



# UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**  
**VICERRECTORÍA ACADÉMICA GENERAL**  
**UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**

**FORMATO PARA INSCRIPCIÓN – ACTUALIZACIÓN**  
**LÍNEAS ACTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

<b>INFORMACIÓN GENERAL DE LA LÍNEA ACTIVA DE INVESTIGACIÓN (Estructura)</b>	
<b>Código de la línea activa:</b> <b>(Espacio para la Unidad de Investigación)</b>	<b>Fecha de creación de la línea:</b>
<b>Nombre de la línea activa de investigación:</b> <b>Lenguaje, pensamiento y educación</b>	
<b>Objeto de la línea de investigación:</b>  Investigar acerca de prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, así como la incursión de nuevas tecnologías, que den cuenta de los procesos de aprendizaje y transformación del pensamiento, y así generar transformaciones curriculares y en el aula.	
<b>Nombre del Grupo de Investigación en el cual se inscribe la línea activa de investigación:</b> <b>USTA-LEARNING</b>	
<b>Nombre del Semillero de Investigación que sustenta la línea activa de investigación:</b>	
<b>Áreas de Conocimiento (COLCIENCIAS):</b> Marque con 1 el Área principal en la que se inserta la línea de inv. y con 2 el área secundaria (en caso necesario), de acuerdo con el Programa Nacional de CTeI (Colciencias).	<b>Áreas de Conocimiento (CONACES):</b> Marque con una X el área principal de conocimiento en la que se inserta la línea activa de investigación
<input type="checkbox"/> CIENCIAS EXACTAS Y DE LA TIERRA	<input type="checkbox"/> INGENIERÍAS, ARQUITECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS FÍSICAS
<input type="checkbox"/> CIENCIAS BIOLÓGICAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA SALUD
<input type="checkbox"/> INGENIERIAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS BIOLÓGICAS, AGRONOMÍA, VETERINARIA Y AFINES
<input type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA SALUD	<input checked="" type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
1 <input type="checkbox"/> CIENCIAS SOCIALES APLICADAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS
2 <input type="checkbox"/> CIENCIAS HUMANAS	
<input type="checkbox"/> LINGÜÍSTICA, LETRAS Y ARTES	
<input type="checkbox"/> MULTIDISCIPLINAR	





	HUMANIDADES, SOCIALES Y ARTES	CIENCIAS
--	----------------------------------	----------

**(Superestructura)**

**Articulación de línea activa de investigación con la misión y visión de la universidad:**

La línea de investigación denominada “*Lenguaje, pensamiento y educación*” se articula con la misión y visión de la universidad en tanto que investigamos a cerca de procesos de enseñanza y aprendizaje en lenguas a fin de generar un impacto y transformación en el currículo, la evaluación y las prácticas educativas en general, respondiendo a las necesidades sociales del uso de una lengua en un contexto determinado.

**Articulación con la función sustantiva de Proyección Social:**

Siendo la proyección social el fin último de la docencia y la investigación, la línea “*Lenguaje, pensamiento y educación*” aporta a la formación de las nuevas generaciones competentes en lenguas a través de acciones investigativas que fortalezcan las prácticas educativas y de aprendizaje en lenguas y de esta manera consolidar los procesos integrales de formación en la comunidad universitaria.

**Articulación con la función sustantiva de Docencia:**

Dado que la USTA, en su Proyecto educativo Institucional (PEI, 2004 ) concibe una perspectiva de docencia como el acto de cooperar con el otro a fin de construir el conocimiento que se pretende enseñar mediante una interacción mutua del aprendiz con la materia objeto de estudio y la guía o apoyo auxiliar disiente del docente, es pertinente hablar del aprendizaje de una lengua en el aula de clase, desde los procesos que contribuyan a que nuestros aprendices fortalezcan sus competencias de lengua desde el descubrimiento personal de sus propias habilidades y falencias para el aprendizaje. Por ello, la línea de investigación “*Lenguaje, pensamiento y educación*” pretende ahondar en las innovaciones y tendencias actuales en enseñanza de una lengua y así aportar a la actualización de la función sustantiva de docencia en beneficio de la comunidad educativa.





### **Articulación desde el pregrado :**

Las políticas de lengua extranjera en pregrado se articulan con la línea de investigación porque de acuerdo con Artículo 46 del 3 de diciembre de 2014 la Universidad, ha establecido directivas para fomentar la adquisición de una lengua extranjera en todas las seccionales y dependencias de la universidad por parte de los estudiantes, docentes y personal administrativo con el fin de fomentar la competitividad nacional.

Esta línea de investigación tiene como finalidad fortalecer los procesos de aprendizaje-enseñanza a nivel de pregrado mediante la comprobación del logro de las metas u objetivos establecidos por el ILFBL para los diferentes niveles que se hayan programado para la comunidad universitaria y poder dar un diagnóstico acerca de los procesos.

### **Articulación con otros programas académicos, facultades o divisiones (Revisión de las líneas existentes)**

- Ciencias sociales
- Ciencias Básicas
- Facultad de Comunicación
- Facultad de Teología
- Facultad de Filosofía
- Facultad de Diseño Gráfico
- Departamento de Humanidades
- Instituto de Investigación Socio-histórica

### **Articulación de línea activa de investigación con la Línea Medular - Línea medular Fray Bernardo de Lugo O.P**

La línea activa *Lenguaje, pensamiento y educación* se articula con la línea medular *Fray Bernardo de Lugo O.P. Lenguaje: significación y comunicación en los siguientes aspectos:*

1. La línea medular del ILFBL es una línea de carácter interdisciplinario. Característica que corresponde a la línea activa de este documento puesto que su objeto implica el estudio de “las prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas clásicas así como la incursión de nuevas tecnologías, que den cuenta de los procesos de aprendizaje y transformación del pensamiento, para así generar transformaciones curriculares y en el aula”, estudios que a su vez integran métodos, teorías e instrumentos de otras disciplinas puesto que los mismos requerirán de la participación de otras áreas del conocimiento diferentes a las propias del





lenguaje.

2. La línea medular del ILFBL es una línea en *comunicación y significación*; la cual se ve altamente relacionada con la línea activa *Lenguaje: pensamiento y educación*; puesto que todos los procesos de comunicación en cualquier lengua, se dan primeramente gracias al desarrollo del pensamiento del individuo y como este le da significado a sus procesos educativos tanto en su contexto como en el aula; y tanto en el uso de las nuevas tecnologías como en su proceso autónomo de aprendizaje.

Por último, siendo el objeto de la línea medular el estudio del lenguaje desde la comunicación y la significación; la línea activa aquí propuesta se articula positivamente siendo que ésta propende por indagar sobre teorías de aprendizaje en lenguas, transformación del pensamiento mediante la educación, procesos mentales de aprendizaje, metodologías, didácticas de aprendizaje autónomo, currículo y evaluación en el aprendizaje en lenguas en pro de alimentar los procesos de comunicación y significación que se dan en una determinada lengua .

#### **Pertinencia institucional y regional de la línea de línea activa de investigación:**

La línea activa de investigación en lenguaje, pensamiento y educación se fundamenta desde su propia concepción como línea de investigación siguiendo los preceptos planteados en el PEI (pg. 27) en donde se menciona el rol de la investigación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Lenguaje, pensamiento y educación fundamenta sus constructos que son: el lenguaje, el pensamiento y la educación, en lineamientos vinculados a la tradición dominica desde tiempos atrás donde se aborda la educación de todo individuo como un proceso conjunto e integral con las artes, las ciencias básicas y el lenguaje, en el proceso posterior de desarrollo y transformación del pensamiento de todo individuo.

Por otro lado, al hablar de formación integral hablamos de “seres únicos, idénticos a sí mismos, abiertos a la comunicación y al desarrollo, en relación constante con ideas y valores, capaces de crear y realizarse por autodeterminación”(pag 24 PEI). Es en este precepto que la línea activa Lenguaje: pensamiento y educación aporta al concepto de “formación integral del individuo tomasino” puesto que propende en la búsqueda de herramientas que permitan mejorar o cambiar las prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas clásicas así como la incursión de nuevas tecnologías, que den cuenta de los procesos de aprendizaje y transformación del pensamiento, para así generar transformaciones curriculares, en el aula y posteriormente en el contexto regional y significativo del individuo al salir de la universidad.





INFORMACIÓN GENERAL DEL LÍDER DE LA LÍNEA ACTIVA DE INVESTIGACIÓN						
<b>Nombre del líder de la línea activa de investigación:</b> Nhora Lucía Reyes Navarro						
<b>Horas de dedicación a la gestión de la línea:</b> 5 horas semanales				<b>Tipo de contrato:</b> Tiempo Completo		
<b>Facultad (es), programa (s) y departamento (s) al (los) que se adscribe el líder de la línea activa de Investigación:</b> Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo, O.P.						
<b>Tipo de Identificación</b>	<b>CC</b>	63551580	<b>C E</b>		<b>PASAPO RTE</b>	
<b>Teléfono Oficina, (Extensión): 5878797 (1313)</b>				<b>Teléfono Celular: 3156368270</b>		
<b>Correo electrónico institucional del líder de la línea:</b> nhorareyes@usantotomas.edu.co				<b>Correo electrónico personal del líder de la línea:</b> luciita2007@hotmail.com		

### FUNDAMENTACIÓN

La línea de investigación *Lenguaje, pensamiento y educación* tiene como constructos fundamentales;

- Las teorías de aprendizaje
- La transformación del pensamiento y los procesos mentales
- Conceptos de lenguaje
- Las metodologías y didácticas
- El currículo y la evaluación.

#### Teorías de Aprendizaje de una lengua extranjera

El acto de aprender una lengua extranjera involucra instancias tan complejas como lo son el desarrollo del discurso y la organización del pensamiento del ser humano; por ello intervienen muchos procesos para el aprendizaje y adquisición de la misma tales como, cambios cognitivos en el individuo que aprende, adaptaciones semánticas y léxicas del idioma que se aprende y la transformación de la identidad del individuo a través de la lengua extranjera, objeto de estudio. Es por





esto que nace la necesidad de investigar e indagar sobre como el lenguaje influye en la transformación del pensamiento de un individuo y que nuevas tendencias educativas y pedagógicas emergen en la nueva era de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Para esta línea de investigación los fundamentos sobre las diferentes teorías de aprendizaje influyen en la creación y la transformación del pensamiento de un individuo y a su vez saber cómo afectan el currículo en el aula de EFL, juegan un papel importante en nuestro propósito de definir *Lenguaje, pensamiento y educación* y así, entender y delimitar el campo de estudio de la línea activa y establecer conexiones entre ellos.

Hablar sobre teorías de aprendizaje de una lengua extranjera es hablar sobre toda una historia en la cual diferentes enfoques como el “conductismo” el “cognitivismo” y el “funcionalismo” de alguna u otra manera, a través de los años, han aportado los elementos esenciales de cómo transcurre el proceso de aprendizaje de una lengua. Más tarde, se desarrollaron otras teorías basadas en el “procesamiento de la información”, el “humanismo”, el “constructivismo” y basadas en “la actividad”. Estas teorías también aportaron en la descripción de que hacer en el aula de lengua extranjera para aproximar al aprendiz a un aprendizaje real y significativo.

### **El Conductismo**

Bloomfield, (1972), definió el lenguaje como el conjunto de hábitos que se hacen día a día y definió al aprendiz de un lengua como un autómatas el cual la idea es acondicionarlo al proceso de cómo expresar ese conjunto de hábitos en una lengua determinada; pero de por si hábitos iguales para todos los individuos en todos los lugares del mundo. Del conductivismo nació entonces lo que conocemos hoy como ejercicios mecánicos y de refuerzo de los parámetros y reglas gramáticas del idioma que se aprende. Se proponen entonces en el aula de lengua unas secuencias mecánica trabajada en relación a ejercicios tipo estímulo-respuesta. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta correcta al estímulo emitido, se asume que ha aprendido la lengua.

El conductismo se basa entonces en el aprendizaje de estímulo-respuesta afiliado con los cambios del sujeto como resultado de la experiencia. Esta teoría exigiría precisión en la enseñanza, en los objetivos y en las habilidades y utilizaría técnicas, procedimientos y situaciones que “conducirían al aprendizaje deseado”, al manejar especialmente el reforzamiento asertivo. Según esta teoría conductista, los patrones necesitarían ser exageradamente aprendidos o reiterados hasta convertirlos en hábitos inconscientes, sin tomar en cuenta el significado.







### **El Cognitivismo**

Para el cognitivismo, tener en cuenta la participación directa del aprendiz en el aprendizaje de los patrones de la lengua que se aprende, es de vital importancia para desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo. Neisser (1967) definiría el cognitivismo como “el conjunto de procesos a través de los cuales el ingreso sensorial (el que entra a través de los sentidos) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado”. Siguiendo esta visión, entenderíamos el cognitivismo como las reglas aplicadas por cada individuo para aprender partiendo de la retención de información, almacenamiento, recuperación de información y procesamiento de la misma. Traducido esto a la enseñanza aprendizaje de un idioma, rescataríamos del cognitivismo las estrategias que le ayudan al individuo a organizar y reconocer mejor su manera de aprender para crear o transformar sus discursos en la lengua que aprende.

### **El Funcionalismo**

La teoría del aprendizaje de un idioma que parte desde el funcionalismo, tiene sus cimientos en el estudio de las funciones comunicacionales de los elementos gramáticos que describen una lengua. Se centra en priorizar la práctica del idioma en el aula de lengua extranjera sobre los paradigmas gramáticos y de traducción literal del idioma. Según Richards & Rodgers, (2001), el Enfoque Comunicativo, quien lidera la teoría del funcionalismo, es quien más se acerca al cumplimiento de objetivos tangibles y concretos en relación a desarrollo de competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua. El enfoque comunicativo, aporta amplias posibilidades para lograr procesos satisfactorios de aprendizaje en lenguas. Este enfoque le permite al aprendiz enfocarse en el uso de expresiones cotidianas y de vocabulario que pueden ser utilizados en contextos reales. Ellis, (2003), soporta el enfoque comunicativo como la manera de crear hábitos de aprendizaje, en el aula de lengua extranjera, que direccionan al estudiante a la interacción y el trabajo grupal. Desde esta interacción y trabajo grupal, es desde donde se promueven las conexiones necesarias para dar inicio a la construcción, desarrollo y transformación del pensamiento del individuo mientras desarrolla su nivel de competencias en lengua extranjera.

### **Teoría sociocultural del aprendizaje de una lengua**

Para la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso mediado, lo que implica que éste depende de la interacción cara a cara y de procesos compartidos en dónde uno de los mediadores es el lenguaje. De acuerdo con Zuengler y Miller (2006) “las perspectivas socioculturales del lenguaje y el aprendizaje, consideran fundamental el uso del *lenguaje* en situaciones del mundo real, y no como un aspecto secundario del aprendizaje. Estos investigadores conciben el lenguaje no solo como una





estructura lingüística, sino como un recurso para la participación en las diferentes actividades que la vida diaria implica.” (p.37)

Para Lantolf (2000), “El concepto más fundamental de la teoría sociocultural es que la mente humana está mediada.... Vigotsky argumentó que al igual que los seres humanos no actúan directamente sobre el mundo físico sino que se basan, en cambio, en las herramientas y la actividad laboral, lo que nos permite cambiar el mundo, y con él, las circunstancias en las que vivimos en el mundo, también utilizamos herramientas simbólicas, o signos, que median y regulan nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos y por lo tanto cambian la naturaleza de estas relaciones.”(p.1).

Teniendo en cuenta estas concepciones, es claro que los humanos no aprenden solos, y que los procesos cognitivos que ocurren en nuestra mente no son sólo una cuestión de activar nodos mentales y producir un discurso. Por el contrario, Vigotsky habla sobre la autorregulación (en donde la internalización y el discurso privado o interno tienen lugar), el andamiaje, y la zona del desarrollo próximo (ZDP). La internalización es definida por Lantolf (2000) como “el proceso mediante el cual las formas superiores de pensamiento se realizan. La internalización, entonces supone que la fuente de la conciencia reside fuera de la cabeza y de hecho se ancla en la actividad social” (p.13). En este sentido, el primer paso de la internalización proviene de afuera, del contacto con otros individuos y contextos (ZDP) los cuáles sirven como reguladores, pero más tarde, cada individuo empieza a organizar y regular su propia actividad mental basados en la apropiación de los medios de regulación empleados por otros (Lantolf, 2000). Durante esta internalización, los discursos privados e internos aparecen. El discurso privado demuestra la habilidad de los niños para regular su propio comportamiento y refleja sus orígenes sociales en el discurso de otros individuos, sin embargo, esto ocurre en la mente de cada persona, reflejando un proceso cognitivo que más allá de la simple activación de nodos mentales. El discurso interno, entonces, es la externalización del discurso privado y aparece cuando los individuos “que pueden, y lo hace, recuperan y utilizan estrategias anteriores de conocimiento en situaciones que no pueden ser lidiadas solamente con la autoregulación (Appel and Lantolf, 1994, p. 438).

En este sentido, la ZDP juega un papel importante en estas regulaciones y mediaciones sociales. La ZDP provee a los aprendices con oportunidades para desarrollar sus habilidades mentales, gracias a la interacción con otros individuos y aspectos culturales. Es en la ZDP donde es más probable que ocurra el aprendizaje, y por lo tanto los procesos de andamiaje también se producen allí.

La teoría Sociocultural nos ayuda a entender que el proceso de aprendizaje no sólo depende de los estudiantes, del estudio juicioso de estructuras gramaticas buscando adquirir una competencia gramatical, sino que éste depende de interacciones sociales con otros individuos (estudiantes, profesores, contextos) que proveen al estudiante con herramientas (lenguaje, idioma, símbolos, etc) con el propósito de negociar significados y construir conocimientos. Sin embargo, los procesos de interacción se encuentran mediados por una serie de factores que esta teoría no logra explicar en su totalidad, y es así como en ocasiones nos encontramos con situaciones de rechazo, desinterés,







relaciones de poder, etc, que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y que son, de cierto modo, considerados por la teoría Sociolingüística del aprendizaje.

### La Teoría Sociolingüística

De acuerdo a Tarone (2007) la teoría sociolingüística “muestra la relación entre los contextos sociales y el uso y adquisición de una segunda lengua, la cual demuestra que la exposición a la lengua (input) y el procesamiento de este input por parte del estudiante en contextos sociales, está socialmente mediado, que los contextos sociales y lingüísticos afectan el uso, la elección y el desarrollo lingüístico, y que los estudiantes intencionalmente, afirman identidades sociales a través de su segunda lengua, cuando se comunican en contextos sociales” p. (837) .

La teoría Sociolingüística nuevamente concibe el *lenguaje* como un mediador en las actividades e interacciones sociales, pero también tiene en cuenta el papel de las variaciones sociales, tales como el género, poder, raza étnica, etc., las cuales proveen, o no, el acceso al idioma que se está aprendiendo, por consiguiente, determinan la adquisición de esta lengua.

Tarone (2007) identifica tres tipos de variables que producen cambios en el conocimiento lingüístico de un estudiantes en una segunda lengua: “a) factores sociales contextuales tales como el interlocutor, el contexto social, la tarea, el propósito comunicativo, la intención del aprendiz, el papel que desempeña y su identidad; b) factores lingüísticos contextuales en el discurso que lo rodea; y c) el tiempo, es decir, el tiempo en la vida del estudiante cuando el artículo o la gramática L2 fue adquirida en relación con otros elementos lingüísticos o gramáticas, y la demostración de que la tasa o la vía de adquisición de segunda lengua pueden ser alteradas con el tiempo por factores contextuales que favorecen los procesos explícitos y / o implícitos de adquisición” (p. 845).

Algunos artículos de investigación ilustran estas hipótesis y demuestran la influencia del contexto social en ASL. Schmidt (1983) nos muestra el caso de Wes, un nativo japonés de 33 años de edad, que emigra a los EE.UU..Wes era un orador eficaz enInglés como su L2, en términos de comunicación, a pesar del hecho de que él no ha recibido instrucción formal en el idioma Inglés. Él desarrolló una forma de lengua simplificada (pidgin) del idioma Inglés, que era útil a sus necesidades; lo que es más, los hablantes nativos y no nativos le entendieron y reclamaron para disfrutar de sus conversaciones. El desempeño exitoso de L2 en este caso es el resultado del acceso de Wes a la cultura americana, su personalidad extrovertida, y su identidad como un pintor bien reconocido. Todas estas circunstancias le ayudaron a empezar a usar la lengua y de alguna manera la adquisición de una competencia comunicativa (entendida como aspectos interaccionales y sociales de la capacidad lingüística), aunque, su competencia gramatical no estaba tan desarrollada. Estaba provisto de oportunidades de uso de la lengua y él se aprovechó de ellas con el fin de adquirir el la segunda lengua.





En otro estudio, Willet (1995) hizo un contraste entre cuatro niños que están en el proceso de adquisición de Inglés como segunda lengua, y cómo ellos construyen socialmente y por medio de la orientación micropolítica sus identidades, sus relaciones sociales y sus ideologías, así como su competencia comunicativa en L2. Género, identidad y antecedentes de los niños también son considerados en este estudio como las condiciones para la adquisición exitosa de un idioma. Mientras que las tres chicas se estaban ayudando entre ellas a hacer las tareas asignadas por el docente a través del intercambio de información, la negociación de significado, la construcción de conocimiento a través de su interacción regular, a Xavier no se le permitió hacer lo mismo debido a la disposición del aula. A través de esta interacción, las tres chicas podían construir sus propias identidades, sus relaciones sociales y sus ideologías. Xavier trabajó solo. No se sentía cómodo hablando con niñas, y no podía pedir ayuda a sus pares masculinos porque no estaban cerca de él. A pesar del hecho de que los niños jugaron con él en los tiempos de descanso, Xavier no tiene el estatus de "buen alumno" entre sus compañeros ni maestros y por el contrario, él era el niño que nunca entendía y tuvo que pedir ayuda a los adultos en varias ocasiones. En este sentido, a Xavier no se le dieron las mismas oportunidades que las tres niñas, que obviamente tuvieron un impacto en su dominio y el desarrollo como individuos, así como en la imagen que el resto de sus compañeros, maestros y la comunidad tenía sobre él.

La perspectiva sociolingüística nos ayuda a notar y comprender las variables sociales que se encuentran presentes en el aprendizaje de una segunda lengua las cuáles tienen un gran impacto en el desempeño de los estudiantes no sólo en su segunda lengua, sino también en la construcción de sus identidades e ideologías. Algunas veces, los docentes de inglés no prestan atención a estos aspectos porque piensan que su trabajo consiste en enseñar los aspectos lingüísticos del idioma, olvidando que las variables sociales y culturales también son importantes en el proceso de aprendizaje debido a su influencia en la construcción de conocimiento e identidades de estudiantes y maestros.

### **Teoría de la Identidad Social y el Aprendizaje de Idiomas**

Las teorías sobre la adquisición del segundo idioma han tratado de explicar cómo se produce el proceso de aprendizaje de un idioma y cómo es que los individuos son parte de este desarrollo. A pesar de que han ayudado y contribuido al campo de la enseñanza de idiomas, todavía hay una falta de comprensión acerca de la relación entre el estudiante y el contexto de aprendizaje de idiomas (Norton, 1995). Es por esto que esta línea argumenta también en favor de una teoría de la identidad social que refleja nuestro entendimiento a cerca del aprendizaje de una lengua.

Al principio, las teorías lingüísticas llegaron a la conclusión de que es una habilidad innata de los seres humanos para desarrollar, no aprender, una lengua (McLaughlin, 1987). Chomsky (1979) afirma que ciertos principios de la mente humana son biológicamente determinados y especializados para el aprendizaje de idiomas, lo que significa que todo el mundo puede desarrollar o aprender un idioma. Este autor también sostiene que existe una gramática universal que determina la naturaleza de cada uno de los componentes de la gramática y su interacción, y que también busca los principios que





rigen esas interacciones se pueden aplicar a las estructuras dadas. Se aclarar que esta perspectiva no se pensó para una segunda lengua sino para la adquisición de la primera lengua. Sin embargo, algunos investigadores han considerado que dichos principios se pueden aplicar para estudiar los procesos de ASL también (McLaughlin, 1987).

De acuerdo con este punto de vista, todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades de aprendizaje, lo que implica que no hay otras condiciones externas que pueden afectar este proceso. Sin embargo, los teóricos comenzaron a mirar a los aspectos sociales y culturales que, pensaban, podrían mediar o interferir en el aprendizaje de un idioma. Krashen (1981) puso sobre la mesa la hipótesis del filtro afectivo en el que se considera que las variables actitudinales tienen una relación en el proceso de ASL. Como ejemplo, señaló que las personas con buenas imágenes de sí mismos y con gran motivación les va mejor en el proceso de aprendizaje. Las variables de actitud están, por lo tanto, consideradas como construcciones individuales, en otras palabras, que corresponden únicamente a la persona. Pero, ¿es la motivación una cuestión de elección de un individuo? ¿O es también una construcción social? Lo que es más, ¿son las variables actitudinales, como la personalidad, siempre estáticas, o cambian de acuerdo a los contextos socio-culturales?

Más tarde, los teóricos comenzaron a contemplar los contextos sociales como un factor externo que media el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, surgió el modelo de aculturación como una forma de incluir a los contextos sociales y culturales en el proceso de aprendizaje de idiomas. Según Schumann (1990) cualquier estudiante puede ser colocado en un continuo que va desde la distancia social y psicológica a la proximidad social y psicológica a los hablantes de la lengua objeto de aprendizaje. Si un estudiante abandona su estilo de vida y valores y adopta los del grupo objetivo (acculturates), él o ella va a maximizar su contacto con el grupo de idioma que está aprendiendo y aumentará sus oportunidades de aprendizaje del segundo idioma. Por el contrario, si el estudiante se subordina al grupo de idioma de destino, él o ella se resistirá al aprendizaje de la segunda lengua.

Aunque hay un reconocimiento de los contextos sociales y culturales en el aprendizaje de un idioma, todavía se argumenta que el alumno es responsable de su interacción con el segundo idioma. Las teorías de la adquisición de un segundo idioma no han reconocido plenamente cómo las relaciones desiguales de poder pueden limitar las oportunidades para practicar el idioma objeto dentro y fuera del salón de clases. Además, se han considerado a los estudiantes como entidades incambiables, clasificándolos en relaciones dicotómicas tales como, pasivos o activos, motivados o desmotivados, comunicadores eficaces o ineficaces, buenos o malos estudiante de idiomas. Estas teorías no han considerado que la personalidad o los aspectos afectivos también se construyen socialmente a través de las relaciones de poder que también pueden variar según el tiempo y espacios específicos o la posible coexistencia de formas contradictorias en un solo individuo (Norton, 1995).

Por eso, esta línea también se enmarca dentro de una teoría de la identidad social como una manera de explicar, en cierta medida, el aprendizaje de una segunda lengua. Esta teoría "asume que las





relaciones de poder juegan un papel crucial en las interacciones sociales entre los estudiantes del idioma y los hablantes de lenguas objeto" (Norton, 1995, p. 12). Es necesario tener en cuenta cómo los alumnos experimentan las relaciones de poder cuando se encuentran aprendiendo un idioma, ya que éstas permean la participación e interacción en eventos comunicativos, que han sido considerados como factores importantes y determinantes en el aprendizaje de un segundo idioma. (Krashen, 1981; Savignon, 1991). También es importante resaltar el punto de vista de la identidad como cambiante, en movimiento y como lugar de lucha de acuerdo al tiempo y las condiciones. Teniendo en cuenta estas premisas, una teoría de segunda lengua debe concebir a los estudiantes de idiomas como poseedores de una identidad social compleja, que se construye a través de interacciones del día a día y en lugares y horarios específicos. Una segunda teoría del lenguaje debe también reconocer al *lenguaje* como constitutiva y constituida por las identidades sociales de los alumnos de idiomas. En esta línea de pensamiento, se ha afirmado que "es a través del lenguaje que una persona negocia un sentido de sí mismo dentro de los distintos lugares y en diferentes puntos en el tiempo, y es a través del lenguaje que se le niega o se le concede a una persona acceso a poderosas redes sociales que dan los estudiantes la oportunidad de hablar" (Norton, 1995, p.13).

### **Transformación del pensamiento mediante el aprendizaje de lenguas**

De acuerdo con Vygostky (1978), el aprendizaje de una lengua debe estar articulado por la perspectiva sociolingüística que entiende un idioma desde la visión no sistemática del idioma que se enseña (grammar based) por una visión de construcción y transformación del pensamiento que se construye desde el enfoque socio cultural. Asimismo, Murrell (2001) nos invita a llevar a cabo procesos de aprendizaje en lengua donde los estudiantes se impregnen y se involucren con prácticas de aula que los hagan pensar, crear, debatir y discutir posibles conexiones con el mundo que viven afuera del aula de idiomas, con su contexto familiar y sus propias percepciones y opiniones personales. De esta forma, el aula de idiomas se propone como un espacio para que nuestros estudiantes puedan asertivamente criticar y transformar su pensamiento mientras ganan conocimientos para la vida y sus profesiones, no solamente en gramática del idioma.

Bloome and Willet (1991) enfatizan en la importancia de involucrar a nuestros aprendices en procesos de investigación e indagación de problemáticas como único camino para hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera se evidencie gradualmente mientras el individuo crece y transforma su pensamiento. De esto se trata el aprendizaje de una lengua extranjera, precisamente de la transformación del pensamiento, del crecimiento del individuo mediante dicha transformación y de nuevas tendencias y perspectivas que generen conocimientos nuevos que aporten a la sociedad a la que pertenece el individuo que aprende. Berlin (1994), Freebody (2008), y Street (2003) impulsaron el entrenamiento en una lengua extranjera como una forma de "hacer que las voces de los pueblos se oyeran" (p. 75). En otras palabras, los autores mencionados, estaban en acuerdo al resaltar la importancia de re-direccionar la enseñanza de una lengua como una forma de hacer que los individuos de una sociedad desarrollaran habilidades para entender, interpretar, comunicar y relacionar su mundo con sus propias realidades. Ellos concebían el aprendizaje de una lengua como





una oportunidad para los aprendices de crear sus propios discursos y pensamientos entorno a una realidad, lo que implica que el aprendiz sea llevado a un continuo proceso de análisis de realidades y toma de decisiones de manera libre y propia. De acuerdo con estos preceptos, se hace necesario desde el aula de EFL conjugar metodologías y teorías que lleven a indagar al docente de lengua extranjera en el cómo lograr transformar su aula de idiomas en un espacio donde se revisan reglas gramaticales y se repite una y otra vez vocabulario aislado del contexto por un espacio para la discusión, el análisis y el crecimiento del pensamiento de los individuos

### **Conceptos de Lenguaje**

Existe gran variedad de visiones del lenguaje en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Cada una de ellas está directamente relacionada con las visiones de aprendizaje y es por esta razón que se convierten en constructos fundamentales de esta línea de investigación. En los siguientes párrafos presentamos cuatro visiones que consideramos de gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Lenguaje como sistema lingüístico**

Con la incursión del enfoque comunicativo en los años setenta, se enfatizó la concepción del lenguaje como una herramienta que permite la comunicación efectiva entre los seres humanos, y no simplemente como un sistema lingüístico. Sin embargo, es fundamental reconocer que el lenguaje está conformado por una serie de componentes lingüísticos, y que el conocimiento de los mismos (o al menos un manejo apropiado de ellos) es prerequisite para mantener una comunicación efectiva y significativa (Tudor, 2001). Es por esta razón que los docentes de lenguas y otros docentes del lenguaje consideran totalmente necesario analizar y dividir este sistema lingüístico, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos.

En este sentido, el lenguaje como sistema lingüístico se encuentra dividido en los siguientes componentes:

- Gramática: Se refiere a las regularidades estructurales o patrones en la lengua por medio de los cuales los hablantes organizan sus mensajes. Típicamente la gramática envuelve el estudio de la morfología, sistema de tiempos verbales, expresiones de cantidad etc.
- Vocabulario: Su importancia es rara vez cuestionada, ya que a través del vocabulario expresamos significados. Sin embargo, el tema de discusión en cuanto a qué vocabulario es el necesario o suficiente es ampliamente debatido en los cursos de lenguas con propósitos específicos, en los cuales, las necesidades e intereses de los estudiantes son tenidas en cuenta.
- Fonología: Se refiere a la articulación de sonidos individuales, el acento de las palabras, el acento de las oraciones y la entonación. Aspectos que son fundamentales para entender y







producir el lenguaje hablado, es decir, para comunicarse.

- Discurso: Entendido como las características del uso de la lenguaje que van más allá de las reglas gramaticales y que incluye áreas como la secuencia de oraciones, cohesión, parafraseo, estructuración de textos escritos, participación en conversaciones, etc.
- Estilo y apropiación: Contempla el entendimiento de situaciones y la interacción con estas situaciones con un propósito definido.
- Variantes de la lengua objeto de enseñanza: Dialectos, acentos, jerga, lenguaje formal, etc.

### **Lenguaje desde la perspectiva funcional**

Hymes (1972) sitúa al lenguaje en un contexto social, como el medio por el cual los miembros de una comunidad de habla expresan conceptos, percepciones y valores que son significativos para ellos. Por lo tanto, el lenguaje sólo puede ser entendido en el marco de estructuras significativas que son relevantes para una comunidad de habla y el estudio del lenguaje, por consiguiente, necesita operar en un marco sociológico y sociocultural. Esto implica, que la enseñanza de una lengua necesita adoptar esta dimensión de significado y permitir a los estudiantes operar eficazmente en las comunidades de habla. El lenguaje es entonces entendido como una acción social.

Desde esta perspectiva funcional, el lenguaje es principalmente el medio por el cual alcanzamos gran variedad de objetivos pragmáticos, por ejemplo, lecturas especializadas, objetivos profesionales o académicos, vivir en otro país, etc., y por esta razón, cursos basados en el enfoque comunicativo se concentran en las habilidades y funciones que son más relevantes para los estudiantes al momento de usar una lengua extranjera.

### **Lenguaje como medio de auto-expresión**

Esta perspectiva concibe el lenguaje como el medio por el cual los individuos construimos relaciones personales, expresamos nuestras emociones y aspiraciones y exploramos nuestros intereses. En otras palabras, el lenguaje no es sólo la herramienta por la cual alcanzamos objetivos específicos transaccionales, es también un medio de auto-expresión. Lewis (1993) define el lenguaje como el medio principal por el cual nos auto-definimos y es el que ayuda a los demás (y a nosotros mismos) a entender quiénes somos y cómo nos perciben. Cuando el lenguaje es visto de esta manera, los objetivos de aprendizaje son definidos por lo que los estudiantes desean expresar y esto significaría que cada estudiante tiene su propia y única agenda de aprendizaje.

Esta visión del lenguaje encaja perfectamente con la perspectiva humanística de la enseñanza (pilar de la Universidad Santo Tomás) la cual tiene una participación significativa en la reflexión del uso del lenguaje como parte fundamental de la expresión y de los aspectos personales de los individuos. En este sentido considera como componentes humanísticos del lenguaje:







- Los sentimientos, incluyendo las emociones personales y las apreciaciones estéticas.
- Las relaciones sociales, que desde la perspectiva humanista alienta a las relaciones de amistad y cooperación.
- Responsabilidad. Este aspecto acepta la necesidad del escrutinio público, la crítica y la corrección.
- Intelecto, incluyendo el conocimiento, el razonamiento y el entendimiento.
- Auto-actualización. La búsqueda de la completa realización de las verdaderas cualidades individuales.

Uno de los enfoques humanísticos que se adecua a esta visión del lenguaje es el desarrollado por Currant (1976) “Aprendizaje de una lengua en comunidad” en el cual los estudiantes usualmente se sientan en círculo y conversan naturalmente acerca de temas que son relevantes para ellos.

### **Lenguaje como cultura e ideología**

El concepto de comunidad de habla nos recuerda que el lenguaje no es un simple sistema lingüístico, sino que además es el medio de expresión y comunicación usada por un grupo de seres humanos. Por esta razón el lenguaje expresará también aspectos de la cultura y las visiones de mundo de sus hablantes. Una completa competencia comunicativa presupone el entendimiento de y la habilidad para interactuar con la cultura y las visiones de mundo de los hablantes de esta lengua.

En este sentido, las teorías socioculturales de aprendizaje, toman gran relevancia para aprender a comunicarse efectivamente en una lengua extranjera y metodológicamente hablando, debe existir una inclusión de aspectos culturales, ideológicos y sociales en las aulas de clase, que permitan a los estudiantes interactuar y entender diferentes constructos alrededor del mundo y de la sociedad a la que pertenece.

### **Metodologías de enseñanza en lenguas extranjeras**

Kumaravadivelu (2006) logró reunir y categorizar los métodos de enseñanza de lenguas teniendo en cuenta consideraciones pedagógicas y teóricas que son presentadas en pocas palabras a continuación.

### **Métodos de enseñanza centrados en el lenguaje**

Los métodos centrados en el lenguaje son aquellos que están principalmente enfocados en las formas lingüísticas. Estos métodos buscan brindarles a los aprendices oportunidades para practicar estructuras lingüísticas preseleccionadas y secuenciales a través de ejercicios de clase basados en estas formas. Estos métodos asumen que esta preocupación por las formas lingüísticas resultará en el completo manejo de la lengua que se está aprendiendo y que los estudiantes podrán recurrir a su repertorio de formas lingüísticas en cualquier momento que ellos deseen comunicarse, dentro y fuera





del aula de clase. De acuerdo a esta perspectiva, el desarrollo de la lengua extranjera es más intencional que incidental, es decir, que se espera que los estudiantes presten mucha atención a las características lingüísticas, por medio de una práctica sistemáticamente planeada, para que así aprendan a usar la lengua. (Kumaravadivelu, 2006)

Estas metodologías conciben el aprendizaje de una lengua como un proceso aditivo y lineal. Es decir, que una serie de estructuras gramaticales y de vocabulario son preseleccionados de acuerdo a su porcentaje de uso en contextos reales, y son evaluados de acuerdo a su dificultad (Rutherford, 1987). La labor del docente es entonces, presentar estas estructuras y vocabulario de manera directa y una a una, para así darles tiempo a los estudiantes de asimilarla y practicarla, hasta que sea internalizada. Los seguidores de este tipo de metodologías proponen una introducción explícita, un análisis y una explicación del sistema lingüístico, ya que para ellos, el sistema lingüístico es lo suficientemente simple y puede ser fácilmente explicado a los estudiantes de tal modo que ellos lo puedan entender y asimilar. Algunas metodologías de lengua extranjera pertenecientes a esta perspectiva son: El método de traducción gramatical, El método audio-lingüe, el método situacional, y el método de respuesta física total.

### **Métodos de enseñanza centrados en el estudiante**

Los métodos centrados en el estudiante son aquellos que están principalmente enfocados en las necesidades del estudiante, sus deseos y sus situaciones. Estos métodos buscan proveer al estudiante oportunidades para que practiquen estructuras lingüísticas y funciones comunicativas preseleccionadas y pre-secuenciadas a través de actividades centradas en el significado y la comunicación principalmente, asumiendo que una preocupación eventual por la forma y las estructuras llevará a la adquisición de la lengua que se está aprendiendo. Asimismo, se asume que los estudiantes pueden hacer uso del repertorio funcional y formal (estructuras y vocabulario) para cumplir con sus necesidades comunicativas dentro y fuera del aula de clase. En esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje es más intencional que incidental (Kumaravadivelu, 2006).

El objetivo de las pedagogías centradas en el estudiante es hacer que los estudiantes alcancen niveles gramaticales altos y consigan una fluidez comunicativa. Estos métodos tienen en cuenta el uso real de la lengua que los estudiantes utilizarán en distintos contextos sociales o académicos. A pesar de su enfoque en la comunicación y la interacción, estos métodos aún conservan una visión lineal y aditiva del lenguaje, en la cual las estructuras y el vocabulario preseleccionado, son usados con propósitos funcionales. La gran diferencia con los métodos centrados en el lenguaje, es que estas categorías funcionales pueden ser entrelazadas con una o varias formas lingüísticas que pueden ser presentadas y explicadas a los estudiantes de manera secuencial.

Dentro de estos métodos tenemos el enfoque comunicativo como mayor representante de esta corriente.





### **Métodos centrados en el aprendizaje**

Estos métodos están principalmente enfocados en los procesos cognitivos de aprendizaje y buscan brindar al estudiante oportunidades para participar en interacciones abiertas y cerradas que sean significativas para ellos, a través de la resolución de tareas y problemas en clase, asumiendo que al preocuparse esencialmente por la negociación de significados llevará al aprendizaje de la lengua que se estudia. Igualmente, se asume que los estudiantes pueden hacer uso de su *interlengua* (aún en desarrollo) para alcanzar habilidades lingüísticas y conocimientos pragmáticos. En este sentido, y opuesto a las dos clasificaciones anteriores, el desarrollo del lenguaje es más incidental que intencional. Es decir, las construcciones gramaticales tienen lugar cuando los estudiantes prestan atención al proceso de negociar significados, incluso si ellos no se encuentran explícitamente enfocados en las características formales de la lengua (Kumaravadivelu, 2006).

De acuerdo a las metodologías centradas en el aprendizaje, el desarrollo del lenguaje es un proceso no-lineal y por consiguiente no requiere de estructuras o vocabulario preseleccionado, pre-secuenciado, pero sí requiere de la creación de condiciones en las cuales los estudiantes se vean involucrados en actividades de clase que sean significativas. Estos métodos creen que un idioma se aprende mejor cuando su enfoque principal no se encuentra en las características lingüísticas y formales de la misma, sino en entender, decir y hacer algo con el idioma. También consideran que los sistemas lingüísticos son muy complicado para ser explícitamente analizados, explicados y presentados a los estudiantes.

Representantes de esta corriente son el método natural y el aprendizaje basado en tareas.

### **El currículo de Lenguas Extranjeras**

Teniendo en cuenta estas grandes teorías del aprendizaje, la variedad de concepciones de lenguaje, y la clasificación de las diferentes metodologías de enseñanza, hablamos entonces de la necesidad de incluir un espacio en el aula de lengua extranjera para ahondar en las necesidades individuales del aprendiz y el cómo traducirlas en aprendizaje significativo desde los contenidos del currículo en EFL. Para lograr este aprendizaje personalizado y la comprensión de estas necesidades individuales, se hace necesario conocer los sentimientos de las personas, sus pensamientos, sus ideales y sus convicciones de vida a fin de llevarlo a descubrir sus propias potencialidades desde el aula de lengua.

Ausubel, (1986), nos muestra como el currículo afecta de manera importante el desarrollo del pensamiento en el individuo que aprende. Es así, como sus estudios han demostrado la importancia de ligar los materiales de enseñanza desde una estructura lógica, teniendo en cuenta las percepciones psicológicas y las necesidades humanas del alumno. Así mismo, desde sus aportes, el currículo debe





estar organizado desde los conocimientos previos del aprendiz y derivado también de sus estilos de aprendizaje. La teoría de Ausbel, (1986), fue la primera teoría de aprendizaje que habló del currículo desde la construcción de aprendizaje del pensamiento del individuo o en otras palabras del conocido “aprendizaje significativo”. El aprendizaje significativo llevado al currículo de lengua extranjera es aquel que cuestiona los currículos basados en la dinámica de la transmisión-recepción de conocimientos. De acuerdo con Driver (1986) y Gil (1986), la implementación de este tipo de currículos no es capaz de resolver los problemas asociados a la resolución de conflictos mediante la educación, es más bien un sistema de acumulación de conocimientos que no se encuentran relacionados con un componente de transversalidad en el currículo y por tanto no aportan al desarrollo del individuo que aprende.

### **La Evaluación en lenguas**

La evaluación siempre ha sido un tema de debate en educación y es claro que siempre será un tema que vale la pena analizar y reflexionar. Es por esta razón, que se convierte en uno de los derroteros de esta línea de investigación.

A pesar de las diferencias entre conceptos y métodos de investigación, resulta fundamental tener claridad en porqué se evalúa, qué o quién se evalúa, qué se evalúa, cuándo, cómo y por cuánto tiempo. Asimismo, es importante generar un plan de acción de mejora después de realizar la evaluación, para así contribuir a la transformación curricular y a las prácticas educativas de los docentes de lenguas.

### **¿Por qué se evalúa?**

Existe una gran variedad de propósitos para evaluar así como muchos estudios que pueden ilustrar estas razones (Alderson, 2003). En términos generales éstas podrían ser algunas de las razones más comunes para evaluar:

- Para decidir si un programa ha tenido los impactos esperados.
- Para identificar qué resultados ha tenido un programa.
- Para determinar si un programa ha brindado las ganancias monetarias necesarias.
- Para vindicar una decisión.
- Para justificar futuras acciones.
- Para comparar metodologías, enfoques, textos, etc.
- Para identificar áreas de mejoramiento en un programa en curso.
- Para mostrar los logros de maestros y estudiantes.
- Para motivar a los docentes.
- Para rendir cuentas a padres y patrocinadores.

Estos son los propósitos “oficiales” de la evaluación. Sin embargo, existen otros “ocultos” que son





frecuentemente discernibles.

### **¿Qué o quién se evalúa? ¿Quién evalúa?**

Está claro que las diferentes partes envueltas en un proceso de evaluación tengan propósitos diferentes. Los que financian podrían querer mostrar el valor de la inversión, o podrían querer convencer o planear una ganancia determinada. Los docentes, por su parte, desearían poder mostrar que el proyecto es o no beneficioso para la comunidad. Tener en cuenta la audiencia a evaluar y el evaluador es un factor clave al momento de planear cualquier tipo de evaluación. Aunque es común pensar que aquellos que financian un proyecto sean los más indicados para decidir qué tipo de evaluación se realizará, es indispensable que los evaluadores consideren los aspectos éticos a los que se tendrán que enfrentar (Alderson, 2003)

El qué se evalúa también tiene una amplia variedad de intereses y de enfoques. Podría evaluarse desde los resultados de aprendizaje de un programa, en términos de conocimiento o comportamiento de los estudiantes, las aptitudes y actitudes hacia un idioma, los hablantes y su cultura, hasta los aspectos del programa en sí mismo, los costos del programa, los impactos sociales y académicos en comunidades específicas. En términos generales el contenido de la evaluación debe estar relacionado con los propósitos de la evaluación, y con los objetivos del programa en particular.

### **¿Cómo se evalúa?**

Claramente, el cómo se evalúa está directamente relacionado con el qué se evalúa. Si se trata de realizar una medición de los resultados de aprendizaje obtenidos, por ejemplo, lo más probable es que exámenes de competencias en lengua sean necesarios. Si estamos buscando conocer acerca de las opiniones y actitudes de una determinada población hacia uno o varios aspectos de un programa, sin duda alguna los cuestionarios y entrevistas serían los mejores instrumentos para recolectar esta información. Lynch (Citado por Alderson, 2003) particularmente da a conocer una gran variedad de posibles opciones para evaluar. En términos generales, se refiere a las alternativas que métodos cuantitativos y cualitativos ofrecen. Es por consiguiente, necesario realizar una planeación de los métodos de evaluación acorde a los objetivos y a los participantes de dicho proceso. La forma de evaluar puede tener un gran impacto (positivo o negativo) en los resultados de estos estudios.

### **¿Cuándo se evalúa?**

Idealmente, la evaluación debería incluirse desde el comienzo de cualquier curso o proyecto. Sin embargo, el tiempo exacto para realizar una evaluación varía de acuerdo a los propósitos de la misma





y a su tipología. Por ejemplo, si se trata de una evaluación formativa, esta debe realizarse a lo largo de todo el proyecto, ya que su objetivo principal es brindar información que contribuya al desarrollo mismo del proyecto, mientras que una evaluación sumativa se concentrará al finalizar el proyecto, con el propósito de concentrarse en los logros alcanzados.

### **Fundamentación metodológica:**

#### **La Investigación Educativa**

En el campo de la educación, la investigación ha jugado un papel importante desde los últimos cien años (García, González y Ballesteros, 2001) abarcando diferentes paradigmas a lo largo de la historia. A continuación se presenta una breve reseña de los dos paradigmas investigativos que orientan esta línea de investigación.

#### ***Paradigma interpretativo***

Esta postura, (también conocida como cualitativa, fenomenológica, constructivista, inductiva, naturalista, humanista, etnográfica), defiende que el conocimiento está basado en realidades observables, pero también en las creencias, valores, razones y entendimientos subjetivos. Por lo tanto, este paradigma acepta la existencia de múltiples realidades y trata de describirlas y comprenderlas, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales que pueden influir en la comprensión de dichas realidades. Sus bases epistemológicas se fundamentan en la antropología, la etnografía y la sociología de la educación a principios del siglo XX.

Bajo esta perspectiva, “los investigadores que siguen esta línea se centran en la *descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos*, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad, (*visión holística*), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones, motivaciones, aspectos no observables directamente ni susceptibles de investigación.” (García et al., 2001, p. 87). El rol de los investigadores se centra entonces en el individuo, tratando de comprender sus interpretaciones del mundo que lo rodea y por ende, la teoría que emerge de los datos recogidos en la investigación debe ser fundamentada en ellos mismos. Su validez radica en la cantidad y calidad de datos recogidos usando diversos instrumentos, y en que el proceso investigativo sea comunal, es decir, informado por los participantes, quienes comparten sus significados, examinado por los investigadores, quienes co-construyen e interpretan dichos significados y aprobado por terceros al momento de ser socializados.

En concordancia con García et al., (2001) la opción metodológica varía acorde a la visión del investigador y a las interpretaciones de los fenómenos educativos que se pretenden comprender. Es







por tal motivo, que las técnicas y procedimientos que se privilegian se enmarcan en los métodos cualitativos, en las observaciones, entrevistas y análisis de documentos.

### ***Paradigma sociocrítico.***

Teniendo en cuenta que el paradigma positivista trata de entender los fenómenos desde la objetividad, la medición, la generalización, etc., y el paradigma interpretativo busca la comprensión de la realidad desde los actores de la misma; el paradigma sociocrítico surge de la necesidad de incluir los aspectos ideológicos, políticos, culturales, que median el comportamiento social de los individuos. Como lo expresan García et al., “esta propuesta parte de la idea de que la educación no es neutral, en consecuencia, viene matizada por la *ideología*, por lo tanto, la investigación puede ser neutral” (2001, p. 88).

Esta postura asume que los individuos tienen la posibilidad de diseñar, rediseñar, transformar su entorno a través de la acción y la reflexión crítica. Esta característica transformadora, lo lleva a diferenciarse del paradigma interpretativo, ya que muchas de sus bases epistemológicas radican en él. Desde la ontología, este paradigma concibe el conocimiento como fuente de poder y por tanto, es susceptible de ser distribuido, construido por las experiencias y las estructuras sociales que las median. Por consiguiente, el rol de la investigación radica en promover una conciencia crítica que genere cambios en las estructuras sociales que producen ideologías opresivas y desigualdades sociales mediante la emancipación, la reflexión y la concienciación de los actores que intervienen en determinadas realidades sociales.

### **La investigación en Enseñanza- Aprendizaje de Lenguas.**

En concordancia con estos paradigmas, la línea de investigación *Lenguaje, Contexto y Poder* hace uso de las siguientes metodologías de investigación con el fin de alcanzar sus objetivos y permanecer fiel a sus creencias. Asimismo, ejemplifica el uso de estas metodologías en el campo que nos compete, la enseñanza- aprendizaje de lenguas.

Por naturaleza, el hombre siempre se ha preguntado acerca de cómo y por qué suceden ciertos fenómenos a su alrededor, condición que hace a la raza humana ser investigadores innatos en muchos campos. El lenguaje no ha sido la excepción. A lo largo del tiempo, se han llevado a cabo muchos estudios y pruebas para tratar de determinar cómo el ser humano aprende una lengua materna y posteriormente una segunda lengua (Hinkel, 2005). Reportes de estos estudios pueden ser encontrados en el libro de Howatt, A.P.R, “*A history of English Language Teaching*”, Oxford University Press, 1984/2004 (Historia de la enseñanza del inglés) el cual incluye estudios que se efectuaron durante el siglo XX acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en diferentes partes del mundo.





A partir de los años cincuenta, con la aparición de la lingüística aplicada como disciplina, la investigación en enseñanza- aprendizaje de lenguas se hace más fuerte, y con ella, su incursión dentro de las diferentes ciencias humanas como la antropología, la sociología del aprendizaje, la psicología entre otras,. Por consiguiente, el uso de diversos métodos de investigación ya establecidos y ampliamente utilizados por estas ciencias se convierte en la fuente principal para hacer investigación desde la lingüística aplicada, y así ampliar el campo de conocimiento acerca de la adquisición de una segunda lengua. Dichas tradiciones investigativas trajeron consigo sus técnicas de recolección de información, que en su mayoría hacen parte del enfoque cualitativo, y han contribuido a la rigurosidad del proceso mismo de la investigación y posteriormente a la validez de sus resultados.

### ***Investigación cualitativa***

Para esta línea, el uso de métodos de investigación cualitativa es esencial puesto que “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 84)

La investigación cualitativa ha sido ampliamente usada en el campo de humanidades y en particular en la investigación en educación. Dada sus características interpretativas, el uso de una cantidad considerable de muestras cualitativas permite a los investigadores tener amplias perspectivas a cerca de la realidad social en términos de comportamientos, identidades, cultura, organizaciones etc. Asimismo, este método nos permite a investigadores tener una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados, ya que nuestro interés implica el hecho de comprender el conocimiento que ellos tienen de su entorno, situación, procesos y condiciones de vida.

Dentro del paradigma cualitativo resaltamos: “1) la realidad se construye socialmente, es cambia constantemente; 2) Ontológicamente hablando se acepta que existen múltiples verdades basadas en la propia construcción de la realidad; 3) la realidad se construye socialmente y por lo tanto cambia constantemente; 4) las poblaciones estudiadas son sujetos y no objetos de conocimiento y 5) se da prelación a lo específico, lo diferente, lo único y no a lo generalizable” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 97)

### ***Investigación etnográfica.***

La etnografía es un modelo investigativo basado en la observación de grupos humanos y cuyo objetivo es la comprensión profunda de cómo los individuos ven y participan en sus propias interacciones sociales y culturales. Wilson (1982) identifica las raíces de la etnografía en la antropología y la sociología desde una perspectiva naturalista y cualitativa. Harklau (2005) sostiene que la etnografía se ha convertido en una metodología importante para la investigación en el aprendizaje-enseñanza de una segunda lengua durante los últimos 25 años. En este campo, la investigación etnográfica se caracterizado por tres principales enfoques a saber:, antropología lingüística y sociolingüística y etnografía de la enseñanza y aprendizaje.





### ***Antropología lingüística y sociolingüística.***

Bajo este enfoque, lingüistas, antropólogos interaccionistas y sociólogos comenzaron a preguntarse a cerca de la relación entre la etnografía y el lenguaje dando origen a diversas formas de estudiar este fenómeno tales como: sociología del lenguaje, etnografía de la comunicación y sociolingüística interaccionista (Harklau, 2005).

Desde la sociología del lenguaje, los métodos etnográficos se han utilizado para documentar el idioma de preferencia en comunidades multilingües, cuando se interactúa en diferentes lugares como sitios de trabajo, colegio, actividades religiosas etc, así como su influencia en las políticas nacionales y educativas. (Davis, 1994; Francis y Rian, 1998). “Dichos análisis pueden incluir análisis cuantitativos de grabaciones de audio y datos *code-switching*, y cuestionarios” (Harklau, 2005, p. 183).

La etnografía de la comunicación, por su parte, se centra en el estudio de la interacción cara a cara, tomando como unidad de análisis los actos de habla (Hymes y Gumperz, 1964). Hymes propone que el mejor método para analizar dichos actos de habla es la etnografía de los actos comunicativos, teniendo en cuenta una descripción multifacética que incluye la descripción del contexto, los participantes, los propósitos, los temas, los códigos y los medios de comunicación (Harklau, 2005). Los estudios realizados a partir de este enfoque han aportado a la creación de inventarios de las prácticas discursivas de las comunidades y el conocimiento de las rutinas recurrentes.

### ***Etnografía de la enseñanza y el aprendizaje.***

En el campo de la educación, los sociólogos fueron los pioneros en incursionar con investigaciones etnográficas, cambiando los paradigmas positivistas y experimentales, gracias a los aportes de Glasser y Strauss (1967) con la teoría fundamentada en los estudios cualitativos. En concordancia con Harklau (2005) “La mayoría de la investigación etnográfica en el salón de clases se ha llevado a cabo alrededor de las últimas tres décadas y tiene sus bases teóricas en la etnometodología, fenomenología, [la etnografía de la comunicación] y el interaccionismo simbólico” (p.184). Estos estudios han utilizado las técnicas propias de la etnografía, tales como la observación y video y audio grabaciones de interacciones cara a cara con el propósito de registrar tanto las perspectivas internas de los participantes, así como las externas de los investigadores.

Sus aportes radican en el conocimiento de comunidades escolares, sus interacciones, la etnolingüística de las comunidades raciales minoritarias, la documentación de la socialización del lenguaje en los niños y la transmisión cultural por medio del lenguaje. Asimismo, los estudios etnográficos han tenido en cuenta la teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada por Vigotsky y





Bakhtin para documentar cómo el aprendizaje y el desarrollo están situados en contextos socioculturales. La etnografía de la comunicación ha contribuido desde el campo escolar a documentar las perspectivas y las prácticas de lecto-escritura teniendo cuenta los diferentes contextos socioculturales, para así establecer las creencias y las actitudes acerca del desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura. Recientemente, los enfoques críticos han incursionado en la etnografía educativa para así aprender acerca de la cultura de los estudiantes o de la lengua objeto que se esté aprendiendo (Harklau, 2005).

### *Estudio de caso*

Otra de las tendencias metodológicas de investigación en lenguas es la del estudio de caso. Esta metodología de tipo cualitativa e interpretativa “se centra en un contexto, en los cambios a través del tiempo, y en estudiantes o grupos específicos. En otras palabras, cuando queremos entender como una unidad en particular (persona o grupo) funciona en el mundo real durante un periodo de tiempo significativo, el estudio de caso puede ser la mejor metodología para estudiarlo” (Van Lier, 2005, p. 196)

Los estudios de caso han sido utilizados ampliamente en la educación y en particular en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera y la lingüística aplicada. A pesar de la crítica que los estudios de caso reciben ya que son tan particulares que no hay lugar para la generalización, es un hecho que este tipo de investigaciones han aportado al conocimiento de la adquisición de la lengua materna y extranjera. Uno de los más conocidos es el realizado por Halliday (1975) en la adquisición de la primera lengua de un individuo Nigel y cuyos resultados ayudaron a consolidar la perspectiva de Halliday acerca de la gramática funcional y su perspectiva del lenguaje como una semiótica social (Van Lier, 2005).

En el caso del desarrollo de una segunda lengua en adultos, estudios como el de Shumman (1978) en un adulto inmigrante Puertorriqueño en los Estados Unidos, aportó a la teoría del modelo de aculturación al tener en cuenta nociones de la distancia social y psicológica. Por su parte Schmidt (1983) reporta el caso de un pintor japonés quien residía en Hawaii y se concentra en el desarrollo de la competencia comunicativa, sugiriendo la reevaluación de algunos supuestos del modelo de aculturación. Otros estudios en este campo han hecho evidente la necesidad de estudiar el desarrollo del lenguaje en su contexto social y de tener en cuenta aspectos como la identidad, el poder, las creencias, etc.

Por su parte, los estudios de caso que se han centrado en el desarrollo de la primera y segunda lengua en niños, tales como los de MacWhinney y Bates (1989) argumentan que el ambiente juega un rol fundamental en la adquisición de una lengua, contradiciendo de alguna manera los postulados desarrollados bajo la perspectiva de Chomsky quien consideraba que el ambiente en el cual se adquiriría una lengua no tenía una influencia muy grande. Otras contribuciones que han sido de gran importancia para los educadores en lenguas, se centran en la secuencia de la adquisición o las etapas





por las que los aprendices atraviesan cuando se aprende un idioma. Dichos estudios han llevado a debates a cerca de cuánto tiempo toma el aprender un idioma para alcanzar un nivel de eficiencia que le permita desenvolverse adecuadamente en cualquier tipo de contextos y en especial en los contextos educativos y han influido directamente en las políticas educativas en segundas lenguas, así como en el diseño de materiales para tal fin.

Actualmente, los estudios de caso en lenguas tienen el aspecto sociocultural en la adquisición de las habilidades comunicativas en la lengua objeto y el papel de la tecnología en este aprendizaje. Diferencias entre la interacción cara a cara y la mediada por la tecnología están siendo discutidas a partir de experiencias particulares pero que pueden ser de gran ayuda para el diseño de nuevos programas, estrategias didácticas y formas de evaluación.

### ***Investigación-acción***

Esta metodología ha sido por excelencia usada en el campo de la educación ya que es definida como el proceso sistemático y cíclico de reflexión llevado a cabo por los participantes de las relaciones sociales emergentes en un salón de clase, acerca de las prácticas sociales y académicas llevadas a cabo en un su propio contexto, con el propósito de mejorar y transformar dichas prácticas para el bien común (Burns, 2005)-

La investigación-acción está enmarcada dentro de un paradigma de investigación cualitativa, descriptiva, exploratoria y participativa, totalmente opuesta al paradigma positivista, y ha sido también caracterizada como una investigación influenciada por los conceptos filosóficos de la psicología humanista, la educación liberacionista, la fenomenología social, el constructivismo social, la teoría crítica y los estudios feministas. Debido a estas influencias, la investigación-acción se ubica dentro del paradigma crítico de la investigación, por su naturaleza transformadora y emancipadora.

La incursión de esta metodología en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se da esencialmente en los años noventa. Anteriormente se desarrollaba investigación centrada en el aula, pero no fue sino hasta finales de los ochentas e inicios de los noventas que se generó una verdadera preocupación por la creación de un método de investigación que resultara efectivo para la reflexión de la práctica docente sin que necesariamente los docentes fueran expertos en investigación (Nunan, 1989). Igualmente, la aparición del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas provocó una alteración en el rol del docente, quien ahora es un facilitador de espacios comunicativos más que un modelo de lengua a seguir, del estudiante, quien tiene ahora un rol activo al usar los recursos de la lengua con propósitos de comunicación de sus intereses y necesidades y de un currículo centrado en el estudiante y no en la lengua o el docente, permite que la investigación-acción tome más fuerza en el ámbito de las lenguas extranjeras, ya que se hace necesario explorar las necesidades de los estudiantes y tomar acciones pertinentes, estrategias de enseñanza que respondan a







sus intereses y evaluar el impacto de las mismas en el proceso de aprendizaje.

La investigación-acción permite la reflexión al interior del aula de clase, pero también trasciende hacia las instituciones y hacia la comunidad educativa en general. Debido a que la educación no solo tiene un impacto en los participantes de una clase, los docentes se han venido preocupando por llevar a cabo estudios de mayor alcance, ya sea institucionalmente o nacionalmente. Es aquí donde la investigación-acción se realiza de manera colaborativa (Burns, 2005).

En términos generales, los estudios publicados bajo esta metodología corresponden a dos tipos: uno los reportados por investigadores académicos quienes han introducido la investigación-acción dentro de los programas de pre-grado o maestrías en enseñanza del inglés como lengua extranjera; y otros reportados por docentes-investigadores independientes, algunas veces como resultados de la consecución de otros títulos. Existe también un tercer tipo que no es muy común y que corresponde a docentes-investigadores preocupados por su propio desarrollo profesional y como parte de un grupo de investigación colaborativo. (Burns, 2005)

### ***Análisis del discurso***

El análisis del discurso surgió como una alternativa de hacer investigación en el campo de la educación con la intención de entender, describir y analizar las dinámicas de clase. Uno de los primeros intentos de explicar la interacción entre profesores y estudiantes fue formulado por Coulthard y Sinclair (1975). Ellos afirmaron que en el nivel de cambio, la estructura IRF, (Iniciación, Respuesta y Feedback) explicaba cómo la interacción ocurre en un salón de clases. Según su modelo, la interacción en el aula tiene siempre una forma rígida de ser que responde a la siguiente estructura: a) una Iniciación siempre hecha por el maestro (por ejemplo, ¿qué hiciste el lunes) b) una respuesta por hecho que un estudiante o estudiantes (por ejemplo, fui al cine) y c) Evaluación que siempre está dado por el maestro (por ejemplo, Oh, fui al cine, bueno). Sin embargo, cuando se trata de analizar la interacción en el aula, se observó que dicha interacción no siempre es rígida, que los estudiantes también pueden iniciar o dar retroalimentación entre ellos, y que este modelo tomaba en cuenta las fuerzas socioculturales que también intervienen en las interacciones en el aula.

Otros enfoques sociolingüísticos- interaccionales, como la etnografía del habla, se han centrado en el lenguaje de la forma en la que se utiliza en las interacciones sociales y cómo el lenguaje se asocia con problemas de identidad y la falta de comunicación. También han hecho hincapié en las variaciones de acuerdo a los contextos socioculturales (Madera, Kroger, 2000). Reglas de actos de habla, toma de turnos y actos del habla se consideran dentro de este enfoque de análisis del discurso con el fin de estudiar las cuestiones de la diversidad, la diferencia, la individualidad, la discriminación y la marginación en el entorno escolar, que pasan a tener una gran influencia en el éxito o no de aprendizaje y en especial cuando se aprende una lengua extranjera (Ver Duff, 1995; 2002)

Más tarde, el Análisis Crítico del Discurso se hizo presente en el salón de clases con el fin de







describir, explicar e interpretar el mundo social. Bajo esta perspectiva, el lenguaje es una práctica social que representa formas de ser, de pensar y de ver el mundo. Por lo tanto, se han identificado y vinculado con las cuestiones de la dominación y la opresión de los profesores, los estudiantes, las ideologías de los padres y los de las instituciones. El Análisis Crítico del Discurso busca la emancipación, para el empoderamiento y oportunidades igualitarias de aprendizaje (Fairclough, 2003; Rogers, et al 2005;. Van Dijk, 1993)

Recientemente, un enfoque feminista postestructuralista del análisis del discurso (FPDA) ha surgido como una forma de explicar las diversas formas en que las identidades son construidas, negociadas y reconstruidas. Se argumenta a favor de una amplia gama de identidades, especialmente las de género, que compiten durante la interacción y que se definen por posiciones de sujeto (Baxter, 2003). Su papel en los centros educativos también se discute bajo este enfoque y las acciones transformadoras que reconocieron la agencia de los individuos se proponen.

#### **PLAN ESTRATÉGICO DE LA LINEA ACTIVA DE INVESTIGACIÓN CUATRIENAL (En coherencia con el Plan General de Desarrollo)**

##### **Objetivo (s):**

- Investigar entorno a las prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas clásicas; así como la incursión de nuevas tecnologías, que den cuenta de los procesos de aprendizaje y transformación del pensamiento, para así generar transformaciones curriculares y en el aula
- Fomentar la participación y cooperación de diferentes miembros de la comunidad tomasina (docentes-estudiantes-coordinadores de comités y de área en el ILFL) en los nuevos procesos investigativos que se lleven a cabo al interior del ILFL referente a las temáticas investigativas concernientes a la línea Lenguaje: pensamiento y educación
- Promover mejoras en el currículo, en las pedagogías y didácticas en el aula; así como en las dinámicas de evaluación en las cátedras de lenguas impartidas en el ILFL, que den cuenta de procesos de aprendizaje hacia una transformación y desarrollo del pensamiento de nuestros aprendices
- Ampliar la vinculación de docentes investigadores a la línea y al grupo de investigación fomentando la participación en redes académicas e investigativas a nivel nacional e internacional.





**Metas:**

- Contribuir al desarrollo de estrategias educativas para la enseñanza de las lenguas, mediante la investigación activa, que le permitan al ILFL cumplir con las expectativas de la Universidad acorde con la visión y la misión de nuestra institución.
- Incurcionar en eventos académicos y científicos concernientes a las temáticas de investigación de esta línea en el marco local, nacional e internacional
- Lograr el aval institucional para InstituLac y así participar en próximas convocatorias de Colciencias.
- Vinculación a Redes de Investigación pertinentes a las temáticas de esta línea de investigación.
- Establecer convenios específicos para adelantar estudios e investigaciones de carácter nacional e internacional.

**Indicadores:**

- Número de proyectos de investigación relacionados con las prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas clásicas; así como la incursión de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas por año.
- Número de docentes investigadores vinculados a la línea.
- Número de productos derivados de la investigación por año.
- Participación en redes académicas, investigativas o asociaciones.
- Número de participación en convocatorias de investigación internas y externas
- Número de participación en eventos académicos y científicos por año concernientes a las temáticas de investigación de esta línea.





**Cronograma:**

ACTIVIDAD	AÑOS			
	2016	2017	2018	2019
Socialización de los fundamentos teóricos, epistemológicos y los objetivos de la línea a la comunidad académica en el ILFL				
Identificación de situaciones a investigar y planteamiento de propuestas de acuerdo con los objetivos delimitados en la línea activa Lenguaje: pensamiento y educación				
Aprobación de las propuestas y viabilidad en términos de financiamiento y tiempo para desarrollarlas como proyectos en el ILFL				
Presentación de anteproyectos para ser presentados a convocatorias internas en la USTA /PROYECTOS				





FODEIN				
Participación en eventos académicos/científicos para socializar productos de investigación				
Publicaciones de los productos de investigación				
Contribuciones a las políticas de lengua extranjera institucionales				
Participaciones en convocatorias investigativas				
Participación en redes académicas/ investigativas				

**Resultados esperados:**

La línea de investigación “Lenguaje, pensamiento y educación” tiene como objetivo central constituirse en un soporte idóneo para la continuidad de la política de lengua extranjera en la USTA.

Así mismo, esta línea de investigación espera dinamizar las investigación en el Instituto de Lenguas a fin de producir y consolidar conocimiento teórico nuevo para ser llevado a la práctica en los temas relacionados con las prácticas educativas, evaluativas y metodológicas en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas clásicas; así como la incursión de nuevas tecnologías en el aula de lenguas, a fin de contribuir a la formación de docentes y estudiantes conscientes de la relevancia del currículo, la didáctica y la evaluación como actores activos de procesos significativos y asertivos de aprendizaje en el marco institucional tomasino y su visión hacia la formación integral del individuo.

La línea de investigación también espera ser visible a nivel institucional, nacional e internacional mediante la producción académica derivada de sus investigaciones, y a través de la participación en redes investigativas y asociaciones de profesores e investigadores.

**Estrategias de comunicación para la difusión y socialización de la línea:**

- Socializar los fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y los objetivos de la línea a la comunidad académica de la USTA, a través de eventos académicos organizados por el Instituto de Lenguas, la Universidad con el fin de buscar alianzas estratégicas de colaboración e investigación en la USTA Colombia.
- Abrir y actualizar la información de la línea en la plataforma de Colciencias GrupLac y citar el grupo de investigación en cada presentación, artículo o producto que se realice, para que la





comunidad académica comience a tenerlo como referente investigativo y grupo activo en investigación.

- Registrar oportunamente los productos de la línea en la plataforma GrupLac.
- Cada investigador de la línea creará un perfil académico y profesional en redes como LinkedIn y ResearchGate, las cuales permiten la visualización de los productos de la línea y el perfil de los investigadores.
- Participar en eventos académicos y científicos para socializar los hallazgos de investigación y productos de la línea, a través de los diferentes eventos académicos locales, nacionales e internacionales.





**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS**  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

---

\_\_\_\_\_  
**Firma líder línea activa de investigación**

**Fecha:**

\_\_\_\_\_  
**Vo. Bo. Decano de Facultad**

**Fecha:**

