lindemann, (2010) en la que se realiza una valoración en el sentido pedagógico cuyo objetivo es evidenciar de modo participativo las ausencias/ carencias de cualificación, y confrontar al aprendiz positivamente con ellas. Cuánto más aprenden los estudiantes sobre la base del principio de la acción completa, tanto mayor se volverá su capacidad para analizar de manera autónoma sus déficits de calificación, dando así el primer paso hacia su superación sistemática. Los aprendices

van diseñando así su propio itinerario de aprendizaje para seguir los objetivos definidos curricularmente.

Es indispensable que el documento rector de la didáctica de los docentes de las lenguas extranjeras, contenga los elementos fundamentales para guiar al docente en esta ardua y tal vez nueva labor. El programa analítico debe contener una justificación en coherencia con la misión institucional, pero que al mismo tiempo permita el alcance la visión de cada centro universitario. Al mismo tiempo, tener muy clara la metodología de corte accional o pragmático, una organización de la unidad pedagógica enfatizando los saberes pragmáticos, las actividades de comprensión, producción, interacción y mediación, sin olvidar las estrategias y técnicas lingüísticas y cognitivas necesarias para este fin.

Así pues, los coordinadores de los institutos de idiomas pueden proceder a la observación de prácticas docentes de manera más coherente y efectivas, ya que la verificabilidad de lo estipulado en el currículo sería más estructurada y los resultados más fiables y creíbles. Es importante también ceder en el currículo espacios de expresión auténticos a los docentes, que les permitan socializar los proyectos trabajados en el semestre, en actividades académicas como foros, seminarios, e incluso en actividades culturales en segunda lengua.

5.4.2 Propuesta para el desarrollo del componente pragmático-Eje didáctico

A continuación, precisaremos los elementos claves para la puesta en marcha de estos fundamentos desde enfoques pedagógicos más concretos, detallando sus ejes fundamentales. En primer lugar, para justificar la pertinencia de esta reorientación es indispensable indicar que los cambios producidos en la sociedad conllevan a una modificación del rol de los docentes, quienes indica Llorente García, en muchas ocasiones desarrollan roles más próximos a la psicología y la pedagogía que a las disciplinas para las que fueron preparados en la universidad (Matemáticas,

Física, Lengua Castellana, etc.) (Llorente García, 2014). Este cambio social, implica una adaptación del papel docente en los centros educativos también, en relación a las nuevas competencias que precisa la formación como a las habilidades que debemos poner en marcha para salir airoso de las múltiples situaciones a las que se deben enfrentar.

Las Universidades que trabajaron en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior “Tuning, proyecto internacional” para establecer las diferentes enseñanzas requeridas para este proyecto; han presentado un profesiograma que debería tener la profesión docente, teniendo en cuenta las capacidades de tratamiento de la información, las capacidades personales, las capacidades relacionales. Los docentes deben además de disponer de unos conocimientos básicos sobre nuestra área de estudio, de habilidades informáticas básicas que les permitan un buen manejo de las nuevas tecnologías, competencia investigativa y de una capacidad importante de análisis y síntesis para manejar y sacar partido a la gran cantidad de información que disponen desplegando habilidad para la gestión de dicha información.

La tarea docente supone, por tanto, el ejercicio de un liderazgo sobre un grupo de personas que se están formando, aspecto que debemos tener siempre presente. En este sentido, se propone trabajar desde el aprendizaje por descubrimiento, en donde el alumno va develando su aprendizaje, y al mismo tiempo debe ser estimulado a descubrirlo, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista fomentando el pensamiento intuitivo, la autonomía y el auto aprendizaje. Es posible lograr a partir de los aprendizajes ejemplares de carácter eminentemente inductivo, importantes meta-aprendizajes como el desarrollo de estrategias cognitivas y de habilidades mentales. Esto implica la necesidad imperante de fortalecer la autonomía desde el desarrollo del saber aprender.

El docente se constituye entonces en guía de un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, a quien se le hace desarrollar a través del ejemplo, las estructuras básicas citadas por Bruner.

Con este tipo de arreglos didácticos se puede lograr efectivamente el desarrollo de la competencia de acción, integrando competencias funcionales o técnicas específicas con competencias extra funcionales o claves, todo ello involucra el trabajo en y con el grupo. Se basa en la planificación y la realización de la tarea, tanto como en el control y la evaluación posteriores, procesos completos de trabajo y aprendizaje que se integran entre sí. Es posible aprender a actuar con autonomía y lograr prepararse de esta manera para luego poder enfrentar los nuevos desafíos laborales mediante la resolución estratégica, creativa y exitosa de los problemas. La perspectiva accional parte del proceso de trabajo integral y lo subdivide en tres grandes subprocesos planificación, ejecución y control (Lindemann, 2009).

Luego el aprendiz evaluará con el docente si todas las etapas de planificación, decisión y ejecución se desarrollaron óptimamente, al mismo tiempo analizaron el proceso de trabajo y determinaron conjuntamente cuáles errores podrán evitarse en el futuro y cómo. Aquí se llega a otro principio del aprendizaje por la acción: el aprendizaje se concreta a lo largo de un ciclo proceso-producto-proceso.

Es indispensable también, fortalecer el rol de la tarea y su papel en la enseñanza de las lenguas según los lineamientos del Marco Europeo (Consejo de Europa, 2002, p. 155-160), abordando ésta desde los aporte de Hans Juergen Lindemann (2011) quien señala que todo el medio es un generador de actividades, que se convierten en insumos de conocimientos y aprendizajes con significado y finalidad, enriquecidos con las experiencias previas de los

estudiantes y con el intercambio comunicativo que se establece entre el grupo de clase y el docente. (Lindemann, 2010).

En este sentido el mismo contexto personal, profesional, público o académico es la fuente de las actividades y, el bagaje de saberes de cada estudiante debe hacer parte esencial del proceso de aprendizaje. Lindemann (2011) acota que: las tareas deben tener una cercanía reconocible con aquellas que constituyen los procesos reales, que deben plantearse como tareas complejas, que faciliten la participación activa y cooperativa de los alumnos, estimulando la comunicación entre ellos, que les permitirán poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada e integrada y por último el diseño de los entornos de aprendizajes debe procurar las herramientas que faciliten la adquisición en forma autónoma de las competencias y de los contenidos.

Partiendo del principio de que el grupo de clase no está constituido por el número de estudiantes que integran una nueva cátedra, sino por las especificidades de cada uno de ellos; la tarea docente supone desde el inicio del curso, el ejercicio de un liderazgo sobre un grupo de personas que se están formando. En este sentido, deben promoverse una serie de actividades de clase que ayuden a la constitución del grupo, a la identificación de los roles de clase, al refuerzo de la complementariedad, a una interdependencia positiva por los roles promovidas desde el trabajo cooperativo y aumentar así la efectividad del grupo.

Se propone iniciar con la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje del grupo, a través del test de estilo de aprendizaje y promover así un aprendizaje óptimo como el resultado de trabajar la información en cuatro fases: teórica, pragmática, reflexiva y activa". (Kolb, 1984). Para ello se variarán en cada parcialidad temporal (mes, bimestre, trimestre) los 4 roles

(acomodador, divergente, convergente y asimilador) con el ánimo de que cada uno de los miembros de un grupo de estudiantes de lengua extranjera trabaje en su perfil menos dominante.

Se propone articular los estilos de aprendizaje preponderantes en el grupo con el estilo de enseñanza del docente. Esto será posible a través de la identificación previa por medio de la aplicación del test CEE al docente titular al menos dos semanas antes del inicio de los cursos. Esta dinámica afectivo-efectiva, no sólo permitiría al grupo realizar las tareas asignadas de manera eficiente, sino que implica un cambio en las relaciones docente-discente al resignificar el proceso de aprendizaje bajo el enfoque por la acción (pedagogía activa) que centra el quehacer pedagógico en el aprendiz, en aras de fortalecer las competencias discursivas y funcionales definidas en el Marco Europeo como competencias pragmáticas. (Consejo de Europa, 2002)

Promoviendo de esa manera la toma de conciencia por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje, invitándolo a identificar y potencializar las estrategias cognitivas que refuerzan la dimensión aprender a aprender.

Sin lugar a dudas el trabajo cooperativo cumple un papel fundamental en la articulación de esta pedagogía Afectivo-Efectiva y la reorientación del rol activo hacia el estudiante por medio del Enfoque de aprendizaje por la acción, ya que para el desarrollo de las competencias pragmáticas la interacción es condición sine qua non. Estas interacciones proveen oportunidades para aprender y practicar sus destrezas mentales, dan una oportunidad estructurada de ensayar las habilidades que utilizan fuera del espacio académico y en la vida adulta; el trabajo en coordinación armoniosa y la persecución de un objetivo común constituyen logros que se proyectan durante toda la existencia. (Aguirre, 2000)

La pedagogía activa es, sin lugar a dudas, la herramienta que permite religar los procesos de interacción ya que concibe la educación como señalar caminos para la autodeterminación

personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad. (Hernández, 1991). Esta pedagogía acentúa el carácter activo en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad, y concede importancia a la motivación del aprendiz y a la relación escuela-comunidad y vida; identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-aprendiz como un proceso de diálogo,

Sin embargo, parte del éxito del proceso académico recae de manera singular en la labor de la coordinación de programa, quien tiene la misión fundamental de identificar en su talento humano los docentes cuyo estilo de enseñanza faciliten este proceso de acompañamiento, y aquellos que requieran mayor apoyo para poner en marcha este nuevo dispositivo pedagógico.

Por ende, se requieren estrategias de formación docente orientadas a la articulación de las unidades pedagógicas desde la acción, iniciando por el análisis exhaustivo del nivel de referencia asignado y los descriptores generales y específicos de competencia. Las teorías del enfoque de aprendizaje por la acción, el enfoque de trabajo cooperativo y la pedagogía de los proyectos son algunas de las metodologías que facilitan esta articulación de manera efectiva.

Es esencial también, fortalecer la cooperación entre pares docentes ya que permite desde la experiencia propia integrar esta nueva forma de trabajo desde la complementariedad. Por ello, se recomienda organizar a los docentes en equipos de trabajo con colegas con los mismos intereses y dificultades, es decir, el mismo nivel de referencia. Desde la capacitación sobre cooperativismo educativo, se pueden promover los primeros pasos en la concepción de instrucciones de corte accional, tareas específicas y proyecto de aula, entre pares. Esto permitirá

pasar de un enfoque tradicional marcado por el ejercicio y la actividad, a la tarea finalizada, compleja, problémicos y contextualizada promovida desde el Marco Europeo, como pilar del desarrollo de competencia.

5.4.3. Propuesta: eje evaluativo.

Finalmente, como integrador del proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra el polo evaluación. Hasta ahora, las universidades y por extensión sus institutos de idiomas, se han caracterizado por un sistema de evaluación delegado al docente de lenguas quien, circunscrito en los procesos evaluativos generales de la institución, extiende el sistema de dos parciales y un final y de evaluación continua, como pilar indicador del desempeño de sus estudiantes.

El Marco Europeo propone una serie de formas y momentos de evaluación según su finalidad, extensión, momento, enfoque metodológico, estándar de comparación y agente evaluador. Esta proposición es realizada como contingencia a lo ortodoxo del sistema evaluativo imperante en la educación superior.

Algunas recomendaciones que parten de los lineamientos del Marco europeo, hacen énfasis en la especificación del contenido de las pruebas y los exámenes, la identificación precisa y concisa de los objetivos de aprendizaje, las estrategias para su logro y la correcta descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación de pruebas y exámenes.

De igual manera, da claridad sobre los tipos de evaluación en dicotomías como continua o en un momento concreto, formativa o sumativa, directa o indirecta, de la actuación o de los conocimientos, subjetiva u Objetiva, global o Analítica, en serie o por categorías, realizada por otras personas o Autoevaluación; y finalmente valoración mediante escala o valoración mediante lista de control, impresión o valoración guiada.

CAPÍTULO VI

6 Conclusiones y Recomendaciones

En primer lugar, fue develado el nivel de desarrollo del componente pragmático en los programas analíticos de los tres institutos de idiomas de Barranquilla. Se evidenció una marcada influencia de la metodología comunicativa propia de los años noventa, que continúa promoviendo la adquisición y uso de los saberes por encima del saber hacer. Este hallazgo es paradójico con lo recomendado en el Marco Común Europeo y por demás desfasado en casi 30 años con el contexto actual de aprendizaje de las lenguas, el análisis documental revela que la pedagogía activa no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, a pesar de que el Marco Europeo propone fundamentar tanto el currículo como las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el enfoque de aprendizaje por la acción. Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Como no existe un documento rector para la redacción de los programas analíticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel de educación superior, estas hacen uso de los mismos lineamientos curriculares para educación media, documento que propone una serie de metodologías didácticas para que cada institución decida, según su PEI, la más pertinente.

El análisis documental enfocado en los programas analíticos, nos permitió concluir que, a pesar de la intención de los mismos por promover un aprendizaje basado en acciones, las estrategias de enseñanza (presentaciones orales y escritas) y evaluación sugeridas (parciales, quices, talleres) no permiten abordar los contenidos propuestos para el nivel desde un enfoque de aprendizaje por la acción, como lo establece el Marco Común Europeo.

Dicho esto, no hay suficientes elementos en los programas analíticos que, desde una priorización de lo pragmático, permitan articular aprendizajes significativos orientados al

desarrollo de competencias, sino a la adquisición de vocabulario, gramática y prácticas de oralidad descontextualizadas. Estos contenidos priorizan la adquisición y dominio de léxico y la gramática, así como de los actos del habla necesarios para desenvolverse en la cotidianidad de una lengua que no se aprende en inmersión. Los temas trabajados, se desarrollan de manera presencial; se evidencia muy poco trabajo en autonomía y poco espacio para la construcción del conocimiento ya que la mayoría de los docentes explica las reglas, sin dar espacio al descubrimiento.

Finalmente, la evaluación cierra este ciclo de corte tradicional, al evidenciarse sólo exámenes de conocimientos bajo la forma de parciales y quices, y con menor ponderación en el desempeño exposiciones orales del tipo monólogo y rara vez proyectos de clase.

Se recomienda ceñirse de manera más exhaustiva a lo propuesto en el Marco Europeo, promoviendo desde las categorías propuestas a lo largo de esta investigación, una didáctica alternativa que permita recentrar el proceso educativo en los estudiantes, y promover prácticas orientadas al desarrollo de competencias sobre saberes articulándolas de manera efectiva con evaluaciones por desempeño, más horizontales y con una mayor ponderación del proyecto de clase.

Algunos cambios más significativos para integrar de manera más evidente el componente pragmático en los mismos son:

- Precisión del enfoque de aprendizaje orientado a la acción, indicando las competencias a desarrollar, los ámbitos, actividades y estrategias para lograrlo.
- Presentación del nivel de referencia en escala global y los descriptores detallados por competencia y su escala de dominio

- Contextualización del programa analítico precisando las actividades y estrategias de comprensión, producción, interacción y mediación
- Identificación de las competencias generales y comunicativas de la lengua
- Precisión de las opciones metodológicas: El papel de los profesores, los alumnos, de los medios audiovisuales, de los textos, de las tareas
- Identificación de los lineamientos para el desarrollo de competencias generales, lingüísticas, socio lingüísticas y pragmáticas
- Integración de preguntas esenciales orientadoras del aprendizaje
- Diferenciación de la enseñanza según los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes
- Fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes por medio del trabajo virtual
- Diversificación del tipo de evaluaciones (autoevaluación, proyecto de aula, evento académico)
- Determinación de rubricas de desempeño por competencia para el nivel
- Integración en el programa analítico de estrategias de aprendizaje orientadas al alcance de los objetivos pragmáticos (saber hacer)
- Multiplicación de los encuentros académicos y culturales.

En segundo lugar, fue develado el nivel de desarrollo del componente pragmático en las prácticas pedagógicas y evaluativas de las instituciones participantes. En la didáctica de los docentes se evidencia un uso casi permanente de segunda lengua, manifestado en un discurso en el cual los docentes recurren a todo tipo de estrategias para hacerse entender, tales como paráfrasis, o expresión del mismo contenido pero con diferente estructura sintáctica; el uso de la comunicación no-verbal y/o para-verbal, y en casos aislados traducción a lengua materna en caso

de incomprensión léxica para los niveles más bajos. El conjunto de docentes expresa una buena comprensión de la planeación propuesta, con pocos malentendidos en el procedimiento (calentamiento, objetivos pragmáticos). Hay un gran respeto en el momento de producción de los estudiantes, se evidencia en la mayoría de los casos una corrección posterior a la producción.

En la preparación, los docentes se esfuerzan en proponer soportes de clase que faciliten la comprensión de los temas a abordar, en gran proporción lo hacen con diapositivas y cuadros. También se evidencia el uso de sitios web para la enseñanza de la segunda lengua. Los investigadores constataron gracias a las observaciones no participantes, poca coherencia en algunos procedimientos pedagógicos que no dan cuenta de un interés del docente por que los estudiantes sepan hacer y se ve una clase más centrada en los saberes. Asimismo, elecciones didácticas poco pertinentes para el trabajo de las competencias de recepción, evidenciadas en trabajo en gran grupo para competencias que son individuales. Los docentes deben aumentar sus esfuerzos para conducir a los estudiantes hacia la autonomía. El primer paso consiste en reorientar el rol del docente como guía de un proceso, cuya presencia es indispensable solo en momentos específicos de la clase. Se requiere también, fortalecer el uso y comprensión de las directrices de clase (contexto, tarea, etapas, tiempo acordado y tamaño esperado de la producción), no solo concentrándose en la oralidad del proceso, sino concentrando particular interés en la cultura escrita.

Se recomienda a los docentes hacer un mejor uso del material creado, proyectar los soportes en un tamaño legible, utilizar un código de colores para cada categoría en el tablero. Es importante continuar proponiendo herramientas cognitivas que faciliten la conceptualización de las nociones fundamentales para la producción (saber aprender)

Se recomienda a la dirección de cada instituto proponer capacitación docente en los siguientes ejes:

- Enfoque de aprendizaje por la acción (saber hacer, tareas, proyecto)
- Autonomía (consignas de producción, dinámica de clase, trabajo cooperativo)
- Saber aprender: creación de herramientas cognitivas

También se recomienda fuertemente la complementariedad en la labor docente, por ejemplo, con un sistema de observaciones entre pares, en el que un docente tutor es observado por otro docente con intereses específicos similares (didácticos, creatividad, gestión de clase). 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 que haya una 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., ya que bajo el método inductivo la consigna adquiere un rol trascendental

en la búsqueda de la autonomía. Por ellos se requiere 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.

Se sugiere proponer talleres para analizar y re significar algunos ejemplos de consignas utilizados en la actualidad e insistir en el rol trascendental que estas mismas tienen 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 la creatividad y originalidad de las mismas 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 acompañamiento docente frente al uso de las TICE y el manejo de herramientas, programas y aplicaciones tecnológicas para la manipulación de texto, imagen y sonido, lo que implica un esfuerzo de la administración pedagógica de cada institución, tanto logístico como financiero, para la puesta en marcha del plan de capacitación docente.

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, problémicas 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. En esta vía 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 estructura académica.

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.

Las prácticas evaluativas de las instituciones caracterizadas, se distingue por evaluación en 3 cortes, cada una con un parcial, control continuo y competencia oral. Salvo el examen final que representa el 20%, todas las otras evaluaciones tienen la misma ponderación.

No se evidencia rol de la autoevaluación, co-evaluación, evaluación por proyectos u otro tipo de evaluación menos tradicional. La rigidez de este sistema parte del hecho de poder integrar las notas a los sistemas generales de evaluación determinados por cada universidad.

Se puede señalar, que, con la ayuda de los instrumentos propuestos en esta investigación, cualquier centro de idiomas puede caracterizar hasta qué punto su estructura educativa está orientada al desarrollo de competencia. Más que saberes, con el uso de la misma metodología abordada en esta investigación, y según la normatividad educativa que las rige, a su voluntad y disposición, generar los cambios requeridos para la reorientación didáctica clásica al de aprendizaje por la acción. Desde el currículo y las prácticas pedagógicas, y propiciar así ambientes de aprendizaje más significativos y efectivos para hacer de nuestra población universitaria, gente competente en cualquier lengua extranjera.

Finalmente, a pesar de que el currículo no lo indica de manera explícita, los docentes logran integrar en sus clases y fortalecer de manera natural el componente pragmático. El análisis documental de resultados en las pruebas estandarizadas revela que el componente pragmático representa la mayor ponderación en las pruebas de producción, por encima del componente lingüístico. Sin embargo, el desempeño es ligeramente superior al mínimo requerido, en una competencia donde la efectividad debe estar muy cercana al puntaje máximo.

Referencias

- Aguirre, A.; Amaya, R., y Espinosa, L. (2000): “*Trabajo cooperativo, una técnica pedagógica de gran impacto*”. Colombia: UTP. Ciencias Humanas, n° 26, Nov.
- Aebli, H. A. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelut.
- 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.
- Alonso, C.; Gallego, D y Honey ,P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, p. 104-116.
- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (2010). *Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida*. España: Revista Estilos de Aprendizaje n°6, 6, octubre.
- Amos Comenio, J. (2000). *Didáctica magna*. México, editorial Porrúa, edición.
- Bachman, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera et al., pp. 105-129.
- Bejarano Alzate, P. A. (2016). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9095/1/CB-0510978.pdf>
- Benhouhou, N. (2009). *La didactique du français en Algérie*. Argelia: Le chercheur, p. 33-44.
- Bloomfield, A.L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brown, L. K., Angus, D. C., Marin, M. G., Balmes, J. R., Barker, A. F., Ewart, G., ... & Nathanson, I. T. (1994). *Teaching by principles*. New York: Longman
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University press.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Cambridge: Harvard University press.

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento. NYE U: Iberia*.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. 1995, p. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. Valparaíso: Signos, 17,p. 56-61 y 18,p. 78-91
- Cely, R. M. (2007). *Una Colombia bilingüe*. Entrevista con Rosa María Cely. Eleducador.com, November, 12, 2007.
- Cely, R. M. (2006). *Políticas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia*. In *Memorias del II Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1965). *Some controversial questions in phonological theory*. Journal of linguistics, 1(2), 97-138
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. (1968-1988). Paris: Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Coste D. (1994). *Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950*. Paris: Langue française, 82, 20-27.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. *Constitución Política de Colombia*.

Dunn, R., Dunn, K. And Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.

Fillola, A. M. (2011). *La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. Educatio Siglo XXI*, 29. (1), 31-80.

Fischer, G. (2012). *Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE*. Argelia: CIEP.

Freeman, D., y K. E. Johnson. (1998). *Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education*. Pennsylvania: TESOL Quarterly 32(3), 397-417

Gallego, D. J. (2013). *Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué?*. España: UNED, 12,12, 1-15.

Galperin P. Y. (1987). *Los tipos fundamentales de aprendizaje. En: Selección de lecturas de psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso

Galperin P. Y. (1987). *Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales. En selección de lecturas de psicología pedagógica*. Cepes: Ciudad de La Habana

García, M. C. (2011). *Inteligencia, personalidad y estilos de aprendizaje. Tesis doctoral dirigida por Domingo José Gallego Gil*. España: UNED.

García, M.M. (2013). *Utilización de estrategias y selección de estilos por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de la lengua extranjera*. España: Educar, 49, 1, 127-151.

Germain, C. (2002). *"Lessons Learned from Intensive French"*. Recuperado de: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19775/21492>

- Gómez, M. & 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, p. 353-362.
- Gómez, M.G & López, L. (2012). *Las competencias y los estilos de aprendizaje. En Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. España: Universidad de Cantabria.
- Hernández, B. (2004). *Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de : <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm>
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*. México D. F: Editorial Trillas, 70-79.
- Hita, G. (2004). *La Enseñanza Comunicativa De Idiomas En Internet. Características De Los Materiales Y Propuesta Didáctica*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/hita.shtml>
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire U.K: Peter Honey.
- House, J. (2010). *The pragmatics of English as a lingua franca. In: Trosborg, A. (ed.) Pragmatics across languages and cultures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Llobera, M. et al. (1995). Madrid. Edelsa.
- Hymes, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al., pp. 27-47.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-hall.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, Oxford: Oxford University press, p. 277-281

Leontiev, A. (1981). *The problem of activity, consciousness, and personality*. New Jersey:

Englewood cliffs Prentice

Leontiev, A. (1998). *Vygotsky y la educación*. Puebla: Centro Interdisciplinario de docencia y desarrollo social

Lindemann, H.J. (2010). *Método del proyecto "La tarea de aprendizaje y trabajo"*. (2ª ed.).

Lima: APROLAB.

Lindemann, H.J. (2009). *Enfoque por competencia y evaluación. Europa se compromete*: MEC

(Marco Europeo de Cualificaciones), MGC, ECVET - Evaluación .Lima / Perú. (2009).

Aprendizaje por la acción. Lima: SENATI.

Lizarazo, T. (2015). *En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés*. *Diario*

el Tiempo. Recuperado de [http://www.eltiempo.com/estilo-de-](http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/bilinguismo-en-colombia-en-2018-solo-el-8-de-los-bachilleres-tendra-nivel-medio-de-ingles/15947757)

[vida/educacion/bilinguismo-en-colombia-en-2018-solo-el-8-de-los-bachilleres-tendra-](http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/bilinguismo-en-colombia-en-2018-solo-el-8-de-los-bachilleres-tendra-nivel-medio-de-ingles/15947757)

[nivel-medio-de-ingles/15947757](http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/bilinguismo-en-colombia-en-2018-solo-el-8-de-los-bachilleres-tendra-nivel-medio-de-ingles/15947757)

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.

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. (2005). *Colombia bilingüe*. Al Tablero, 37. Recuperado de

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas*

Extranjeras: Inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Miquel, L. (1997). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. Frecuencia L No 5, p. 3-14.

Piaget, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. Barral. Barcelona. 7.ª Edición.

Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editora Nacional. Madrid. 2.ª Edición.

Piaget, J. (1981a). *¿Dónde va la educación?* Teide. Barcelona. 5.ª Edición.

Poblete, R. (2009). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 181-200. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.

Ramos, M. C., & Pavón, V. (2015). *Developing cooperative learning through tasks in Content and Language Integrated Learning*. Recuperado de: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/1429/1208>

Richards, C., & Rodgers, S. T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Cambridge.

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). *Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems*. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>

Semana (2015, 11 de noviembre). *El Ministerio contraataca con sus propias cifras sobre el bilingüismo*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/cifras-de-aprendizaje-de-ingles-en-colombia/449485-3>

- SEP. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material auto-instruccional para docentes y orientadores educativos*. México, D. F.: SEP.
- Schauer, G. (2009). *Interlanguage Pragmatic development*. Londres: Continuum.
- Skinner, B. F., & Ardila, R. (1977). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- 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.
- UNESCO. (1998). *Proyecto principal de educación en América Latina y el caribe. Boletín 45*. Santiago: OREALC, p.5-18)
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editora Revolucionaria.
- Vygotsky, L. (1987). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico técnico.
- Warga, M. (2007). *Interlanguage pragmatics in L2 French*. In : Ayoun D. (éd.) 2007. *French applied linguistics*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, 171-207.
- Warga, M. & U. Schölmberger (2007). *The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context*. Londres: Intercultural Pragmatics 4, 2, p. 221-251.
- Warga, M. (2006). *The development of foreign language learners' supportive moves in requests: Convergence towards the pragmatic norms of the first language?* Italia: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata 38, 2-3, p. 17-30.
- Warga, M. (2005). 'Est-ce que tu pourrais m'aider ?' vs. ' Je voudrais demander si tu pourrais m'aider.' *Les requêtes en français natif et en interlangue*. Italia : Vox Romanica: Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati 64, p. 141- 159.

Warga, M. (2005). '*Je serais très merciabile*': *Formulaic vs. Creatively produced speech in learners' request-closings*. Canada: *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 8, 1, p. 67-93.

Anexos

Tabla 1.

[Lista de Chequeo de control de presencia del componente pragmático en el Programa Analítico
De la Institución 1-Identificación desde las Categorías del MCERL]

		UNINORTE		
		SI	NO	
ENFOQUE ADOPTADO	2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X	
	3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X	
	22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X
	23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X	
	24	¿El programa propone una metodología activa?		X
	25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X	
	6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?		X
ND.REF	1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X	
	9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X	
	30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?		X
USO LENGUA Y USUARIO	4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?	X	
	5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?		X
	21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?	X	
	27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?		X
	28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?		X
	31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?		X
CO	7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares	X	

		UNINORTE
	básicos de competencias?	
	10 ¿El programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problemas reales?	X
	11 ¿El programa identifica otros conocimientos y habitualidades importantes?	X
	26 ¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?	X
	32 ¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?	X
	33 ¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?	X
A Y E	8 ¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X
T Y E	12 ¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?	X
	13 ¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?	X
	14 ¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?	X
	15 ¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?	X
E V A L U A C I O N	16 ¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?	X
	17 ¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X
	18 ¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?	X
	19 ¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?	X
	20 ¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?	X
	20 ¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?	X

Tabla 2.

[Lista de Chequeo de control de presencia del componente pragmático en el Programa Analítico
De la Institución 2-Identificación desde las Categorías del MCERL]

		USB	
		SI	NO
ENFOQUE ADOPTADO	2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	
	3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	
	22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?	
	23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	
	24	¿El programa propone una metodología activa?	
	25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	
6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?		
ND.REF	1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	
	9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	
	30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?	
USO LENGUA Y USUARIO	4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?	
	5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?	
	21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?	
	27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?	
	28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?	
	31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?	
COMPETU	7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares básicos de competencias?	
	10	¿El programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problemas reales?	

		USB
	11 ¿El programa identifica otros conocimientos y habitualidades importantes?	X
	26 ¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?	X
	32 ¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?	X
	33 ¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?	X
A Y E	8 ¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X
T Y E	12 ¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?	X
	13 ¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?	X
	14 ¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?	X
	15 ¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?	X
E V A L U A C I O N	16 ¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?	X
	17 ¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X
	18 ¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?	X
	19 ¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?	X
	20 ¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?	X
	20 ¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?	X

Tabla 3.

[Lista de Chequeo de control de presencia del componente pragmático en el Programa Analítico De la Institución 3-Identificación desde las Categorías del MCERL]

		UNIATLANTICO		
		SI	NO	
ENFOQUE ADOPTADO	2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X	
	3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X	
	22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X
	23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X	
	24	¿El programa propone una metodología activa?		X
	25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X	
	6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?	X	
ND.REF	1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X	
	9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X	
	30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?		X
USO LENGUA Y USUARIO	4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?	X	
	5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?	X	
	21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?		X
	27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?		X
	28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?	X	
	31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?		X
CO	7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a	X	

		UNIATLANTICO
	los estándares básicos de competencias?	
	10 ¿El programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problemas reales?	X
	11 ¿El programa identifica otros conocimientos y hábitos importantes?	X
	26 ¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?	X
	32 ¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?	X
	33 ¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?	X
A Y E	8 ¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X
T Y E	12 ¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?	X
	13 ¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?	X
	14 ¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?	X
	15 ¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?	X
E V A L U A C I Ó N	16 ¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?	X
	17 ¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X
	18 ¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?	X
	19 ¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?	X
	20 ¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?	X
	20 ¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?	X

Tabla 4.

[Triangulación lista de Chequeo de control de presencia del componente pragmático en el Programa Analítico de nivel B1 de los tres institutos de idiomas de las universidades participantes-Identificación desde las Categorías del MCERL]

		UNINORTE		USB		UNIATLANTICO		
		SI.	NO	SI	NO	SI	NO	
ENFOQUE ADOPTADO	2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X		X		X	
	3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X		X		X	
	22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X		X		X
	23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X		X		X	
	24	¿El programa propone una metodología activa?		X		X		X
	25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X		X		X	
ND.REF	6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?		X	X		X	
	1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X		X		X	
	9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X			X	X	
USO	30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?		X		X		X
	4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco	X		X		X	

		UNINORTE	USB	UNIATLANTICO
Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?				
5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?	X	X	X
21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?	X	X	X
27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?	X	X	X
28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?	X	X	X
31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?	X	X	X
7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares básicos de competencias?	X	X	X
10	¿El programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problemas reales?	X	X	X
11	¿El programa identifica otros conocimientos y habitualidades importantes?	X	X	X
26	¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la	X	X	X

		UNINORTE	USB	UNIATLANTICO
comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?				
AYE	32 ¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?	X	X	X
	33 ¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?	X	X	X
	8 ¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X	X	X
TYE	12 ¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?	X	X	X
	13 ¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?	X	X	X
EVALUACIÓN	14 ¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?	X	X	X
	15 ¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?	X	X	X
	16 ¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?	X	X	X
	17 ¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X	X	X
	18 ¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación,	X	X	X

	UNINORTE	USB	UNIATLANTICO
aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?			
19 ¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?	X	X	X
20 ¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?	X	X	X
20 ¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?	X	X	X

Tabla 5. Consolidado de Hallazgos tras Análisis Documental en Programas Analíticos de los Tres Centros de Idiomas Participantes, Clasificados por Categorías Del MCERL.

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
Enfoque Adoptado	La metodología de este programa está encaminada a estimular al estudiante intelectual y afectivamente para lograr un aprendizaje significativo. Se enfatiza la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas para una optimización de la competencia comunicativa.	El presente programa busca formar profesores de francés con capacidad crítica e investigativa, que no sólo trabajen en la construcción del conocimiento sino en aportar soluciones a los problemas que surjan en el aula en su quehacer pedagógico como profesores de francés. Se orienta además hacia un desarrollo humano armónico integral que posibilita una comunidad académica basada en la realización de sus competencias y potencialidades.	En este nivel se busca reforzar las competencias comunicativas que necesita un estudiante para ser competente en el idioma extranjero en este caso Inglés. Se hará mayor énfasis en la oralidad como elemento detonante de un mejor manejo de la segunda lengua.
Niveles Comunes De referencia	El estudiante de nivel 7 (B1.3)...	Nivel umbral A- no precisa que es B1	El Instituto de Lenguas Extranjeras de La Universidad Simón Bolívar ofrece a toda la comunidad estudiantil, docentes, personal administrativo y público en general, nivel VI cuyo contenido está basado en el libro guía new total english intermediate flexi course book 1 . Este corresponde al B1 de acuerdo con la clasificación hecha por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
Uso de la lengua y el usuario	CONTEXTO El mundo actual con su rápido desarrollo requiere de individuos preparados para tener acceso al campo de la ciencia y la tecnología y hacer grandes	CONTEXTO Este programa proporciona al estudiante los elementos lingüísticos, comunicativos y socioculturales necesarios para el manejo y comprensión de la lengua francesa,	CONTEXTO La globalización impone retos a los ciudadanos del común y a los trabajadores de todos los sectores de la economía, tales como la creciente importancia de la búsqueda y consecución de

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
	<p>aportes dentro de ellas. Para este fin, el conocimiento de una segunda lengua como el francés es un requisito en algunas empresas internacionales, es una lengua privilegiada por muchos empleadores y es lengua oficial de organizaciones internacionales como la ONU. La capacidad de expresarse en una segunda lengua amplía las oportunidades laborales, profesionales y personales de quienes la dominan, abre las puertas hacia otras culturas y presenta una visión más amplia del mundo y su diversidad. El nivel 7 se constituye entonces en la séptima etapa de este proceso que conducirá a los estudiantes a desarrollar las diferentes habilidades comunicativas en una lengua extranjera como el francés que es la puerta de entrada hacia un sinnúmero de oportunidades laborales en el campo profesional</p> <p>en el que se desempeñarán los estudiantes, asumir con seriedad y a conciencia este reto es uno de los rasgos que caracteriza el perfil internacional de estos programas de estudios.</p>	<p>componentes esenciales, junto con el componente pedagógico, de su desempeño como profesores de francés.</p> <p>Teniendo en cuenta que la sociedad y los seres humanos se encuentran actualmente inmersos en realidades que cambian permanentemente y que exigen una apertura al cambio y a las innovaciones y una preparación adecuada que les permita moverse en las nuevas situaciones, la educación, y por ende la enseñanza de los idiomas extranjeros, también se ve en la necesidad de adoptar nuevas metodologías que se ajusten a los cambios y a los nuevos intereses que la sociedad, la ciencia y la tecnología presentan. En este sentido este programa propone enfoques metodológicos actuales tales como trabajar el aprendizaje cooperativo, el constructivismo, el aprendizaje significativo, trabajar con los estudiantes el monitoreo de su propio aprendizaje.</p>	<p>nuevos socios comerciales y clientes para las empresas dedicadas al comercio exterior, la necesidad de la creación de lazos de cooperación entre entidades culturales, fundaciones y organizaciones sin ánimo de lucro, empresas privadas, instituciones de educación superior e investigadores. Por ende, el dominio de una lengua extranjera es un requisito básico para lograr un alto desempeño en el área profesional, por lo cual se recurre principalmente al aprendizaje del idioma inglés.</p>

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
	<p>HABILIDADES DEL HABLA</p> <p>El estudiante de nivel 7 (B1.3) de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>	<p>HABILIDADES DEL HABLA</p> <p>Hacer énfasis en las habilidades comunicativas tanto de comprensión (escucha, lectura) como de producción (habla, escritura) tanto en medios que permitan al futuro profesor de francés construir conocimientos que le ayuden a interactuar armónicamente con el contexto.</p>	<p>HABILIDADES DEL HABLA</p> <p>Se pretende lograr que el estudiante comprenda las ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos habituales en el ámbito educativo, laboral y personal; que interprete discursos de articulación clara sobre temas actuales y profesionales. De igual forma, que comprenda textos cotidianos y de acontecimientos; además de redactar escritos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos. Que esté en la capacidad de participar espontáneamente en conversaciones que traten temas cotidianos, personales, laborales y de viajes, explicando y justificando sus opiniones y proyectos.</p>
Las competencias del usuario	<p>SABER CONOCER</p> <p>No se detallan los objetivos lingüísticos</p> <p>SABER HACER</p> <p>Los objetivos pragmáticos son el centro de los contenidos, V. Gr:</p>	<p>SABER CONOCER</p> <p>Construcciones con sentido pasivo(forma pasiva, forma pronominal)</p> <p>- Situación de una acción en el tiempo (la víspera, el día después etc.).</p>	<p>SABER CONOCER</p> <p>Conocer el léxico y las expresiones relacionadas con actividades generales, acuerdo y desacuerdo, personas, objetos y animales, situaciones</p> <p>Controversiales, sugerencias, lugares, comparaciones y prohibiciones, cantidades contables e incontables.</p>

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
	<p>Hablar de su relación con la imagen</p> <p>Pedir informaciones y consejos por correo</p> <p>Caracterizar personas y comportamientos</p> <p>Hacer elogios, sugerencias o reproches</p> <p>Dar consejos y órdenes</p> <p>Expresar sentimientos</p> <p>SABER SER</p> <p>Se asocia a las directrices de clase, V.Gr:</p> <p>El plagio se define como el uso de las ideas y palabras de otra persona sin indicar explícitamente a dicha persona. Todas las fuentes utilizadas en los trabajos deben ser documentadas cuidadosamente haciendo uso apropiado de las citas y las comillas. Las consecuencias de cometer plagio incluyen la pérdida de la actividad, pérdida de la materia, y/o acción disciplinaria por parte de la universidad, inclusive la posible expulsión. Por favor, deben asegurarse</p>	<p>- Las construcciones impersonales</p> <p>- La expresión de la certeza y la duda</p> <p>SABER HACER</p> <p>- Solicitar informaciones sobre las circunstancias de un evento (lugar, momento, etc.)</p> <p>- Expresar interés o indiferencia.</p> <p>- Hacer hipótesis sobre la identidad de algo</p> <p>- Hacer promesas, dar seguridad.</p> <p>- Expresar sorpresa.</p> <p>Solicitar/dar informaciones sobre un lugar (ciudad, monumento).</p> <p>- Retomar la palabra de alguien.</p> <p>- Solicitar/dar explicaciones sobre el comportamiento de alguien</p> <p>- Expresar un anhelo o una decepción.</p> <p>SABER SER</p> <p>No hay evidencia</p>	<p>*Conocer la estructura gramatical de los tiempos presente simple, perfecto y progresivo, pasado, pasado continuo, futuro, condicionales, voz pasiva y tag questions; además de pronombres relativos,</p> <p>Comparativos, superlativos,.</p> <p>SABER HACER</p> <p>*Iniciar y ampliar una conversación con otra persona</p> <p>*Relatar narraciones simples</p> <p>*Diferenciar entre rutinas y acciones progresivas; al igual que acciones pasadas contrastadas con eventos pasados que continúan en el presente.</p> <p>*Utilizar diversas expresiones para referirse a actividades generales.</p> <p>*Dar opiniones, expresando acuerdo o desacuerdo.</p> <p>*Hacer descripciones de actividades que las personas realizan; y lo que le acontece a algo o alguien, sin tener en cuenta al sujeto que realiza la acción.</p> <p>*Describir personas, objetos y animales</p> <p>*Manejar situaciones controversiales y proponer soluciones a las mismas.</p>

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
	<p>que hacen su trabajo.</p> <p>Las clases inician a las y media. Si los estudiantes llegan 15 minutos después de iniciar la clase, pueden entrar pero se les contará como inasistencia. La hora oficial de la clase es la hora oficial colombiana, la cual se encuentra disponible en (http://horalegal.sic.gov.co/).</p> <p>SABER APRENDER</p> <p>No hay evidencia</p>	<p>SABER APRENDER</p> <p>No hay evidencia</p> <p>La planeación de las unidades de formación está centradas en las competencias lingüísticas y pragmáticas. Propone de igual manera las estrategias didácticas y evaluativas, así como los indicadores de logro.</p>	<p>SABER SER</p> <p>Mostrar compromiso por su proceso de aprendizaje del idioma inglés.</p> <p>*Reconocer la importancia de la realización de las actividades asignadas como trabajo independiente, para complementar su aprendizaje.</p> <p>*Reconocer la importancia de la comunicación, como estrategia de interacción.</p> <p>SABER APRENDER</p> <p>No hay evidencia</p>
El aprendizaje y la enseñanza de la lengua	<p>La metodología de este programa está encaminada a estimular al estudiante intelectual y afectivamente para lograr un aprendizaje significativo. Se enfatiza la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas para una optimización de la competencia comunicativa. Por esta razón este curso usa textos guías y/o material especializado que contienen actividades que facilitan el desarrollo y mejoramiento de la lectura, escritura, escucha y habla del idioma francés.</p> <p>Las actividades propuestas</p>	<p>Preparar al futuro profesor de francés en la investigación en el campo de la lengua y la cultura extranjeras a fin de lograr, desde una visión más amplia, la comprensión de su propio contexto lingüístico y sociocultural.</p> <p>Ayudar a formar una mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal.</p> <p>Propiciar en el futuro profesor de francés el</p>	<p>Desarrollar en el estudiante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, mediante la comprensión de discurso bien articulado, claro y normal referente al trabajo, la escuela, su futuro, tiempo libre etc. La interpretación y elaboración de textos sencillos, pero coherentes, redactados en una lengua de uso habitual, sobre temas sentimentales, acontecimientos y ambiciones. De igual manera, interactuar en la mayoría de conversaciones de interés personal o pertinente a la vida diaria, de manera fluida.</p> <p>Se proponen las siguientes estrategias:</p>

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
	<p>se desarrollan en forma grupal, por parejas e individual. Se proporcionan actividades que faciliten la interacción entre estudiantes y profesor en forma escrita y oral. La parte de comprensión de lectura y escucha será reforzada por medio de ejercicios apropiados.</p> <p>También el estudiante tendrá la oportunidad de reforzar al mismo tiempo la parte de escritura, lectura y escucha en el salón de clase y podrá complementar con actividades en la plataforma virtual Blackboard.</p>	<p>desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa, cognitiva, meta cognitiva, ideológica, argumentativa, interpretativa y crítica para significar,</p> <p>Comprender y transformar la realidad en situaciones de interacción sociocultural.</p> <p>Desarrollar en el estudiante estrategias de aprendizaje autónomo y cooperativo que le permitan tomar conciencia de su propio aporte en los procesos de aprendizaje del francés lengua extranjera.</p> <p>Motivar al estudiante a utilizar la lengua extranjera para comprender y expresar cualquier idea, opinión o sentimiento con respecto a su realidad social.</p>	<p>-Juegos de rol. Diálogos</p> <p>- Aplicación de actividades interactivas.</p> <p>-Simulación de situaciones de la vida cotidiana para aplicación de las formulas lingüísticas en contextos formales e informales (participación del profesor-estudiante).</p> <p>-Tareas y actividades online.</p>
La tareas y su papel en la enseñanza de la lengua	No hay evidencia de tareas o proyectos de aula.	No hay evidencia de tareas o proyecto de aula.	No hay evidencia de tareas o proyectos de aula.

	Uninorte	Uniatlántico	Simón Bolívar
Evaluación	<p>Tres cortes iguales que incluyen: tres controles continuos de 10% (Quices, trabajo de escritura, tareas en blackboard), 3 presentaciones oral de 10%, dos parciales de 10% y un final de 20%.</p> <p>La evaluación que se aplicará en el curso nivel 7 será permanente, integral y cualitativa. La escala de calificación cualitativa es:</p> <p>Entre 4.6 y 5.0 corresponde a excelente, y se asocia al indicador de logro: El estudiante ha sido excelente en todos los objetivos del curso.</p>	<p>No hay detalles sobre las evaluaciones ni sus ponderaciones.</p> <p>Se precisan las siguientes estrategias evaluativas:</p> <p>Préparer une présentation personnelle orale comme réaction à des informations, les commenter en cours, donner son opinion sur la vérité des faits et exprimer les sentiments qu'ils les inspirent.</p> <p>•Rédiger un fait-divers et une histoire mystérieuse en utilisant le vocabulaire appris dans les leçons.</p> <p>Une évaluation quantitative en fin de leçon comportera les composantes écrites et orales et permettront de situer l'apprenant en fonctions des compétences acquises et celles à consolider.</p> <p>Faire une table ronde pour analyser les avantages et les inconvénients de vivre dans un lieu déterminé.</p> <p>Une évaluation quantitative en fin de leçon comportera les composantes écrites et orales et permettront de situer l'apprenant en fonctions des compétences acquises et celles à consolider.</p>	<p>No hay detalles sobre las evaluaciones ni sus ponderaciones.</p> <p>Se precisan las siguientes estrategias evaluativas:</p> <p>Dictados</p> <p>Quizzes escritos /orales</p> <p>Talleres individuales /</p> <p>De grupo</p> <p>Quizzes fonéticos</p> <p>Trabajo online</p> <p>EXAMEN PARCIAL</p>

Tabla 6. [Resultados exámenes oficiales 2016 desglosado por competencias – todos los candidatos]

[Registro de resultados en prueba de suficiencia de nivel B1. IELTS y DELF. 2016]

Registro de resultados en prueba de suficiencia de nivel B1. IELTS y DELF. 2016								
Código	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT	Decisión
057053-003890	11	15	13	8	6,5	4	45,5	non admis
057053-003829	11	13,5	12	7,25	13,5	10	50	admis
057053-000448	13,5	13	14,5	9	13	6,5	54	admis
057053-003836	12	15,5	14	8,75	19,5	10	61	admis
057053-003915	11	22,5	13	8	13	10	59,5	admis
057053-003316	10	16,5	13,5	9,5	11	5,5	51	admis
057053-003831	8,5	20,5	17,5	9	12,5	8,5	59	admis
057053-004213	14	16	14	9	22,5	13	66,5	admis
057053-004202	10	19	8	5,25	13	8,5	50	admis
057053-003890	2,5	12	9	5,5	14	10	37,5	non admis
057053-003795	9,5	19	13	8,5	10,5	4,5	52	admis
057053-004214	7	12,5	8,5	4,5	7	3,5	35	non admis
057053-004177	6	13,5	12,5	8	21,5	11,5	53,5	admis
057053-003466	10,5	17,5	21,5	12,75	22	13	71,5	admis
057053-004230	12	10,5	18	10,5	20	12	60,5	admis
057053-004215	15	7,5	13,5	8	15	7	51	admis
057053-003414	7,5	11,5	23	14	18	9	60	admis
057053-002761	16,5	13,5	9	5	20,5	10,5	59,5	admis
057053-003890	14,5	13,5	15	8,5	20,5	11,5	63,5	admis
057053-004318	12,5	16,5	16	9	9,5	5	54,5	admis
057053-004317	16	17	11	5,75	18,5	11	62,5	admis
057053-004210	13,5	14	19	11	18	7,5	64,5	admis
057053-003887	6	9	7,5	4,25	10,5	8	33	non admis
057053-004228	18,5	16	12	7,5	15	9	61,5	admis
057053-004189	16	17	17	9,75	17	8,5	67	admis
057053-002676	16	10,5	15	7,75	17,5	9	59	admis
057053-004197	16	18,5	16	9,5	22	12,5	72,5	admis
057053-004286	11	15	11,5	6	9	3	46,5	non admis
057053-004300	11,5	10	10	5,25	15	8	46,5	non admis
057053-002170	13,5	17,5	9	4,5	22,5	12	62,5	admis
057053-003456	13,5	8	9,5	5,25	11,5	7,5	42,5	non admis
057053-003830	12	12,5	8	4	6,5	3,5	38,5	non admis
057053-003759	16	22	20	12	23	12,5	81	admis
057053-004235	10,5	16	17	9,5	17,5	8	61	admis
057053-004313	7	15,5	9	4,5	9	4,5	40,5	non admis
057053-003478	7,5	12,5	14	8	7,5	4	41,5	non admis
057053-002979	8,5	15	18,5	11	12	6	52,5	admis

Registro de resultados en prueba de suficiencia de nivel B1. IELTS y DELF. 2016

057053-003877	5	18	8,5	5,75	5	3,5	36,5	non admis
057053-004188	11,5	18	21	12,25	11,5	6,5	62	admis
057053-004244	9,5	18,5	12	6,75	15	8,5	55	admis
057053-003853	9	17	16	10,5	16	10	58	admis
057053-004344	14	13	7,5	6	5	2,5	39,5	non admis
057053-003033	14	19,5	17	8,5	24	13	74,5	admis
057053-002992	13,5	14,5	18,5	13,5	18	10,5	64,5	admis
057053-004201	14,5	12	17,5	10,25	8,5	4,5	52,5	admis
057053-004324	15	13	17	7	25	13	70	admis
057053-004338	14	20,5	14	11,5	16	9	64,5	admis
057053-004212	14	12	11	6,75	10,5	6,5	47,5	non admis
057053-000529	7,5	8,5	5	1,5	6	3	27	non admis
057053-003456	18	10,5	10	6,75	7,5	4	46	non admis
057053-004308	16,5	15,5	10	5,25	14,5	8	56,5	admis
057053-004334	22	20,5	18	10	21,5	11,5	82	admis
057053-003891	11,5	18	8	4,75	8,5	3	46	non admis
057053-003919	16,5	19	21	13,5	21,5	11,5	78	admis
057053-003453	3	4	10	5	11	8,5	28	non admis
057053-004562	18	12,5	21	11,5	25	13	76,5	admis
057053-004550	14	11	23	13	25	13	73	admis
057053-004212	6,5	9	15	8,75	10	5,5	40,5	non admis
057053-003841	6	15,5	17	12	21,5	12,5	60	admis
057053-004517	4,5	10	12	7,25	13	7,5	39,5	non admis
057053-004336	5	13,5	16,5	11	15,5	7,5	50,5	admis
057053-004568	8,5	14	18	10,5	15,5	10,5	56	admis
057053-004347	10	6,5	18,5	12	19,5	6	54,5	admis
057053-004348	10,5	6	13,5	8,25	10	4,5	40	non admis
057053-003434	7	10	20,5	13,5	18	8,5	55,5	admis
057053-003793	12,5	11	16	9,5	12,5	4,5	52	admis
057053-003478	5	11	16	9	18	10	50	admis
057053-001283	8	9,5	11	9	18,5	9,5	47	non admis
057053-003775	4	7,5	9	5,25	6	3,5	26,5	non admis
057053-004515	6	5,5	14,5	10	2,5	1,5	28,5	non admis
057053-004520	10	10,5	20	11,75	16,5	4,5	57	admis
057053-003891	10	6	6,5	4,5	12,5	7	35	non admis
057053-003441	8	7	12,5	7,25	5	0,5	32,5	non admis
057053-004502	14,5	10,5	23	10,5	20	10,5	68	admis
057053-004523	12	9	18	10	19	11,5	58	admis
057053-004236	10,5	10	18,5	11,5	20,5	11	59,5	admis
057053-004344	5	15,5	9	5,25	10	6	39,5	non admis
057053-004223	10	21	7	4	12,5	6,5	50,5	admis
057053-004572	10,5	20,5	19	11	11,5	8	61,5	admis
057053-004602	12,5	19	12,5	7,5	6,5	3,5	50,5	admis
057053-004600	11	18,5	20	12	24	13	73,5	admis
057053-004561	13,5	11	13	7,5	12	5,5	49,5	non admis

Registro de resultados en prueba de suficiencia de nivel B1. IELTS y DELF. 2016

057053-004608	14,5	12	10,5	6	15	8,5	52	admis
057053-004577	13,5	19,5	18	11	18	10,5	69	admis
057053-004504	11,5	15	18	10,75	21	11,5	65,5	admis
057053-003818	16,5	19,5	12	7	22	12	70	admis
057053-004405	7,5	17,5	14,5	4,5	8	5,5	47,5	non admis
057076-000244	14,5	14,5	8	4,5	13	7	50	admis
057016-008488	13,5	13,5	9	5,5	10,5	6,5	46,5	non admis
057053-004337	10,5	9	7,5	4,5	14,5	6,5	41,5	non admis
057053-004604	14,5	17,5	9	5	17	9	58	admis
057053-004519	11	19	9	5	17	9	56	admis
057053-004584	13,5	16,5	10	5,25	7	4,5	47	non admis
057053-004599	9,5	19	18,5	11,75	14,5	8	61,5	admis
057053-004348	4,5	17,5	16,5	10,5	10,5	5,5	49	non admis
057053-004243	11	9,5	6	4,25	9,5	6	36	non admis
057053-003907	6	14	8	4,75	8,5	6	36,5	non admis
057053-003734	14,5	14,5	12	6,75	22	12	63	admis
057053-004576	11,5	18,5	14	8,5	15,5	8,5	59,5	admis
057053-004285	11,5	14	7,5	4,25	8	7	41	non admis
057053-001283	13	18	13	7	22,5	13	66,5	admis
057053-001998	13	15,5	7,5	3,75	14	7,5	50	admis
057053-004265	16,5	23	24	13,5	23	13	86,5	admis
057053-004306	19,5	23,5	12,5	8,25	19,5	11	75	admis
057053-003891	13,5	19	10,5	5,5	11,5	7	54,5	admis
057053-004601	11,5	19,5	21	13,25	19,5	10,5	71,5	admis
057053-003041	11,5	22	7,5	4,25	11	7	52	admis
057053-004579	10	15,5	12	7,25	21	12	58,5	admis
057053-004573	17,5	23,5	22	12,5	20,5	7	83,5	admis
057053-004603	14	16,5	15,5	8,75	21,5	11	67,5	admis
057053-004574	9	12	16	10,25	12	7	49	non admis
057053-004262	16	10	15	4,5	11	6,5	52	admis
057053-004662	15,5	20,5	14	9,75	12,5	5	62,5	admis
057053-005033	16,5	17	8	5	18,5	10,5	60	admis
057053-003969	14,5	18,5	18	10,75	8,5	5	59,5	admis
057053-005030	13,5	22,5	13	9	18,5	10,5	67,5	admis
057053-004667	13,5	10,5	9	5	9	5,5	42	non admis
057053-005023	15,5	21	22	12,75	25	13	83,5	admis
057053-005022	15,5	19,5	19	13,25	19	10,5	73	admis
057053-004657	16	23	19	12	15,5	8,5	73,5	admis
057053-004658	13	19,5	16	9,25	10,5	5,5	59	admis
057053-005032	15,5	19,5	19,5	12,5	19	9,5	73,5	admis
057053-005021	17,5	22,5	23,5	13,5	22,5	13	86	admis
057053-005034	13	14,5	11	8,25	11,5	8	50	admis
057053-005019	13,5	20	15	10,25	18,5	11,5	67	admis
057053-005027	11	17,5	11	7,5	12	7,5	51,5	admis
057053-005025	17,5	17	16	10,25	11,5	6,5	62	admis

Registro de resultados en prueba de suficiencia de nivel B1. IELTS y DELF. 2016

057053-005024	14,5	20	19,5	10.75	21,5	11.5	75,5	admis
057053-005020	16,5	20,5	19	11.5	24,5	13	80,5	admis
057053-004405	11,5	15	10	5.5	22	12	58,5	admis
057053-004663	17	22	20	13.25	15	8.5	74	admis
057053-005031	18,5	22,5	20,5	12,75	12	7	73,5	admis
057053-005029	11	18,5	18	10	16,5	8.5	64	admis
057053-005026	8	12	7,5	5	7	3.5	34,5	non admis
057053-002423	17	22,5	17	11	20,5	11.5	77	admis
057053-005028	17,5	17,5	10	6	16,5	9	61,5	admis
057053-004580	11,5	18,5	17	10.75	20,5	10.5	67,5	admis
057053-004598	11,5	14	17	9	11	7.5	53,5	admis
Promedios de todos los estudiantes	12	15,3	14,2	8,238	15,1	8,19	56,5	
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	Tot	Decisión



HOJA PARA IDENTIFICACION DE CATEGORIAS PROMOVIDAS EN EL MECR EN EL DOCUMENTO OFICIAL

- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS (2006)
 PROGRAMA ANALITICO DEL NIVEL B1 DEL INSTITUTO DE IDIOMAS UNIVERSIDAD
 SIMON BOLIVAR UNIVERSIDAD DEL NORTE UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO

2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?			
3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?			
22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?			
23	¿El programa propone una metodología comunicativa?			
24	¿El programa propone una metodología activa?			
25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?			
6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?			
1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente			
9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?			
30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?			
4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?			
5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?			
21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?			
27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?			
28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?			
31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?			
7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares básicos de competencias?			
10	¿El programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problemas reales?			
11	¿El programa identifica otros conocimientos y habitualidades importantes?			
26	¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?			
32	¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?			
33	¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?			

8	¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?			
12	¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?			
13	¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?			
14	¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?			
15	¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?			
16	¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?			
17	¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?			
18	¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?			
19	¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?			
20	¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?			

Instrumento de recolección de la información no 1 de la investigación *“Desarrollo de componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras al público universitario de la ciudad de Barranquilla”* .

Maestría en Educación. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla 2017.

Propuesto por los maestrantes Edwin Ramos, Bardo Rangel . Aprobado por el tutor Dr Jose Henao Gil

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
ENFOQUE ADOPTADO					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Pragmáticos					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Socioculturales					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Lexicales					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Gramaticales					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Fonéticos					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Ortográficos					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Discursivos					
Usted centra la clase en el alcance de objetivos Funcionales					
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA					
Usted adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)					
Usted tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)					
USO DE LA LENGUA Y EL USUARIO					
Usted propone actividades de lectura					
Usted propone actividades de escucha					
Usted propone actividades de escritura					
Usted propone actividades de escritura creativa					
Usted propone actividades de producción oral en monologo					
Usted propone actividades de producción oral en interacción					
Usted propone actividades Complejas					
Usted propone actividades Finalizadas					
Usted propone actividades Contextualizadas					
Usted propone actividades Problemáticas					
Usted propone actividades Comprobables					
LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO					
Las actividades que usted propone promueven la autonomía					

EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA					
Usted recurre al lenguaje para verbal (tono, registro)					
Usted recurre al lenguaje no verbal (gestos, mímicas)					
LA TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA					
Usted tiene en cuenta la pertinencia del proceso pedagógico propuesto					
Usted varía el uso del espacio de clase					
Usted maneja una correcta gestión del tiempo de clase					
Usted varía la distribución de la palabra entre sus estudiantes					
Usted toma distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase					
Usted varía el ritmo de clase para promover una buena dinámica					
Usted realiza interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes					

ENFOQUE ADOPTADO			
Usted realiza explicaciones...de la conceptualización			
Usted realiza correcciones....de la conceptualización			
	Sentido	Forma	Sentido y forma
Su proceso de enseñanza está más orientado hacia			

	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
ENFOQUE ADOPTADO					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Pragmáticos					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Socioculturales					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Lexicales					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Gramaticales					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Fonéticos					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Ortográficos					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Discursivos					
El docente centra la clase en el alcance de objetivos Funcionales					
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA					
El docente adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)					
El docente tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)					
USO DE LA LENGUA Y EL USUARIO					
El docente propone actividades de lectura					
El docente propone actividades de escucha					
El docente propone actividades de escritura					
El docente propone actividades de escritura creativa					
El docente propone actividades de producción oral en monologo					
El docente propone actividades de producción oral en interacción					
El docente propone actividades Complejas					
El docente propone actividades Finalizadas					
El docente propone actividades Contextualizadas					
El docente propone actividades Problemáticas					
El docente propone actividades Comprobables					
LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO					
Las actividades que el docente propone promueven la autonomía					
EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA					

El docente recurre al lenguaje para verbal (tono, registro)					
El docente recurre al lenguaje no verbal (gestos, mímicas)					
LA TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA					
El docente tiene en cuenta la pertinencia del proceso pedagógico propuesto					
El docente varía el uso del espacio de clase					
El docente maneja una correcta gestión del tiempo de clase					
El docente varía la distribución de la palabra entre sus estudiantes					
El docente toma distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase					
El docente varía el ritmo de clase para promover una buena dinámica					
El docente realiza interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes					

a. ENFOQUE ADOPTADO				
1. El docente realiza explicaciones...de la conceptualización				
2. El docente realiza correcciones....de la conceptualización				
3. El proceso de enseñanza del docente está más orientado hacia				

		Docente								
		Contenido	Didáctica	Bueno	Situación					
Antes	1. Entrega y uso del formato de ficha pedagógica de la clase a observar									
	2. Define los objetivos pragmáticos, lingüísticos y socioculturales de la clase observada									
	3. Precisa y tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible. Etc.)									
Durante	4. Logro los objetivos definidos para la secuencia programada									
	5. Coherencia y pertinencia del procesopedagógico propuesto									
	6. Uso del material de clase									
	7. Uso de herramientas cognitivas									
	8. Ritmo y dinámica de la clase									
	9. Gestión del espacio de clase									
	10. Gestión del tiempo de clase									
	Gestión y direccionamiento de las interacciones	11. Distribución de la palabra								
		12. Escucha y capacidad para tomar distancia del interlocutor								
		13. Adaptación del discurso al grupo								
		14. Amplificación								
		15. Solicitaciones / relanzamientos								
		16. Retro alimentación								

		Inadecuado	Deficiente	Buena	Satisfactoria				
Comportamiento	17. Para verbal								
	18. No verbal								
Técnicas pedagógicas	19. Instrucciones								
	20. Explicaciones								
	21. Correcciones								
	22. Verificación de la comprensión de los conceptos claves								
Después (entrevista)	23. Capacidad de auto análisis								
	24. Capacidad para aceptar las observaciones								
25. Competencias lingüísticas et culturales en lengua extranjera									

	DOCENTES					PROFESORES					OBSERVACIONES				
	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N
Las actividades que usted propone promueven la autonomía															
Usted recurre al lenguaje para verbal (tono, registro)															
Usted recurre al lenguaje no verbal (gestos, mímicas)															
Usted tiene en cuenta la pertinencia del proceso pedagógico propuesto															
Usted varía el uso del espacio de clase															
Usted maneja una correcta gestión del tiempo de clase															
Usted varía la distribución de la palabra entre sus estudiantes															
Usted toma distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase															
Usted varía el ritmo de clase para promover una buena dinámica															
Usted realiza interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes															



**ANALISIS DEL PROGRAMA ANALITICO DEL NIVEL Y EVIDENCIA DEL
COMPONENTE PRAGMATICO
ILE UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR**



		PRESENCIA	
1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X	
2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X	
3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X	
4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?	X	
5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?	X	
6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?	X	
7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares básicos de competencias? (BASICA)	X	
8	¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X	
9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?		X
10	¿el programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problema reales?	X	

11	¿El programa identifica otros conocimientos y habitualidades importantes?	X	
12	¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?		X
13	¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?		
14	¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?		X
15	¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?		X
16	¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?	X	
17	¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X	
18	¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?	X	
19	¿El programa analítico propone rubricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?		X
20	¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?		X
21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?	X	
22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X
23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X	
24	¿El programa propone una metodología activa?		X
25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X	
26	¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?		X
27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?		X
28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus		X

	estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?		
29	¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?		X
30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?		X
31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?	X	
32	¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?		X
33	¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?		X

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este programa analítico promueve la oralidad, eje de la comunicación, pero la competencia escrita debe ir a la par de la misma sobre todo al nivel universitario pues permite desarrollar competencias que permitirán usar una segunda lengua para promover el intercambio de opiniones e incluso la lectura de las producciones intelectuales por culturas de lengua extranjera. La primera sugerencia es acordar igual importancia a la competencia escrita que oral

Otra observación importante consiste en el enfoque de aprendizaje basado en la comunicación, que prioriza sólo 3 saberes, dejando de lado el saber aprender, competencia indispensable cuando se pretende autonomía y aún más a la luz de un programa analítico que propone el doble de tiempo en trabajo individual que en presencial. En este sentido se recomienda integrar fichas de aprender a aprender como estrategia de aprendizaje y promover desde los niveles más bajos puntos de reflexión que permitan conceptualizaciones fundamentales como base de un aprendizaje significativo.

Desde este punto de vista la perdurabilidad de las competencias adquiridas es difícil de sostener pues no se evidencian pre requisitos de un nivel a otro o un nivel mínimo de desempeño requerido para la promoción de un nivel a otro. De hecho la evaluación es concebida como resultado y no como proceso. Se evidencia una cultura evaluativa clásica,

centrada en la verificación de conocimientos (quices, dictados, talleres) y pocas tareas o proyectos. la recomendación en materia de evaluación consiste en varios ejes:

- horizontalizar la evaluación (complementar con co evaluaciones y autoevaluación)
- centrarla en procesos y no solo en momentos, integrando la evaluación con mayor preponderancia que la final, esperando el umbral de tiempo para el alcance global de competencias del nivel
- conjugar la evaluación de micro tareas que permitan la realización de proyectos pertinentes y contextualizados que impacten a la comunidad.

Es muy importante que este sistema de evaluación quede consignado en el programa analítico para que el estudiante , desde el inicio del curso, identifique como será evaluado y desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan alcanzar el desempeño mínimo esperado y potencializarlo en el mediano plazo (que debe mejorar para poder lograr el estándar básico y el estándar avanzado)

En las unidades de aprendizaje no se asocia los contenidos con un saber hacer, perdiendo pertinencia y sentido un aprendizaje por competencia, se recomienda asociar los contenidos con desempeños esperados.

Es recomendable también jerarquizar los contenidos esenciales y los secundarios; del mismo modo integrar al estudiante en el proceso del orden de abordaje de los mismos según las prioridades del contexto; así tener un currículo socialmente validado para mejorar su pertinencia y contextualización; por ejemplo identificando las carreras de origen del grupo y conectando los contenidos y proyectos con las diferentes especialidades (educación diferenciada)

Es muy importante que el programa y los docentes tengan en cuenta los estilos de aprendizaje como clave para garantizar la constitución de grupos eficaces por su complementariedad; esta estrategia permite desarrollar de manera significativa el saber ser individual y colectivo.



ANÁLISIS DEL PROGRAMA ANALÍTICO DEL NIVEL Y EVIDENCIA DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO UNINORTE



		PRESENCIA	
1	El programa analítico está estructurado de manera secuencial y organizado coherentemente	X	
2	¿El programa analítico concibe teóricamente el área de estudio?	X	
3	¿Se identifica en el programa analítico información general del mismo (nombre del programa, área, semestre, periodo lectivo, nivel, horas totales tanto presenciales como independientes)?	X	
4	¿El programa analítico menciona en su introducción el texto guía y su equivalencia con el Marco Común Europeo, lo que se pretende con el nivel y el énfasis que se hará con el mismo?	X	
5	¿Se hace en el programa una contextualización de la población objeto (estudiantes que recibe la Institución)?		X
6	¿El programa muestra una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto?		X
7	¿El programa analítico va acorde con los lineamientos del gobierno (Ministerio de Educación Nacional – MEN) en cuanto a los estándares básicos de competencias?	X	
8	¿El programa analítico muestra claramente un objetivo general donde se establece lo que se pretende lograr que el estudiante realice y para qué (comprenda, interprete, describa experiencias, planes y proyectos personales)?	X	
9	¿El programa muestra entendimientos esenciales y perdurables?	X	
10	¿el programa identifica preguntas esenciales que invitan al estudiante a pensar acerca de problema reales?		X

11	¿El programa identifica otros conocimientos y hábitos importantes?	X	
12	¿El programa formula tareas y proyectos de desempeño?	X	
13	¿El programa formula evaluaciones tradicionales como observación, diálogo, quices y exámenes?	X	
14	¿El programa propone evaluaciones de desempeño tales como pistas académicas, tareas auténticas, proyectos a largo plazo y/o portafolio?	X	
15	¿El programa analítico evalúa habilidades del estudiante para usar un repertorio de conocimiento y habilidades eficientemente y efectivamente para negociar una tarea compleja?	X	
16	¿El programa analítico permite oportunidades apropiadas para ensayar prácticas y consultar recursos, obtener retroalimentación sobre desempeño y productos?		X
17	¿Se evidencia en el programa analítico los estándares básicos de competencias?	X	
18	¿Se usan facetas de entendimiento en la evaluación de desempeño (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento)?		X
19	¿El programa analítico propone rúbricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño?		X
20	¿Se propone en el programa evaluar los resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado?		X
21	¿El programa analítico relaciona el mundo de la vida con el mundo de la institución a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un cierto tipo de persona?	X	
22	¿El programa analítico incita al estudiante a aprender desde la acción?		X
23	¿El programa propone una metodología comunicativa?	X	
24	¿El programa propone una metodología activa?		X
25	¿El programa propone una didáctica que se preocupa por la pertinencia del contexto?	X	
26	¿El programa analítico rescata representaciones culturales productos de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como resultado?		X
27	¿Se propone en el programa analítico actividades para identificar estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos)?		X
28	¿En el programa analítico se evidencia un docente que tiene en cuenta el nivel de edad de sus		X

	estudiantes, su madurez y el tema que se está estudiando?		
29	¿El programa invita al docente a realizar un método de evaluación apropiado para las características de sus estudiantes?		X
30	¿El programa se acomoda a la diversidad y pluralidad de las características de los estudiantes del aula?		X
31	¿El programa analítico muestra o evidencia la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuantas relaciones de lengua, interlocutores y el contexto de comunicación?		X
32	¿Se evidencia en el programa analítico la competencia pragmática (competencias discursivas, la funcional y la organizativa)?		X
33	¿El programa analítico incentiva el trabajo cooperativo?		X

Resultados y recomendaciones

El programa analítico del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte está organizado coherentemente y estructurado de manera secuencial. En él se encuentra la misión del instituto, la identificación del curso, el nivel, la duración, la intensidad horaria, el texto guía, las unidades y el nivel correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia. Luego la descripción sintética del curso, la justificación, los objetivos generales y específicos en cada una de las habilidades de la lengua, la evaluación con las actividades con fechas y porcentajes, además la escala de calificación tanto cualitativa como cuantitativa. Aparece además la metodología propuesta, la parcelación con los contenidos y las fechas, las directrices de clase en cuanto a las llegadas tarde, la comunicación docente-estudiante, el uso de celulares en clase, los supletorios, las inasistencias y el conducto regular y por último los contactos.

Aunque algo se menciona acerca de la población que recibe al decir que es al público en general se recomienda hacer una contextualización de la población estudiantil que recibe la institución y además de ello redactar una justificación bien fundamentada de la enseñanza de la lengua para esa población objeto. Además diseñar preguntas esenciales que inviten al estudiante a pensar acerca de problemas reales, usar facetas de entendimiento (explicación, interpretación, aplicación, perspectiva, empatía, auto-conocimiento) en la evaluación del desempeño de los estudiantes. Proponer rúbricas de valoración para actividades y tareas auténticas de desempeño al mismo tiempo que evaluar los

resultados y desarrollar planes de acción a través de auto-evaluaciones de resultado, incitar al estudiante a aprender desde la acción proponiendo una metodología activa. De igual manera proponer actividades para identificar estilos de aprendizaje para conocer rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de los estudiantes y de paso que el docente tenga en cuenta el nivel de edad de sus estudiantes y su madurez para relacionarlo y adaptarlo al tema que se está estudiando. Todo esto permitirá al docente implementar un método de evaluación apropiado para las características de los estudiantes en su diversidad y pluralidad que además incentive el trabajo cooperativo.