



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LÍNEA CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE
LOS CURRÍCULOS DE LAS LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN
COLOMBIA**

JUAN CARLOS OSMA LOAIZA



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis presentada para obtener el título de Doctor en Educación

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE
LOS CURRÍCULOS DE LAS LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN
COLOMBIA**

JUAN CARLOS OSMA LOAIZA

Director

Dr. José Duván Marín Gallego, PhD

BOGOTÁ, JUNIO 25 DE 2018



TRIBUNAL DE JURADOS EVALUADORES DE LA TESIS DOCTORAL

Presidente

Dr. José Arlés Gómez Arévalo. Pontificia Universidad Urbaniana. Doctor en Teología. Director Doctorado en Educación. USTA.

Jurados:

Dr. Horacio Ademar Ferreyra. Universidad Católica de Córdoba. Doctor en Educación.

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez. Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Historia.

Dr. Audín Aloiso Gamboa Suárez. Universidad de Cartagena. Doctor en Ciencias de la Educación.

Secretario: Dr. Edgar Mauricio Martínez Morales. Universidad de Manizales CINDE. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Junio 25 de 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios, por haberme dado la vida y guiarme a lo largo de mi existencia.

Al Doctor José Duván Marín Gallego, director de la Línea de Currículo y Evaluación, por sus invaluable aportes en la dirección de esta tesis doctoral.

Al doctor José Arlés Gómez Arévalo, director del Doctorado en Educación, por su gran amabilidad y dedicación.

A los docentes de todas las áreas del conocimiento, partícipes de mi formación académica.

A la Universidad Santo Tomás, por acogerme en su Programa de Doctorado en Educación.

A los estudiantes y docentes de las universidades participantes en esta investigación Doctoral.

A los miles de estudiantes con quienes he compartido experiencias académicas a lo largo de 18 años de docencia universitaria y los que vendrán.

DEDICATORIA

Al amor de mi vida, mi esposa Luz Marina, por su amor, compañía, profesionalismo y apoyo incondicionales en este viaje de la vida juntos. Te amo.

A mis hijos, Mélangy, Juan Sebastián y Juan David, por su amor, inteligencia y gusto por el estudio. Los amo.

A mi madre, Emma, quien me enseñó los valores fundamentales desde la infancia. Me acompaña desde el cielo. Este logro también es tuyo. Te amo.

A mi padre Carlos Alberto, por ser mi mejor amigo y acompañarme toda la vida con amor y honestidad. Este logro también es tuyo. Te amo.

A mis hermanas Sandra Marcela, Janeth Adriana y María Paula, por su acompañamiento y apoyo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	8
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Pregunta problema de investigación	21
1.3 Justificación del problema	21
1.4 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
1.4.1 Objetivo general	27
1.4.2 Objetivos específicos	27
2. MARCOS DE REFERENCIA	28
2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN (Status Quaestionis)	28

2. 2 MARCO TEÓRICO	44
2.2.1 Teorías acerca del currículo	44
2.2.2 Teorías acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras	52
2.2.2.1 <i>Método Gramática –Traducción o Método Tradicional</i>	52
2.2.2.2 <i>El método Directo</i>	53
2.2.2.3 <i>El método Audio-oral</i>	55
2.2.2.4 <i>El método Audio-visual</i>	56
2.2.2.5 <i>El enfoque comunicativo</i>	57
2.2.2.6 <i>El enfoque por tareas</i>	58
2.2.2.7 <i>El enfoque Ecléctico</i>	59
2.3 MARCO CONCEPTUAL Y CATEGORIAL	60
2.3.1 EPISTEMOLOGÍA	60
2.3.2 PEDAGOGÍA	65
2.3.3 DIDÁCTICA	69
2.3.4 LENGUAS EXTRANJERAS	72

3. METODOLOGÍA	73
3.1 El paradigma cualitativo	75
3. 2 Enfoque fenomenológico	76
3. 3 Método: Estudio de caso cualitativo	81
3.4. Sujetos de estudio	84
3.4.1 Población y contexto	84
3.4.2 Muestra	88
3. 5 Unidad de análisis	88
3.6 Instrumentos y estrategias	89
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	91
4.1 Currículos de las tres licenciaturas de Inglés y Francés seleccionadas	92
4.1.1 La universidad A	92
4.1.2 La universidad B	98
4.1.3 La universidad C	103
4.2. Experiencia docente en licenciaturas de Inglés y Francés	106

4.3 Encuestas a estudiantes y profesores	109
4. 4 Categorías de análisis	113
4.4.1 Estudiantes	114
4.4.2 Docentes	121
 5. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	 127
 6. PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LAS ÁREAS EPISTEMOLÓGICA, PEDAGÓGICA Y DIDÀCTICA, DE LOS CURRÍCULOS DE LAS LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN COLOMBIA	 134
 6.1 Razones para innovar los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia	 137
 6. 2 Etapas para la reelaboración del currículo	 139
 6.3 Rol de los diferentes actores educativos en el mejoramiento del currículo de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia	 141
 6.4 Propuesta de mejoramiento de los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia	 144
 7. CONCLUSIONES	 154

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	175

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Programas de Licenciatura de Inglés y Francés en Colombia	85
Tabla 2. Plan de estudios universidad A – Licenciatura en español y lenguas extranjeras (énfasis en inglés)	96
Tabla 3. Plan de estudios universidad A – Licenciatura en español y lenguas extranjeras (énfasis en francés)	97
Tabla 4. Plan de estudios universidad B - Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés	100
Tabla 5. Plan de estudios universidad B - Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés	101
Tabla 6. Plan de estudios universidad B - Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés	102
Tabla 7. Plan de estudios universidad C - Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés	105

Tabla 8. Desarrollo de los objetivos de investigación	110
Tabla 9. Elementos fundamentales de la proposición del nuevo plan de estudios de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia	145
Tabla 10. Tipología de cursos – ciclo de Fundamentación	146
Tabla 11. Tipología de cursos – ciclo de Profundización	147

RESUMEN

El propósito fundamental de esta tesis es determinar cuáles son los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, y cómo estos fundamentos han incidido en la formación de los docentes y en su competencia lingüística.

La investigación de los currículos es un tema que debe ser prioritario en educación y pedagogía, en la actualidad. De ahí surge la necesidad de examinar los currículos de estas licenciaturas y sus fundamentos para hallar la importancia y la pertinencia en la formación profesional de los licenciados en Inglés y Francés.

En el mundo actual, en el cual todo transcurre de forma rápida, la comunicación permite que este mundo sea realmente globalizado. Para poder comunicar adecuadamente con interlocutores de diferentes países, es importante, aprender varias lenguas extranjeras además de la lengua materna. Por lo anterior es necesario formar convenientemente los docentes, que serán a su vez los encargados de impartir los conocimientos que adquirieron, a las personas con las cuales interactúen.

La experiencia como docente de licenciaturas en lenguas extranjeras, ha llevado a constatar que los estudiantes reciben formación disciplinar en Inglés y Francés durante sus estudios. Sin embargo, su desempeño lingüístico en estas dos lenguas extranjeras no siempre es el más adecuado al finalizar sus estudios, lo

que pone en evidencia la necesidad de replantear los currículos que intervienen en su formación.

El objetivo principal de esta tesis es concebir una fundamentación epistemológica, pedagógica y didáctica de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés como lenguas extranjeras en Colombia.

Se estableció en un primer momento el estado del arte acerca de los currículos característicos de la formación de docentes de Inglés y Francés como lengua extranjera en Colombia, que abarca 33 programas de licenciatura. Una vez delimitada esta población, se procedió a determinar una muestra representativa. En concreto se utilizó el muestreo no probabilístico intencional por selección experta y accesibilidad, para escoger tres de los programas de licenciatura pertenecientes a la población objeto de estudio. En un segundo momento se llevó a cabo un análisis interpretativo de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia. Y en un tercer momento, se plantea una propuesta de reformulación y adaptación de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, que permita optimizar la competencia lingüística en estas dos lenguas de los colombianos que las estudian, para convertirse en docentes de ellas y que redunde en beneficio de todas las personas que a su vez, serán sus estudiantes y que deseen aprenderlas.

Palabras claves

Epistemología, Pedagogía, Didáctica, currículo, competencia lingüística, lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The central purpose of this thesis is to determine the epistemological, pedagogical and didactic theoretical framework of the curricula of the Bachelor's Degrees in English and French in Colombia, and how the different theories have influenced the training of teachers and their linguistic competence.

Nowadays, the research of the curricula should be a priority in education and pedagogy. Consequently, there is the need to check the curricula of these degrees and their theoretical basis to find the importance and relevance in the professional training of graduates in English and French.

In today's world, where everything happens quickly, communication is decisive to promote a truly globalization. In order to properly communicate with partners from different countries, it is important to learn several foreign languages in addition to the mother tongue. Therefore, it is necessary to train teachers appropriately taking into account that they will be in charge of imparting the knowledge they acquired to the people with whom they interact.

The experience as a teacher of bachelor's degrees in foreign languages, has been crucial to corroborate that students receive disciplinary training in English and French during their studies. However, their linguistic performance in these two foreign languages is not always the most competent by the time they graduate, which prove the need to reconsider the curricula that take part in their training.

The main aim of this thesis is to conceive an epistemological, pedagogical and didactic theoretical framework of the curricula of the Bachelor's degrees in English and French as foreign languages in Colombia.

In a first moment, the state of the art was established. It was about the peculiar curricula of the training of English and French Foreign Language Teachers in Colombia, which includes 33 undergraduate programs. Once this population was delimited, a representative sample was determined. Specifically, intentional non-probabilistic sampling by expert choice and accessibility was used to choose three of the Bachelor's degree programs belonging to the population that were the object of study. In a second moment an interpretative analysis of the curricula of the English and French Bachelor's degrees in Colombia was carried out.

Subsequently, in a third moment, there is a proposal of reformulation and adaptation of the curricula of the degrees of English and French in Colombia. The goal of this action is to optimize the linguistic competence of the Colombians who study a Bachelor's in English and French so that they become competent teachers that benefit their future students who want to learn languages properly.

Keywords

Epistemology, Pedagogy, Didactics, curriculum, linguistic competence, foreign languages.

RÉSUMÉ

L'objectif fondamental de cette thèse est de déterminer quels sont les fondements épistémologiques, pédagogiques et didactiques des curriculums des licences en anglais et en français en Colombie, et comment ces fondements ont influencé la formation des enseignants et leurs compétences linguistiques.

La recherche des curriculums est un sujet qui devrait être une priorité dans l'éducation et la pédagogie, à l'heure actuelle. D'où la nécessité d'examiner les curriculums de ces licences et leurs fondements pour trouver leur importance et leur pertinence dans la formation professionnelle des licenciés en anglais et en français.

Dans le monde d'aujourd'hui, où tout se passe vite, la communication permet à ce monde d'être véritablement mondialisé. Afin de bien communiquer avec des partenaires de différents pays, il est important d'apprendre plusieurs langues étrangères en plus de la langue maternelle. Par conséquent, il est nécessaire de former les enseignants de manière appropriée, qui seront chargés de transmettre les connaissances qu'ils ont acquises, aux personnes avec lesquelles ils interagissent.

L'expérience en tant que professeur de licences en langues étrangères, a conduit à l'observation que les étudiants reçoivent une formation disciplinaire en anglais et en français pendant leurs études. Cependant, leur performance linguistique dans ces deux langues étrangères n'est pas toujours la plus appropriée à la fin de leurs études, ce qui souligne la nécessité de repenser les curriculums qui interviennent dans leur formation.

L'objectif principal de cette thèse est de concevoir une base épistémologique, pédagogique et didactique des programmes d'études des licences en anglais et en français en tant que langues étrangères en Colombie.

On a établi dans un premier moment l'état de l'art concernant les curriculums caractéristiques de la formation des enseignants d'anglais et de français en tant que langue étrangère en Colombie, qui comprend 33 programmes de licences. Une fois cette population délimitée, un échantillon représentatif a été déterminé. Plus précisément, à travers l'échantillonnage intentionnel non probabiliste par sélection d'expert et accessibilité, pour choisir trois des programmes des licences appartenant à la population étudiée. Dans un second temps, on a fait une analyse interprétative des programmes des curriculums des licences en anglais et en français en Colombie.

Et dans un troisième moment, on détermine une proposition de reformulation et d'adaptation des curriculums des licences en anglais et en français en Colombie,

qui permet d'optimiser la compétence linguistique dans ces deux langues des Colombiens qui les étudient, pour en devenir les enseignants. Et ce faisant, profitera à toutes les personnes qui, à leur tour, seront leurs étudiants et qui souhaitent les apprendre.

Mots clés

Épistémologie, pédagogie, didactique, curriculum, compétence linguistique, langues étrangères.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aporta a la línea de currículo y evaluación en educación, por cuanto, basados en el estudio y análisis de los currículos y de los planes de estudio de una muestra representativa conformada por tres programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia (entiéndase las licenciaturas en Inglés y Francés), y de acuerdo con la experiencia personal, de 18 años como docente de varias universidades en programas de licenciatura, en el área de lenguas extranjeras; se colige que los currículos de estas licenciaturas en Colombia han estado centrados en abarcar muchos conocimientos en diferentes campos, dejando relegado el logro de una competencia lingüística necesaria para el conocimiento y la enseñanza del Inglés y el Francés. De otra parte, y con base en el estudio previo de los programas de estudio de la Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad A, de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad B, de la Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad C, y también producto de debates académicos de los docentes de estas licenciaturas, se plantea, que dichos currículos no tienen una estructura lógica. Sin embargo no se ha encontrado ningún estudio serio acerca de este problema. Por lo tanto, es frecuente la queja de estudiantes, según la cual terminan su formación en lenguas extranjeras un año o año y medio antes de graduarse de pregrado y esta realidad no les permite adquirir los conocimientos en lenguas extranjeras en

la forma que se requiere para un aprendizaje efectivo, pues, en ese tiempo sin contacto con la disciplina pierden muchos de los conocimientos adquiridos en los primeros tres años y medio de su formación. Asimismo, en la mayoría de los casos los estudiantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras en noveno y décimo semestres deben asumir demasiadas materias, más la práctica docente en instituciones educativas y como colofón, el trabajo de grado. Esta confluencia de factores acarrea como resultado el descuido de la práctica de la disciplina lingüística, al terminar su formación profesional.

Una vez efectuado, en una primera etapa, el estado del arte acerca de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, en una segunda etapa, se llevó a cabo una descripción fenomenológica de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.

En una tercera etapa se plantean lineamientos y complementos que permitan adaptar los currículos de las licenciaturas varias veces mencionadas, al público cambiante con el que tienen que tratar y de esta manera, aportar avances significativos en su formación. Esto es, formar docentes de lenguas extranjeras con excelentes competencias lingüísticas, comunicativas y socio-culturales, pero además seres humanos consecuentes con el público al cual se van a dirigir,

conocedores de cada realidad en la que se van a desenvolver, con una sólida formación disciplinar, epistemológica, pedagógica y didáctica de primer orden.

Esta preparación de los licenciados en Inglés y Francés se verá reflejada en un avance en la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas y por ende una mayor competencia lingüística en los colombianos. Este adelanto permitirá a los colombianos presentarse a estudios de pregrado y de posgrado en países de lengua inglesa y francesa, con becas o pagando los derechos correspondientes; así como también proveerá la preparación lingüística a los colombianos que decidan aplicar a trabajos en empresas internacionales en Colombia o en el cualquier otro país.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se requiere, por una parte, una reformulación de los currículos de las licenciaturas de lenguas extranjeras, en los que primen, sobre otras materias, los espacios académicos de las dos lenguas extranjeras que se aprenden: Inglés y Francés, así como la profundización en las culturas anglófonas y francófonas, producción oral, producción escrita y literatura de cada una de ellas. Por otra parte se requiere una formación fundamentada en lo epistemológico, pedagógico y didáctico, en función de la enseñanza de la lengua.

Por lo tanto, el aporte más significativo de esta tesis doctoral es, la revisión de los diferentes elementos, planes de estudio, y desempeño de las personas que conforman los currículos de las licenciaturas vigentes en lengua extranjera, Inglés y Francés, para adecuarlos a las necesidades actuales de la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas en la sociedad del conocimiento y en un mundo que se globaliza cada vez más.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El conocimiento de varias lenguas extranjeras, además de la materna, muestra su importancia en la pedagogía, la educación, los negocios, las artes, los viajes, los intercambios académicos, la movilidad estudiantil y profesoral, entre otros aspectos.

En la actualidad es poco frecuente encontrar lugares en la tierra en donde los medios de comunicación no ejerzan su influencia. Pero si un emisor y un receptor de un mensaje no hablan la misma lengua, se hace necesario encontrar lenguas en común para que se puedan comunicar; si el mensaje se pretende difundir a una gran multitud de personas en diferentes continentes, es indispensable expresarlo en diferentes lenguas. A luz de esta realidad, la calidad de la instrucción de docentes de lenguas extranjeras es un tema prioritario en la educación y la pedagogía, en la actualidad. Su importancia fundamental radica en la pertinencia y necesidad de formar profesionalmente a los docentes que enseñarán Inglés y Francés a los colombianos, como las lenguas de mayor utilidad en los campos profesionales, académicos y personales. Pero para lograr un real avance y mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas dos lenguas extranjeras, se hace indispensable, pensar, planificar, implementar, evaluar, en fin reformular los currículos de las licenciaturas que forman a los colombianos, que serán los futuros docentes de ellas.

La educación superior en Colombia, como es sabido por todos, no ha alcanzado ni la calidad ni la cobertura que se ha propuesto; pero esta realidad no puede llevar a la sociedad colombiana a abandonar el proyecto moderno de una educación superior de calidad, fundamentada en la ciencia y la investigación y acorde con su responsabilidad social. Si la sociedad colombiana se aparta de ese camino se pierde un espaciopreciado, la academia, en donde el complicado entramado de la problemática social se puede poner al alcance de los individuos, las familias, las comunidades, las ciudades, los departamentos, las regiones y el país en general. Todo esto con el fin de hacer visibles las necesidades, las inquietudes y los proyectos que los ocupan y sobre todo, para acercar más la educación superior a la realidad en la cual viven y van a vivir una vez que terminen su formación.

En cuanto al derecho a la educación, este se encuentra consignado en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67 dice, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (...)”; así mismo, la Ley General de la Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994), ratifica este principio en su artículo 1, en cuanto considera a la Educación como un "Servicio Público, que cumple con una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el

derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”.

Cabe entonces preguntarse: ¿Se cumple esta realidad en los niveles de educación primaria, secundaria o superior? Y más lejos aún, ¿Se cumple este derecho en la posibilidad de acceso a la educación bilingüe a nivel universitario? La respuesta al primer interrogante, lamentablemente, es negativa; pero es aún más dramática en cuanto se refiere al nivel de competencia en una lengua extranjera.

En algunos países la educación es un bien público (como Francia y Alemania) al alcance de todas las personas, inclusive de los extranjeros que tengan los diplomas de educación secundaria y universitarios necesarios y, desde luego, que tengan una competencia lingüística suficiente para adelantar dichos estudios. En inglés existen programas de becas como: *Fulbright* (para estudiar en Estados Unidos), becas del gobierno de Australia, del Reino Unido, de Nueva Zelanda, de Japón y de varios otros países. En francés becas del gobierno francés, de Suiza, de Bélgica, de Quebec en Canadá. En alemán becas del gobierno de ese país, así como de Italia y otros destinos, donde el buen uso de la lengua es una condición *sine qua non* para ser admitidos.

Además de lo anterior, una institución oficial como Colfuturo, otorga préstamos-beca, para que el colombiano que sea admitido en cualquier universidad reconocida del mundo, pueda llevar a cabo estudios de maestría o doctorado y si regresa al país al finalizar su formación de posgrado, se le condona el 50% de su préstamo y un 10% suplementario si ejerce la docencia en una institución oficial. El ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) también implementó un programa de préstamos a largo plazo para adelantar estudios de Pregrado, Maestría y Doctorado en el exterior. Pero muchas oportunidades de estudio y trabajo en el exterior se pierden, si el aspirante no tiene los conocimientos necesarios en la lengua que se habla en el país al que se dirige.

La educación multilingüe defiende el derecho de cada individuo a una educación de calidad, de adquisición de conocimientos, de habilidades, de disposiciones y actitudes; así como multiplicidad de experiencias de aprendizaje; de construcciones culturales de identidad individual y colectiva. Es simultáneamente aumento de la efectividad de los dispositivos de enseñanza y mejoramiento de la contribución de la enseñanza al éxito educativo de las poblaciones más vulnerables, así como de la cohesión social.

Los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés dependen en primer lugar de las competencias institucionales en varios niveles, desde el Ministerio de

Educación, hasta el director del departamento de lenguas y la dirección de la universidad. De igual manera dichos currículos buscan la optimización de los procesos de construcción y transmisión de saberes y de habilidades en lenguas y en culturas no maternas. Pero los estudiantes y los docentes son también parte importante de cualquier reforma curricular, sin embargo, no siempre sus necesidades, sus propuestas, sus aportes son tenidos en cuenta para tal fin.

En esta dirección Coste afirma “mientras que los planes de estudio los deciden los directivos de la institución educativa, los currículos son asunto de todos” Coste. 2011, p. 17).

Ahora bien, los currículos son el reflejo de una cultura pedagógica-didáctica y estar integrados por proyectos de aula y de aprendizaje que seleccionen y contextualicen las características, valores, técnicas y experiencias de los estudiantes. Además se entienden de manera integral, o sea como un proyecto constante de construcción, por parte de todos los agentes educativos (directivos, docentes, estudiantes y trabajadores). Los currículos responden también a las necesidades sociales y son producto de un proceso de construcción educativo, para abordar la realidad concreta. Así el currículo es un desarrollo y una constante evaluación, no sólo una propuesta o un diseño. La comunidad educativa lo concibe, lo proyecta, lo controla y lo evalúa para su mejoramiento continuo. En este marco, el proceso educativo entendido como sistema, cuenta con una estructura interna que enlaza elementos, variables, agentes y establece vínculos

con la sociedad. El análisis de estas relaciones esenciales permite precisar los principios y criterios que dirigen y orientan el proceso curricular educativo.

Los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, no han tenido en cuenta estos aspectos y esa situación ha traído como consecuencia el bajo nivel de Inglés y Francés de los colombianos.

Con base en los apartados anteriores, se hace evidente que los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia no han estado organizados de tal manera que los estudiantes y futuros egresados de esos programas, alcancen un buen nivel en las lenguas mencionadas. Esta situación se presenta tanto en el sector oficial, como en el sector privado. Sólo algunos pocos colegios privados son verdaderamente bilingües. En la educación superior la variación no es significativa. Por ese motivo tomar acciones como la planteada por el Ministerio de educación Nacional en *Colombia aprende*, propenden por reorganizar y modificar los currículos, para lograr avances significativos en la competencia lingüística de sus egresados y por ende de los colombianos que serán sus estudiantes.

Tal como se ha mostrado, el aprendizaje y la alta competencia en inglés son fundamentales para la consecución de mejores trabajos y formaciones de posgrado. Pero además del inglés, una alta competencia en francés también es

necesaria para optar a becas y trabajos en los que el dominio de la lengua francesa se pone de presente.

Cabe señalar en este punto que el nivel lingüístico de Inglés y de Francés de los licenciados en lenguas extranjeras en Colombia no es óptimo, y esta realidad influye directamente en el escaso conocimiento de estas dos lenguas que tiene los colombianos. Por esta razón, se considera una necesidad, el poder alcanzar una alta competencia lingüística en idiomas extranjeros, aunada a la formación universitaria, para así poder aspirar, con verdaderas posibilidades, a ingresar en programas de maestría y doctorado en países de lengua nativa diferente al Español, por medio de becas o asumiendo el costo de dichas formaciones.

Con base en todo lo expresado anteriormente, se plantea el problema fundamental de la presente investigación, en los siguientes términos:

La inadecuada organización de los currículos de las licenciaturas en lenguas extranjeras (Inglés y Francés) en Colombia, por una parte, debido a la acumulación de materias en los tres últimos semestres, sumadas a la práctica docente y a la ausencia de clases de inglés y francés en este último periodo de su formación profesional y por otra parte, la falta de organización en las instituciones educativas que imparten la enseñanza de Inglés y Francés, conllevan a una insuficiente competencia lingüística, en estos dos idiomas, en los profesionales

egresados de dichos programas y por ende inciden en el bajo conocimiento de los colombianos en estas dos lenguas extranjeras.

En adición a lo anteriormente expresado y a partir de la experiencia personal en calidad de docente de licenciaturas de Lenguas Extranjeras a lo largo de 17 años, y aún en la actualidad, se ha encontrado que una de las falencias principales de los currículos de estos programas, es que no tienen una buena fundamentación epistemológica, pedagógica y didáctica, dado que una buena fundamentación en estos campos del conocimiento influye, en efecto, en la formación misma de los docentes y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Influye de una parte, en el docente que es quien enseña, como en el estudiante que es quien aprende. Por tanto el interés de esta investigación es examinar los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, para ver cuáles son los fundamentos epistemológicos, cuales son las pedagogías y cuáles son las didácticas con los que se están formando a los futuros licenciados en la actualidad. Una vez efectuado este análisis se procede a plantear una propuesta de reformulación y fortalecimiento de los currículos de estas licenciaturas, que busca, por una parte optimizar el nivel lingüístico de salida de los licenciados en Inglés y Francés y a su vez beneficiar a los colombianos que estudien estos idiomas.

En esta investigación se plantea una epistemología desde los intereses del conocimiento (siguiendo a Habermas y Grundy), intereses por la reflexión, la acción y la búsqueda de la libertad. Se reflexiona sobre los currículos y su fundamentación epistemológica, pedagógica y didáctica. Se actúa, en cuanto se propone una reformulación de los currículos y en tercer lugar, se busca favorecer la libertad de los colombianos, que a bien lo tengan, de obtener empleos en empresas nacionales que tengan negocios con empresas internacionales, así como en empresas multinacionales, también en la obtención de becas de pregrado y posgrado en países donde se habla Inglés y Francés.

Por tanto, se identifican una serie de preguntas que pueden llevar a un planteamiento claro de la pregunta objeto de la investigación.

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que subyacen en los actuales currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés?

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de los currículos de las licenciaturas en lengua inglesa y francesa en Colombia?

¿En qué teorías o corrientes pedagógicas se fundamentan los currículos de las licenciaturas en lengua inglesa y francesa en Colombia?

¿Qué tipo de didácticas privilegian los docentes en la enseñanza de la lengua inglesa y francesa en Colombia?

¿Cómo han influido estas tres variables en la formación de los docentes de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia?

1.2 Pregunta problema de investigación

¿Desde qué fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos están estructurados los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia?

1.3 Justificación del problema

A fin de lograr el nivel lingüístico adecuado, se requiere que los profesionales encargados de enseñar lenguas extranjeras en las universidades o en las demás instituciones dedicadas a esta labor, tengan ellos mismos un óptimo nivel de la lengua que van a enseñar, ya sea inglés, francés u otra lengua extranjera.

En este punto se hace necesario ocuparse de los currículos en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia, por cuanto son ellos parte fundamental de la formación de éstos docentes. Diversos autores han considerado que las experiencias vividas por la persona que aprende coadyuvan en su proceso de aprendizaje, mientras que consideran que cuando el estudiante es un sujeto pasivo, el aprendizaje es más largo o dispendioso o en algunas ocasiones no se logra. Así por ejemplo John Dewey en 1916, estableció en la Universidad de Chicago una escuela-laboratorio donde pretendía demostrar que el alumno aprende mejor a través de experiencias que por medio de la actitud pasiva. Las

ideas de Dewey no tuvieron repercusiones en esa época, pero prepararon el camino para que el currículo con base experiencias, tuviera amplia aceptación en las décadas de los 30 y 40 (Ragan, 1970).

En las etapas iniciales de su formación profesional, los estudiantes de lenguas extranjeras, se inclinan, todavía sin la experiencia pedagógica y sin el dominio suficiente del idioma que aprenden, hacia las prácticas pedagógicas, pasantías en otras instituciones educativas y profesionales e intercambios con docentes más “experimentados”, encuentros con alumnos, verdaderos alumnos, de los cuales se ocuparán a su debido tiempo. Ese interés se debe, en la mayoría de los casos, a un deseo de entrar lo más rápido posible en el oficio de docente, para adquirir la habilidad, la aptitud del “buen docente”, que sólo la experiencia en situaciones reales parece proveer. Pero ese impulso hacia la práctica pedagógica tiene un aspecto oscuro, a menudo rechazado, en el sentido de un desinterés por la “teoría”, por la historia de la pedagogía, por el análisis de las experiencias universitarias, de las investigaciones, enfocadas hacia la acción; es decir, por todo lo que constituye el cuerpo intelectual de la pedagogía. Esta descalificación de todo discurso sobre la práctica en provecho de la práctica en sí misma, se basa en el postulado pragmático que plantea que, “al enseñar, uno se convierte en docente”, y más lejos aún, que “es mejor hacer que decir”.

De análoga manera, Tanner y Tanner (1980) hacen énfasis en la relevancia de las experiencias en el aprendizaje. Al definir el currículo como

El conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales. (p, 76).

Ahora bien, la gestión del currículo de las licenciaturas en lenguas extranjeras, asumida por los profesores, comités de currículo y directivos docentes, es fundamental para optimizar el uso de los recursos teóricos y prácticos y para guiar, en forma correcta, a los docentes hacia el rumbo que pretende tomar la institución educativa a la cual pertenecen. En esta misma dirección Gladys Álvarez, en el artículo *Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad*(2010), sostiene que

En la concepción del currículo como práctica, no se contempla de entrada la división entre diseñadores, ejecutores y evaluadores del currículo. Los profesores necesitan estudiar sus diversas situaciones ellos mismos; por ello la deliberación y la reflexión de las prácticas curriculares por parte de los profesores y estudiantes es decisiva y básica para la mejora continua del aprendizaje y, por ende, del currículo. (p, 71).

Es decir que los aportes de todos los actores del currículo son importantes a la hora de planificarlo, ponerlo en práctica y analizar su validez y pertinencia.

En consecuencia, estos actores del proceso educativo conocen los parámetros que se manejan en su institución alrededor del currículo, a fin de ser catalizadores que propicien una reflexión sobre su formulación y sobre cualquier reforma que este experimente. Por todo lo anterior, la investigación sobre currículo y renovación curricular en lenguas extranjeras, es muy importante para lograr flexibilizarlo, innovarlo, actualizarlo y fortalecerlo en aras del mejoramiento del proceso educativo y de la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas. Estas afirmaciones se basan en el *enfoque emancipatorio del currículo* de Shirley Grundy (1994), y citado por Nancy Agray en su escrito *Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas ¿ficción o realidad?* En dicho documento la profesora Agray plantea, retomando a Grundy que “*existen 3 tipos de enfoques curriculares por los cuales pueden estar orientados los currículos: el enfoque curricular técnico, el, práctico y el emancipatorio*”(Agray, 2007). Y continúa Agray diciendo que “*Grundy propone estos enfoques curriculares con base en los tres tipos de intereses cognitivos propuestos por Habermas: el interés técnico, el práctico y el emancipatorio*”(2007, p. 15).

La formación de docentes de Inglés y Francés como lenguas extranjeras en Colombia ha recorrido un camino importante que no ha sido suficientemente

documentado. Cabe citar en este punto, la experiencia de más de 17 años como docente de licenciaturas en lenguas extranjeras, en varias universidades de Bogotá, y las declaraciones que la actual Ministra de Educación Nacional de Colombia, María Fernanda Ocampo, dio al Diario El Espectador el 15 de marzo de 2012, y que constituyen el insumo principal del artículo *“Futuros maestros los peores en las pruebas Saber Pro”*, en las que, haciendo referencia a los futuros licenciados (las pruebas Saber Pro, se presentan en el último semestre de la formación profesional en todas las áreas del conocimiento), manifestó textualmente:

Otro de los resultados más dicientes fue el de la prueba de inglés. Pese a que el 22% de los estudiantes obtuvo un nivel B1 en esa lengua —que, de acuerdo con el estándar europeo, permite comunicarse de modo fluido—, 49% presentó niveles A1 y A2, insuficientes para el manejo adecuado de un idioma”. (Ocampo, 2012, p. 25).

Como se advierte, el nivel de conocimiento en Inglés y Francés de los recién egresados alcanza, en el mejor de los casos, un nivel B2 o en la mayoría de los casos B1¹, de acuerdo con la clasificación del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas. Este nivel muestra un conocimiento intermedio de las lenguas extranjeras, para las que han sido formados como licenciados y pareciera no ser el mejor, de acuerdo con los resultados obtenidos por ellos, en los

¹ El Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas clasifica a las personas que aprenden un idioma extranjero de acuerdo al nivel de competencia lingüística alcanzado: A1 y A2 para los debutantes; B1 y B2 para los intermedios y C1 y C2 para los avanzados.

exámenes internacionales como el TOEFL (Test Of English as a Foreign Language){Test de Inglés como Lengua Extranjera} y el IELTS(International English Language Testing System){sistema Internacional de Test en Lengua Inglesa} y el DALF(Diplôme Approfondi de Langue Française){Diploma Profundo en Lengua Francesa}, certificados que validan el avance alcanzado en el conocimiento de inglés y de francés por los hablantes no nativos. Esta situación es aceptable para los usuarios de la lengua extranjera; pero como se trata de licenciados en lenguas extranjeras, el problema es mayor, porque son ellos los llamados a formar en Inglés y Francés a los colombianos que emprendan el camino del aprendizaje de estas lenguas. Además de lo anterior, esta situación, dificulta su desempeño como docentes, así como la consecución de trabajo y el desempeño adecuado en cualquier ámbito que su profesión les exija. Para completar el panorama, los colombianos pierden múltiples oportunidades de obtener becas o llevar a cabo estudios de maestría o doctorado en países de habla inglesa o francesa, como consecuencia de su baja competencia lingüística.

1.4 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.4.1 Objetivo general

Analizar los fundamentos epistemológicos, las teorías pedagógicas y los procesos didácticos, que subyacen en los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, para elaborar propuestas innovadoras que fortalezcan las competencias lingüísticas y comunicativas de los egresados de estos programas.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir las teorías que sustentan los modelos pedagógicos y los procesos didácticos de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.
- Identificar las epistemologías que fundamentan los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.
- Desarrollar una propuesta innovadora desde los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, para la construcción de currículos que fortalezcan las competencias lingüísticas y comunicativas en Inglés y Francés.

2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN (Status Quaestionis)

En el rastreo que se hizo en la presente investigación, si bien no se encontraron libros, investigaciones, artículos o documentos acerca de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, si se encontraron documentos que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas dos lenguas en nuestro país y que se relacionan a continuación:

Libro : *De l'intégration des technologies multimédias interactives (tmi) dans l'enseignement des langues : vers une approche cognitive-communicative-multimédia*{De la integración de las tecnologías multimédias en la enseñanza de lenguas : hacia un enfoque cognitivo-comunicativo-multimedia}Berdugo, M. (2002). Martha Berdugo es profesora de planta de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, adscrita a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Esta obra aborda la utilización de las tecnologías informáticas en la enseñanza de lenguas, teniendo como trasfondo los enfoque cognitivo y comunicativo.

Tesis doctorales:

-La Tesis Doctoral de la profesora Liliana González Niño, llamada "Les échanges linguistiques entre étudiants non-natifs colombiens et natifs français au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue par le non-

natif”,{Los intercambios lingüísticos entre estudiantes colombianos no nativos y nativos franceses por medio del correo electrónico: efectos sobre la apropiación de la lengua en el no nativo}, para optar al título de doctora en ciencias del lenguaje de la Universidad de Franche Comte – Francia.(González, 2006). En esa tesis, la doctora González cita el Programa Nacional de Bilingüismo, del Ministerio de Educación de Colombia, que contempla la necesidad de la formación en inglés por parte de los docentes de Colombia. También se muestra la evolución de la enseñanza del francés en Colombia, desde la independencia hasta nuestros días, así como la dicotomía adquisición/aprendizaje establecida por Krashen.

Stephen Krashen (1960), considera que la adquisición de las lenguas es un proceso subconsciente, en el cual las reglas de funcionamiento de la lengua están implícitas. Es un proceso orientado más hacia la significación que hacia las formas que moviliza y que se desarrolla en contextos naturales o institucionales, a través de múltiples interacciones verbales, lo que permite el desarrollo de la intuición gramatical en el aprendiente. En cambio, el aprendizaje de las lenguas es un proceso consciente que recurre a saberes sobre la lengua y sus usos. El aprendizaje está más orientado hacia la forma que hacia la significación. Este proceso permite al aprendiente, ejercer un control más o menos normativo sobre sus producciones verbales y sobre las de sus compañeros.

Liliana González también cita a Robert Galisson (1989), quien plantea que múltiples teóricos de la enseñanza de lenguas consideran generalmente que la adquisición es un proceso que se produce exclusivamente en el medio natural, mientras que el aprendizaje se produce en medio institucional.

Se considera que esta afirmación es acertada, pero que además en estos dos procesos influyen factores psicológicos, como el deseo y la voluntad, que favorecen la adquisición en medio natural, mientras que el aprendizaje, al producirse en medio institucional, forzosamente conlleva desconocimiento y cierta ansiedad en el aprendiente.

-Histoire de l'enseignement du français en Colombie dans l'enseignement secondaire (dès l'indépendance à nos jours). {Historia del Francés en Colombia en la enseñanza secundaria (desde la independencia hasta nuestros días)}. Rodríguez, D. (1994). Tesis doctoral. Universidad de París 3. – Sorbonne Nouvelle.

En esta tesis Diana Rodríguez hace un recorrido histórico de la enseñanza de la lengua francesa en Colombia, desde la independencia de España hasta la actualidad, que aporta a la contextualización de la enseñanza de esta lengua en Colombia.

Tesis de Maestría:

-Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. Martínez Marín, J. (2008). Maestría en educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

En este trabajo Martínez sostiene que en el contexto colombiano han existido intentos formales, institucionales y no institucionales por construir una comunidad bilingüe o poliglota, que no han llegado a buen término por carecer de fundamentación filosófica y conceptual. Allí mismo cita la propuesta del Programa Nacional de Bilingüismo de 2004, en la que se sostenía que “*no aprender una segunda lengua determinaría un retraso educativo en lo que al individuo se refiere y representaría un riesgo respecto del eje central del desarrollo del país, lo cual conllevaría a una dilación económica, política, tecnológica y comunicativa*”. (Martínez, 2008. p. 4).

-L'état de la diffusion du français en Colombie, exemple du français précoce (enquêtes).{Estado de la difusión del Francés en Colombia, ejemplo del Francés precoz (encuestas)}. Parra, A. (2005). Monografía de Maestría en Ciencias del Lenguaje. Besançon. Francia. Universidad Franche.Comté.

Parra muestra en esta tesis, desde su óptica, la situación del francés en Colombia.

-Lopez de Blas, M.(2008). Resumen presentación DEA: *Incidencia de la práctica reflexiva en las actitudes de profesores de lenguas extranjeras en la Formación Inicial*. Universidad Complutense de Madrid.

En esta tesis Mercedes López de Blas defiende la importancia de introducir la reflexión crítica desde los primeros semestres de formación de docentes de lenguas extranjeras.

Artículos:

-Chareille, S. *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia. Situación del francés de la Independencia hasta la segunda República. Situación del francés de 1930 hasta hoy*. Alianza francesa- Bogotá. Colombia. Julio 2002.

En este artículo la señora Chareille (agregada pedagógica de la Alianza francesa en 2002 en Bogotá-Colombia), hace el balance de la enseñanza del francés desde 1930 hasta 2002.

-Chareille, S. *Medio siglo de la acción cultural francesa*. Alianza francesa- Bogotá. Colombia. Abril 2002.

En este artículo se muestra la influencia de la cultura francesa en Colombia de 1952 a 2002.

-Coste, D. (1998). *De 1940 à nos jours : consolidations et ajustements. Français dans le monde*{De 1940 hasta nuestros días: consolidaciones y ajustes. Francés en el mundo}. Número especial. París. Pp. 75-95.

Coste consigna en esta revista francesa, el recorrido del francés desde 1940 hasta la actualidad.

-González, L. *Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia*. Revista Signo y Pensamiento. N° 57. Pontificia Universidad Javeriana. Julio-diciembre 2010.

En este artículo, basado en su tesis doctoral, Liliana González muestra los avances de la enseñanza del francés en Colombia desde 2006 hasta 2010.

Por otra parte, se encontraron documentos en otras fuentes, a saber:

En un documento del Ministerio de Educación, de mayo de 2006: *“En Colombia no se habla inglés”*. (Disponible en la página Web del Ministerio).

En Colombia sólo 450 mil personas (1%) tienen nivel de inglés intermedio, mientras que 35 mil lo tienen avanzado (menos del 0,08 %).

La anterior Ministra de Educación, Cecilia María Vélez, reveló la preocupante situación, durante la presentación de la investigación mundial del Consejo Británico, según la cual en 15 años el inglés no será ventaja competitiva, sino necesidad casi universal.

En el mismo artículo *“En Colombia no se habla inglés”*, Aida Salamanca Consultora del Consejo Británico, explicó que:

En poco tiempo todo el mundo va hablar inglés como quien sabe hacer cualquier cosa básica, hay que preguntarse Colombia para dónde va. Este idioma no es un tema sólo de educación, necesitamos que los que requieren que seamos bilingües nos digan cómo. (Salamanca, 2006, p. 1).

Ante esta necesidad, el Ministerio de Educación creó el Programa de Bilingüismo en el marco de "Visión Colombia 2019" con el que piensa trabajar conjuntamente con sectores de comercio, cultura y comunicaciones.

Asimismo, la Ex-ministra sostuvo que:

Uno de los problemas es la formación de maestros. Nuestros docentes se concentran en el nivel A2 (básico) de inglés, no son capaces de hablar todavía, esto se relaciona con el resultado de los alumnos que no superan este nivel. El caso atípico ocurrió en San Andrés donde los profesores tienen un nivel bastante alto B2, pero los muchachos no, lo que muestra problemas de pedagogía. (Vélez White, 2006, p. 1)

Consideró también la exministra que el inglés es una herramienta indispensable para competir en el mundo global, un requisito para llegar a la tecnología de punta, porque será una habilidad universal.

Por su parte, el Viceministro de Comercio, Eduardo Muñoz, advirtió que el inglés es una necesidad que será en poco tiempo una exigencia y argumentó que:

Lo que estamos viendo es que por la política internacional y la política de comercio exterior del país, nos estamos integrando muy rápidamente con el resto del mundo a través de tratados de libre comercio, pero también a través de sus relaciones de inversión con otros países, pues a futuro esperamos firmar tratados de libre comercio con la Unión Europea y estamos estrechando relaciones con socios como Rusia, China e India.

(Muñoz, 2006, p. 1)

De igual manera, será necesario que los colombianos se preparen para recibir productos y servicios. Sin embargo, por ahora la capacitación empresarial es voluntaria, pero constituye un desafío para todos. Muñoz agregó:

Hemos hablado con la Ministra de Educación, con el Consejo Británico y en próximos días convocaremos a reunión con gremios, asociaciones y cámaras de comercio para empezar a discutir en un espacio conjunto la necesidad de inglés que tenemos en Colombia. (Muñoz, 2006, p. 1).

Por otra parte, José Sandoval, consultor del Ministerio de Educación, señaló que más allá del TLC con Estados Unidos, hay que pensar en otros países, pues el idioma va a ser necesario con culturas que no sean necesariamente americanas. "Frente al mercado laboral es bastante preocupante, si se cumplen las metas del programa 2019, se podrá pasar del dos por ciento de la población hablando inglés al 10 por ciento". (Sandoval, 2006, p.1)

Además del documento anterior, existen otros escritos que reflejan la misma realidad, así por ejemplo:

En primer lugar, en el Centro Virtual de Noticias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se puede consultar el documento: “Sólo 4 % de personas habla inglés”, del 21 de febrero de 2007. (Disponible en la página Web del Ministerio). En este documento se sostiene que “El 4,09 por ciento de los colombianos mayores de 5 años habla el idioma inglés, según el censo ampliado cuyos datos fueron divulgados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas” (*DANE*)”. (Gámez, 2007, p. 1).

En segundo lugar, en la página web del *observatorio de la universidad colombiana*, se encuentra un artículo que lleva por título “El 7.2 % de los universitarios colombianos son bilingües” del 16 de Diciembre de 2009. En este artículo se plantea que

En el mes de octubre, El Ministerio de Educación Nacional dio a conocer los resultados anuales del proyecto estratégico: 'Promoción del bilingüismo en la educación superior', que se viene desarrollando desde el 2007 y termina en el 2010.

En el resultado se especifica que sólo el 7.2% de jóvenes universitarios entre los 17 y 25 años tienen acceso al aprendizaje del idioma inglés, resaltando que de ese 7.2% únicamente el 4% logra avanzar al nivel B2,

mientras que el restante solo alcanza el B1 denotando que aún faltan dos niveles por completar (el C1 y C2), y sólo el 2.5% de la población universitaria logra terminarlo con éxito.

Según el proyecto nacional 'Colombia Bilingüe', el problema radica en los procesos poco calificados de enseñanza del inglés que hay en el país, por este motivo el 75% de las personas no alcanzan el nivel máximo de aprendizaje y dominio del idioma (C1 y C2). (Observatorio de la universidad colombiana, 2009. P. 1).

Ahora bien, en la actualidad, y desde 1991, la competencia en el nivel alcanzado en lenguas extranjeras se mide en casi todo el mundo de acuerdo con Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, que está clasificado en niveles que parten de A1 y A2 (básico), B1 y B2 (intermedio) y C1 y C2 (avanzado).

En tercer lugar, en la página web *Colombia aprende*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se encuentra el artículo llamado “*Jornada nacional de diagnóstico del nivel de inglés en el año 2011*”. En este artículo se invita a los docentes de Colombia a participar en el diagnóstico del nivel de inglés:

- El Ministerio de Educación Nacional invita a los docentes del país que enseñan inglés a que participen en el diagnóstico de nivel de uso del idioma. A partir del 14 de abril y hasta el 11 de mayo de 2011 los docentes

de los establecimientos oficiales podrán inscribirse para esta prueba diagnóstica a través del portal Colombia Aprende.

- El diagnóstico permitirá conocer el nivel de dominio del idioma de los docentes con el fin de establecer planes de formación que propenden por su desarrollo profesional.
- La prueba está coordinada por el ICFES (Instituto Colombiano para la evaluación de la educación), es de carácter gratuito y su duración es de una hora.

La prueba se realizó el domingo 12 de junio de 2011 y busca conocer el nivel de dominio de la lengua inglesa y evaluar las habilidades de lectura y uso del idioma de los profesores de acuerdo a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas (A1, A2, B1, B2, C1, C2). (Colombia aprende 2011. p. 1).

En cuarto lugar, en el diario El Espectador, en su edición del 10 de Octubre de 2011, se encuentra un artículo titulado “*Sólo 11 de cada 100 bachilleres en Colombia dominan el inglés*”. En este artículo se hace referencia a la actual Ministra de Educación y sus conceptos concernientes a la competencia lingüística en inglés de los colombianos, en los siguientes términos:

La Ministra de Educación María Fernanda Campo, dio a conocer la cifra de bachilleres colombianos que salen de sus colegios dominando el inglés.

La baja cifra que ronda el 11% se debe a que no tienen la cantidad de horas necesarias para el aprendizaje de un segundo idioma, la falta de docentes que además de saber una segunda lengua, sepan enseñarla, es muy bajo.

También es de mucha ayuda tener una educación personalizada.

El 80% de los colombianos no domina el inglés, aunque el 40% tiene un acercamiento y pueden manejar de manera básica el inglés.

La meta para 2014 es que el 40% de los graduados de bachillerato tenga un buen dominio del inglés. (Sólo 11 de cada 100 bachilleres en Colombia dominan el inglés. 10 de octubre de 2011. El espectador).

En quinto lugar, en el periódico *Portafolio* en su edición del 22 de junio de 2012, se encuentra un artículo llamado “50 mil colombianos bilingües son requeridos por Mincomercio”. En este artículo el actual ministro de Comercio, Industria y Turismo plantea la necesidad de incorporar 50 mil colombianos que hablen inglés al ministerio que él orienta:

El Ministerio de Comercio, Industria y Turismo espera reclutar en el próximo semestre mínimo 50 mil colombianos bilingües, de manera que al menos 25 mil de ellos tengan tan buen nivel de inglés, que puedan ser certificados, lo que constituye el pasaporte hacia un mejor empleo.

Así lo indicó el titular de esa Cartera, Sergio Díaz-Granados, quien dijo que desde el próximo 2 de julio y hasta el 30 de noviembre de 2012, estará abierta la cuarta convocatoria de I speak, uno de los programas bandera de ese Ministerio para evaluar el nivel de inglés de profesionales y técnicos colombianos, certificarlos, e ingresarlos a una base de datos que les permita acceder a oportunidades laborales. (50 mil colombianos bilingües son requeridos por Mincomercio. 22 de Junio de 2012. Portafolio).

En cuanto a la competencia lingüística de los licenciados en Inglés y en Francés, tampoco es la mejor. Esta situación se ve reflejada en la edición del diario El Espectador, del 15 de Marzo de 2012, en la que se encuentra un artículo titulado *“Futuros maestros los peores en las pruebas Saber Pro”*. En este artículo, basado en declaraciones de la exministra de educación (María Fernanda Ocampo) y de la directora del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), Margarita Peña, se expone que en lo concerniente a las pruebas Saber Pro:

Cada año, a través de las pruebas Saber Pro (antes Ecaes), las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de mirar en qué nivel se encuentran. En esta ocasión, la conclusión general de las pruebas, realizadas en noviembre del año pasado, es que los estudiantes de los programas de educación, donde nacen los profesores que laborarán luego en la educación básica y media, tienen varias deficiencias.

De acuerdo con la ministra de Educación María Fernanda Campo y la directora del Icfes Margarita Peña, los estudiantes que se preparan para maestros puntuaron por debajo de la media nacional en áreas como inglés, escritura, lectura crítica y razonamiento cuantitativo. La ministra Campo recordó además que en la última evaluación de escalafón docente tan sólo el 18% de los que se presentaron lograron un nivel satisfactorio.

Otro de los resultados más dicientes fue el de la prueba de inglés. Pese a que el 22% de los estudiantes obtuvo un nivel B1 en esa lengua —que, de acuerdo con el estándar europeo, permite comunicarse de modo fluida—, 49% presentó niveles A1 y A2, insuficientes para el manejo adecuado de un idioma. (Futuros maestros los peores en las pruebas Saber Pro. 15 de Marzo de 2012. El Espectador).

Si bien es cierto que existen algunas investigaciones sobre los procesos de adquisición y de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, no se ha encontrado en el rastreo bibliográfico llevado a cabo, investigación alguna sobre los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas en Inglés y Francés en Colombia. Por lo tanto la postura de la presente investigación va a ser la de identificar esos fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas en

Inglés y Francés en Colombia, como una investigación novedosa y que va a tener incidencia positiva en la organización de los currículos, y a su vez incidirá en el mejoramiento de las competencias lingüísticas del docente.

Una vez hecho este rastreo de los antecedentes académicos e investigativos acerca de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, se reafirma la percepción inicial, en el sentido de la inexistencia de trabajos de investigación académica en esta área del conocimiento.

Dicho lo anterior, si se encuentran algunas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia:

Estimulación de la comunicación en la lengua extranjera que se aprende

Se invita a los docentes a estimular a los estudiantes a hablar en la lengua objeto y a expresarse en ella lo más a menudo posible en clase y fuera de ella, con otras personas que la estudian y también con otras personas cuya lengua materna sea Inglés o Francés. Este contacto con la lengua objeto (lengua que se estudia, diferente a la lengua materna) y un mínimo contacto con la lengua materna, tiene gran importancia, de acuerdo con el enfoque comunicativo, la comunicación eficaz de un mensaje determinado debe ser considerada más valiosa que la manera en que el mensaje es transmitido. El contenido prevalece sobre la forma de expresarlo. Los docentes deben contenerse a la hora de interrumpir la fluidez de la comunicación, para indicar los errores gramaticales o lexicales de un aprendiente. De igual manera el material pedagógico utilizado en el

proceso enseñanza-aprendizaje debe ser lo más variado posible y reflejar los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Los investigadores en lenguas extranjeras señalan la importancia del enfoque comunicativo en el progreso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta sus alcances y sus límites. Es decir, que tienen en cuenta las restricciones administrativas de la Institución educativa en la que se encuentran, que impiden o limitan los intercambios comunicativos entre docente y estudiante o entre los estudiantes, hasta una frecuencia y calidad alejada de las deseadas y esperadas en los cursos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además se encontró que la enseñanza de la lengua objeto está alejada de la realidad en la que viven los aprendientes.

La lengua objeto como lengua de aprendizaje

Una excelente manera de progresar en un idioma extranjero es usarlo con el propósito que el lenguaje se convierta en un medio para un objetivo en lugar de un objetivo en sí mismo. Esta metodología es conocida como instrucción de inmersión bilingüe o Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje, este método implica enseñar una materia en el idioma extranjero. El estudio muestra que este enfoque es poco utilizado hasta este momento. Este enfoque permite la apertura a otras culturas y desarrollar la competencia intercultural.

Apertura a otras culturas

Estudiar un idioma extranjero implica que uno está dispuesto a reaccionar favorablemente a la (s) cultura (s) asociada (s). Además de promover la adquisición de conocimiento fáctico, esta apertura también promueve la tolerancia, el respeto por los demás y el aprecio a sus habilidades y logros.

Varias universidades públicas y privadas también organizan intercambios o estancias en el extranjero para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades lingüísticas y familiarizarse con las actitudes culturales, las convenciones sociales y la forma de vida de comunidades extranjeras.

2. 2 MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente investigación está representado por las teorías acerca del currículo y particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como las teorías y las metodologías que dan sustento a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.1 Teorías acerca del currículo

El concepto de currículo ha ido cambiando en el transcurso de los años. En un primer momento se aborda su definición para diferentes autores.

Para Kemmis el problema central de la teoría del currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro. (Kemmis. 1988).

De otra parte, Hamilton y Gibbons (citados por Kemmis ,1988: 31) sitúan el primitivo uso del término currículo en los países angloparlantes. Sostienen que fue en la Universidad de Glasgow, en 1963 en donde se utilizó por primera vez este vocablo.

La complejidad de los currículos modernos de enseñanza es el reflejo de la multiplicidad de fines e intereses a los que se refiere la organización educativa. Sus reformas en los sistemas educativos desarrollados, obedecen a la lógica de los saberes específicos, a la adecuación de éstos y a las finalidades de la institución educativa para ajustar sus objetivos a las necesidades sociales.

En concepto de Grundy (1991),

El currículo no es un concepto sino una construcción cultural. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Además es un proyecto de construcción que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y de otras ciencias sociales (1. Contextualización. 2. Fundamentación. 3. Conceptualización. 4.

Operacionalización. 5. Evaluación), que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. (Grundy. 1991, p. 26)

El Currículo aporta a la consecución de algunos objetivos sociales como la transmisión de la cultura a las generaciones siguientes, permite a los sujetos estar mejor preparados para su supervivencia en comunidad, a través de mejores instrumentos cognitivos, técnicos, metodológicos y prácticos. En este orden de ideas, el currículo es una forma de alcanzar el conocimiento con una función social, en un momento determinado y con un grupo definido de personas.

Para Gimeno Sacristán, “El curriculum hace referencia a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos, expresándose en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo “enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas determinadas, configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz de los alumnos” (1988. P. 29). El currículo es el medio que permite llevar a la práctica todos los postulados del modelo educativo que identifica cada institución, que involucra estudiantes y docentes.

Para Giovanni M. lafrancesco V., en *Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora* -EEPT- (2004):

Curriculum es el conjunto de: a) Los principios y fundamentos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral -individual y socio-cultural- de los educandos, desde un modelo pedagógico y un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal.

b) Los medios de que se vale para, desde estos principios y fundamentos, lograr la formación integral de los educandos. (lafrancesco, 2004, pp. 26)

Los estudios sobre el currículo implican un vasto espectro de posibilidades, que incluyen entre otros: las intenciones y las finalidades de la educación formal, sus orígenes, sus causas determinantes, la concepción de los planes y de los programas en los diferentes niveles escolares y en acuerdo con las necesidades de formación establecidas en un territorio determinado y con fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos. Estos estudios también cobijan los procesos de instrucción que se desarrollan en las aulas de clase y, por consiguiente, todos los elementos que hacen parte de ellos, como la vida escolar fuera del salón de clase, la relación con el entorno, los resultados obtenidos por los estudiantes y por los mismos profesores después de su formación.

De otra parte, los trabajos de investigación tienen pocas repercusiones sobre el medio escolar y esta realidad ha acentuado de manera más visible, la distinción entre teóricos y prácticos. Este hecho ha llevado a algunos investigadores del currículo a reconsiderar las relaciones entre la teoría y la

práctica curricular, revalorizando ésta última y por consiguiente realzando el papel del docente como investigador.

Complementado lo anterior Henry Portela y Napoleón Murcia consideran que

Mientras los currículos no se piensen con un estilo pedagógico de apertura, difícilmente se alcanzarán los propósitos de cambio; mientras los currículos no se piensen desde la díada “mundos imaginarios-mundos simbólicos”, difícilmente los discursos de Morín, Maturana, Deleuzze y Guatari, Gutiérrez y Perafán, entre otros, tendrán como caja de resonancia el aula educativa.

El currículo entonces, debe rebasar las pretensiones de lo funcional hacia la conciencia de lo simbólico y la comprensión de los sentidos sociales, si se quiere pensar como deconstrucción cultural desde el mundo de la vida. (Portela y Murcia, 2006, pp. 93 - 94).

El currículo se presenta, habitualmente, como un todo integrado, que incluye contenidos que lo definan, que incluye aprendizajes de carácter sintético o formulados en términos de demostraciones a hacer o de rendimientos a producir. En un sistema educativo avanzado, esos aprendizajes se articulan alrededor de los roles y de las responsabilidades de la vida. Incluye también contenidos que tienen como base las nociones, las teorías, los hechos, las maneras de hacer y los demás conocimientos y habilidades que en un campo de estudio determinado son requeridos para la realización de la demostración o para alcanzar el resultado

esperado. Por último incluye conocimientos y habilidades en lectura, escritura y comunicación verbal.

En cuanto a las teorías acerca del currículo se toma aquí la clasificación de Magendzo y Donoso, que consideran que hay tres tipos de ellas, a saber:

Teoría Técnica: según Kemmis esta teoría sobre el currículum considera a la sociedad y a la cultura como una "trama" externa a la escolarización y al currículum. Como un contexto caracterizado por las "necesidades" y los objetivos sociales, deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos de la "sociedad".

Teoría Práctica: adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas y de los valores y decisiones educativos de los profesores. Trata de informar sobre el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, como aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basan en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios.

Teoría Crítica: parte de la premisa según la cual las estructuras sociales no son tan “racionales” y “justas” como generalmente se piensa. Afirma que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado en nuestras interpretaciones del mundo. Se trata de que no percibamos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como “naturales”. Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella, se han formado. La comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social, como nuestros puntos de vista sobre ella. (Magendzo y Donoso.1992. pp. 42 - 44).

Pero a todo lo expresado acerca del currículo le hacen falta los mundos imaginarios y simbólicos de los que hablan Portela y Murcia, para que lleguen realmente a tener un impacto positivo sobre la vida de los estudiantes, de la institución educativa y de la sociedad.

El currículo en la presente investigación se considera como el conjunto de acciones planificadas en las licenciaturas en lenguas extranjeras, a la luz de los principios educativos, validados por la práctica. El currículo de las licenciaturas en lenguas extranjeras se concibe igualmente como el conjunto de acciones educativas planificadas por los diseñadores del mismo, acciones ejecutadas por

los docentes, los estudiantes y los directivos, y por último acciones tendientes a evaluar y emprender el mejoramiento continuo del mismo y por ende el mejoramiento de la competencia lingüística en Inglés y Francés de los licenciados de lenguas extranjeras en Colombia.

Se acoge en consecuencia, en este estudio, en relación con la concepción epistémica del currículo la perspectiva de Shiley Grundy (1991), quien considera, siguiendo a Habermas, que el conocimiento y la acción se interrelacionan en la práctica educativa y están determinados por un interés cognitivo que les es propio. En esta perspectiva Grundy plantea tres intereses cognitivos propios del conocimiento:

El interés técnico: informa el modelo de diseño curricular por objetivos. En estos modelos está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresadas en los objetivos.

El interés práctico: apunta a comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Es el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (como sujeto y no como objeto). Este interés supone el currículo como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.

El interés emancipador: el currículo tiende a la búsqueda de la libertad y la autonomía del estudiante. Este interés supone una relación recíproca entre

autorreflexión y acción, para adecuar las estructuras y los procesos de aprendizaje, que limitan la libertad.

2.2.2 Teorías acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras

La necesidad de comunicación, que ha existido entre los seres humanos a lo largo de la historia, ha puesto de presente la importancia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los individuos de diferentes países han debido emprender el conocimiento de otras lenguas, diferentes a su lengua materna. Se abordan en este apartado las principales metodologías utilizadas en dicho proceso.

2.2.2.1 Método Gramática –Traducción o Método Tradicional

La metodología tradicional, también conocida como metodología de traducción gramatical, es el método más antiguo de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Nacido a finales del siglo XVI e inicialmente utilizado en la enseñanza de las denominadas lenguas "muertas" como el griego y el latín, ocupó su lugar en la enseñanza de las lenguas modernas hasta mediados del siglo XX.

El objetivo principal de esta metodología es la lectura, comprensión y traducción de textos literarios, donde el alumno aplica las reglas de la gramática que se le han enseñado explícitamente en su lengua materna. El idioma de origen

sigue siendo el idioma de enseñanza y tiene una función principal en el aprendizaje.

Retomando a Martin M., el método tradicional fue desarrollado plenamente por el estadounidense Sears, hacia 1845. El objetivo lingüístico consistía en capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto (lengua que se quiere aprender). Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo y otros que se centraban esencialmente en la gramática. (Martin, 2009, pp. 62 – 63).

Este método hace énfasis en el desarrollo de la competencia de expresión escrita, en el aprendizaje de listas de palabras y en la traducción palabra por palabra, dejando de lado las competencias de comprensión y producción oral. Sin embargo, el nivel de aprendizaje de la nueva lengua, después de varios años y de muchas horas de estudio, no es el esperado al inicio del proceso. El método gramática-traducción se empleó hasta finales del siglo XIX; en la actualidad es muy poco utilizado.

2.2.2.2 El método Directo

Surgió a principios del siglo XX, en reacción contra el Método Gramática-Traducción. El principio general de este método consistía en hacer que las personas aprendieran a hablar directamente en el idioma que deseaban aprender,

a través de la actividad constante del alumno. De hecho, este método favoreció la interacción (método activo) y ya no se utilizaban la traducción o la memorización de listas de palabras. El aprendizaje de la gramática se hacía sin pasar por la regla explícita (método inductivo), se daba prioridad a la competencia oral (método oral) y al contacto directo con el idioma extranjero (método directo). Su fortaleza radicaba en actividades directas, orales y activas, articuladas con ejercicios repetitivos, interrogativos e intuitivos.

De acuerdo con Marta Cabrera,

Este método sostiene que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción al idioma materno sino a través de demostraciones y acciones de lo que queremos enseñar. Fue desarrollado por Maximilian Berlitz. También fue llamado método natural por L. Sauer. (Cabrera, 2014, pp. 17).

Este método, a diferencia del método gramática-traducción, centra su interés en el desarrollo de las competencias de comprensión y producción orales. Para tal fin se simulan situaciones cotidianas con preguntas y respuestas; no se usa la traducción y el estudiante aprende a escribir lo que es capaz de decir. En la actualidad se emplea este método en algunas actividades de aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.2.3 *El método Audio-oral*

El método audio-oral se originó en Estados Unidos, hacia 1940, durante la Segunda Guerra Mundial. Al encontrarse las tropas norteamericanas en territorio europeo, debían encontrar la manera de comunicarse lo más pronto posible con los soldados y la población de los diferentes países; en ese escenario surgió el método Audio-oral. Se basaba en el conductismo de Skinner y en el estructuralismo lingüístico de Bloomfield, que promovían la enseñanza de la gramática a través de ejercicios estructurales.

Christian Puren considera que

El método oral designa todos los procesos y técnicas que tienen por objetivo la práctica oral del lenguaje en el aula... su importancia se evidencia, sobre todo, en los dos primeros años de aprendizaje de la lengua objeto, debido al lugar preponderante otorgado a la pronunciación. (Puren., Ch., 2012, p. 86).

El método Audio-oral busca desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de los aprendientes: comprender, hablar, leer y escribir, mediante la repetición intensiva de estructuras gramaticales y la práctica gradual, pero exhaustiva de la gramática, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Si bien es cierto que las actividades de escucha se repiten, los estudiantes se aburrían rápidamente por la rutina y la escasa posibilidad de poner en práctica lo aprendido. Este método estuvo en vigor hasta los años 80; pero algunos

aspectos relevantes, como los ejercicios de comprensión oral, han sido retomados por los métodos actuales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.2.4 El método Audio-visual

Toda persona que aprende una lengua extranjera es en realidad sorda a algunos sonidos de esa nueva lengua, concretamente a los sonidos que no existen en el sistema fonético de su lengua materna. Este fue el razonamiento inicial que hicieron los teóricos de la didáctica de lenguas extranjeras en los años cincuenta, entre ellos Petar Guberina, en la universidad de Zagreb (en ese momento perteneciente a Yugoslavia, hoy capital de Croacia), así como Paul Rivenc de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud (Francia). A ellos se sumó en 1960, un grupo de la Universidad del Estado en Mons (Bélgica), liderado por Raymond Raynard. (Germain., C. 1993).

El objetivo de este método es enseñar a los aprendientes a comunicarse en cualquier situación de la vida cotidiana. Se practica la lengua, para descubrir la gramática. Se combina la imagen y el sonido, empleando grabaciones auditivas e imágenes, sin recurrir a la traducción. El método audio-visual fue precursor de los dos métodos más utilizados en la actualidad: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

2.2.2.5 El enfoque comunicativo

A comienzos de los años 1970 y en contraposición a los métodos de didáctica de lenguas extranjeras, utilizados hasta ese entonces, se dio origen en Gran Bretaña, al enfoque comunicativo, mucho más flexible que las propuestas didácticas precedentes.

El enfoque comunicativo tiene por objetivo lograr la comunicación eficaz entre los hablantes. Adapta las diferentes formas lingüísticas a la intención de comunicación y a la situación de comunicación en la que se desenvuelven los hablantes.

Janine Courtillon, en su artículo *Les conditions d'application de l'Approche communicative*, argumenta que el enfoque comunicativo se basa en la lingüística funcional (en el sentido de función del lenguaje) inspirada en el trabajo de J. L. Austin, *How to do it with words* y J. Searle, *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. (Courtillon, J. 2006).

El Enfoque comunicativo se dirige a suplir las necesidades lingüísticas de los aprendientes, utilizando juegos de rol, trabajo en grupos de dos, tres, cuatro personas o más, adaptando los documentos auténticos (sin preparación específica para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo un artículo de prensa escrito en la lengua que se aprende), a su nivel de desarrollo lingüístico. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de manera concertada en las cuatro habilidades comunicativas: comprender, hablar, leer y escribir. El objetivo último

de este enfoque es que el aprendiente sea cada vez más autónomo en su proceso de aprendizaje.

2.2.2.6 El enfoque por tareas

Es un enfoque didáctico que considera a los aprendientes de una lengua como los actores principales, que se proponen efectuar tareas de aprendizaje, en circunstancias y entorno determinados.

El enfoque por tareas tuvo su origen en los años 1980, dentro del enfoque comunicativo, pero se comenzó a utilizar realmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, en 2001, en Europa. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, sostiene que este enfoque “considera al usuario y al aprendiente de una lengua, como actores sociales que tienen que realizar tareas, no necesariamente lingüísticas, en circunstancias y entornos determinados y al interior de un ámbito de acción particular” (MCER. 2001).

En la situación de enseñanza-aprendizaje, de lenguas y de culturas, el aprendiente, no efectúa una serie de ejercicios, sino una serie de tareas ligadas a las actividades sociales, fundadas en la interacción con otras personas e inmediatamente utilizables en situaciones reales de comunicación.

2.2.2.7 El enfoque Ecléctico

El eclecticismo, que proviene del griego *Eleiglein*, significa elegir. Esta elección entre realidades diferentes es necesaria, porque la referencia a un modelo científico único ya no es posible. Frente a una realidad que ya no puede ser reducida a una imagen científicamente estandarizada, el hombre debe hacer elecciones razonadas entre las diversas posibilidades existentes en todos los ámbitos del conocimiento en el mundo.

En cuanto al campo de la Didáctica de la Lenguas y las Culturas Extranjeras (DLC), estas elecciones corresponden al eclecticismo razonado del que C. Puren habla en su *Ensayo sobre eclecticismo* “El hombre no puede elegir ningún referente con el pretexto de que todas las teorías son equivalentes, ya que ninguna, finalmente, se ajusta a los puntos de referencia científicos” (1993, p.102).

El eclecticismo en enseñanza de lenguas, implica necesariamente entrenamiento adecuado de los profesores, para saber dónde encontrar posibles respuestas a problemas que se suscitan en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, para poder justificar el uso de variadas metodologías y para poder evaluar el aprendizaje de los alumnos. Todas estas actividades docentes relacionadas con una práctica ecléctica solo se pueden llevar a cabo desde un amplio conocimiento de las diversas teorías y didácticas.

2.3 MARCO CONCEPTUAL Y CATEGORIAL

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se tratan los conceptos fundamentales de la investigación como son epistemología, pedagogía, didáctica, currículo, lenguas extranjeras

2.3.1 EPISTEMOLOGÍA

La Epistemología griega nació con Platón y Aristóteles. Pero sólo hasta la aparición de Descartes, Leibniz y Kant, se puede hablar del inicio de la epistemología moderna. La epistemología es muy practicada y poco conocida. Si usted discute con sus amigos acerca de los más recientes descubrimientos en biología molecular, acerca de la investigación con células madre, ustedes están haciendo epistemología. Un físico propone reflexionar sobre los límites del conocimiento humano y al hacerlo está entrando, sin saberlo, en el terreno de la epistemología.

Concretamente el término epistemología aparece a comienzos del siglo XX, para designar un campo disciplinario, que según Soler (2009), se ocupa de la naturaleza y el valor de los principios, conceptos, métodos y resultados de los conocimientos científicos. Al reflexionar a este respecto enriquecemos el discurso sobre lo que actualmente se considera como ciencia.

Es necesario, entonces, mostrarse prudente cuando se aborda por primera vez el término epistemología. Para una persona de habla inglesa representa una rama especializada de la filosofía, la teoría del conocimiento. Para personas de habla francesa o española la epistemología se refiere al estudio de las teorías científicas. De hecho, como lo sostiene Pierre Jacob las dos acepciones son etimológicamente acertadas, pues la “palabra griega *épistèmê* (que se opone a la palabra *doxa* que significa “opinión”) puede ser traducida por la palabra “ciencia” o por la palabra “saber” (Jacob, 1989). Las dos acepciones se pueden conciliar entendiendo la epistemología como la teoría del conocimiento científico.

La epistemología tiene por objeto de estudio la ciencia, en cuanto analítica y reflexiva. En otros términos,

Ella busca hacer total abstracción de las cosas de las que se ocupa la ciencia, que la epistemología misma toma por objeto, (...) ella se asigna como dominio exclusivo de estudio, no aquello sobre lo que se ocupa la ciencia (...), sino sobre lo que la ciencia dice al respecto”. (Blanché, 1972, p. 46).

En realidad, la epistemología no busca hacer progresar los conocimientos o a explorar campos empíricos inéditos, de los que se ocupa la ciencia en sí misma. Busca, de hecho, el estudio y la formación de los conceptos y las teorías científicas.

La epistemología comporta cuatro campos de análisis y reflexión:

- La naturaleza y la estructura de los conceptos y de las teorías científicas.
- El objeto, el alcance y el significado de los conceptos y de las teorías científicas.
- El método científico.
- Los límites y el valor del quehacer científico.

Virieux lo ha expresado muy claramente al decir que la epistemología apunta esencialmente al “estudio crítico de los principios, de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias”. Ella quiere “determinar su origen lógico, su valor y su alcance objetivo”. (Virieux, 1966, p. 52). En consecuencia se puede decir de manera general que *“la epistemología o la filosofía de la ciencia es una rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto el conocimiento científico”*. (Bunge, 1983, p. 13).

En cuanto a los problemas de los que se ocupa la epistemología, “estos se dividen naturalmente en dos conjuntos: los que tienen carácter general, abarcando la totalidad de las ciencias y los que son propios de un sólo grupo más o menos extendido de ciencias” (Blanché, 1972, p. 32). Lo que suscita, a su vez, la difícil pregunta de saber si la ciencia y su método son una sóla, lo que G. Granger llama “la presunción de unidad (o de generalidad)”, o si de hecho, existe una “singularidad o irreductibilidad de los diferentes dominios de la ciencia”. (Granger, 1988, p. 48). Éste es, sin duda, uno de los problemas más discutidos de la

epistemología contemporánea. La primera posición defendida, entre otros, por Karl Popper (1959), quien en *La Lógica de la investigación científica*, modificó en profundidad la manera de comprender el trabajo de verificación de la ciencia. Los defensores de la segunda posición abordan, por su parte, la historia del conocimiento científico, analizando, a menudo en detalle, una o varias disciplinas científicas determinadas. En esta segunda posición vale destacar a Thomas S. Kuhn (1962), quien en *La estructura de las revoluciones científicas*, marcó un giro decisivo en la comprensión que los hombres de ciencia tenían de su propio trabajo y de su validez. “El análisis conceptual lleva, en efecto, a escrutar los trazos generales del quehacer científico; el análisis histórico favorece la búsqueda de particularidades, propias de las diferentes ciencias y de las diferentes épocas” (Jacob, 1989, p. 73). Todo depende de la manera en que los epistemólogos emprendan el estudio científico.

La epistemología interesa tanto al filósofo, como a la persona que trabaja en ciencia o que debe enseñarla. En efecto, puesto que admite un componente interno y un componente externo; es, de alguna manera, una disciplina de encuentro y está abierta a diversos niveles, en función de los programas, a aquellos y aquellas que enseñan o aprenden filosofía o ciencia. Algunos filósofos, como Willard Quine y Karl Popper, propusieron para nuestra época una naturalización de la epistemología, queriendo significar con ello, la necesidad de sentarla sobre nuevas bases, ligadas al comportamiento de los seres vivos o a la evolución del conocimiento. Entonces, si se quiere avanzar en la actualidad,

conviene desarrollar una reflexión sobre los tres campos tradicionales de la filosofía: el universo, la sociedad y el hombre.

Como tal, la epistemología no busca hacer progresar los conocimientos o a explorar campos empíricos inéditos, de los que se ocupa la ciencia en sí misma. Busca, de hecho, el estudio y la formación de los conceptos y las teorías científicas.

Se podría comparar la Epistemología con

Un mirador u observatorio de la realidad que, con lentes más o menos agudos, la miran críticamente, dándose cuenta que no se halla fuera de ella, sino contribuyendo a constituir la; es decir, no es meramente un proceso de observación, sino una participación activa en el hecho o fenómeno estudiado (Ricci, 1999, p. 18).

Ahora bien. Si se adopta la definición de Simard (2003), el trabajo epistemológico se sitúa en los límites de la filosofía y de la ciencia y, aunque sea generalmente llevado a cabo por los filósofos, es también un ejercicio apreciado por los científicos. Como apoyo a los complejos procesos de reflexión, el ejercicio epistemológico ayuda a “combatir las insularidades disciplinarias, a veces tan perjudiciales, para establecer un nomadismo de la significación y convertirse así en operador de transdisciplinariedad” (Simard, 2003).

2.3.2 PEDAGOGÍA

Cuando se habla de pedagogía se piensa en reflexión sobre la enseñanza y cuando se habla de educación se piensa en práctica cotidiana, en el sentido más amplio del término. En consecuencia es la pedagogía la creadora del horizonte de sentido, que da orientación a la práctica educativa. De esta manera se pretende introducir la reflexión acerca de la pedagogía en el terreno de la epistemología y a partir de ese punto, comprender la pedagogía como un discurso con estatus científico, a la vez, tradicional e innovador, que engloba a la escuela, institución tan antigua como la humanidad.

Por otra parte trabajar sobre los conocimientos pedagógicos, como sobre un discurso científico, presenta varios obstáculos. Esto exige hacer una ruptura epistemológica, como lo sugiere Gaston Bachelard(1948) en su obra: *La formación del espíritu científico*

En la vida científica los problemas no surgen por sí mismos. Es precisamente ese sentido del problema que da la marca del verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hay pregunta, no hay conocimiento científico. Nada es dado. Todo es construido. (Bachelard, 1948, p. 47).

Esta perspectiva abre un abanico sobre el carácter científico del discurso pedagógico. Así, Vargas y Gamboa (2008) consideran la pedagogía como un proyecto de formación, *“un problema filosófico relativo al sentido, por el cual los*

humanos dan contenido a los horizontes de su existencia, en la construcción de proyectos individuales y colectivos” (p. 12). Esto quiere decir que, la pedagogía se convierte en una forma intersubjetiva de construcción de la identidad de los sujetos y de las diversas culturas de sus pueblos, en sintonía con los proyectos sociales y políticos.

En contraposición, Klaus Runge (2002), propone una mirada sobre la pedagogía que vaya más allá de consideraciones puramente científicas.

Lo que importa ahora no es tanto saber si la pedagogía es una ciencia legítima en el sentido tradicional, sino más bien saber que ella es capaz de validarse a sí misma como saber, tanto en la práctica como en la teoría. Así, la cuestión relativa a la identidad de la pedagogía ya no está limitada a su carácter científico o a lo que se podría llamar su continuidad histórica y pragmática en el campo de las ciencias. Lo que se busca verificar aquí, no es tanto su estructura formal y lógica..., sino su valor pragmático y de reflexión en el campo del saber y de la realidad..., su capacidad de investigar..., sobre una parte de la realidad, de reflexionar y de producir conocimientos en su campo y, en consecuencia, de repercutir sobre lo que se piensa de ella (Runge, 2002, p. 25)

La posición de Runge está encaminada hacia la consideración de una realidad científica pedagógica en diálogo con una perspectiva histórica.

En cuanto a la modernidad educativa, está en deuda con la afirmación del principio de educabilidad, con el nacimiento de la psicopedagogía de la infancia y con la institucionalización de la escolaridad gratuita y obligatoria. En esta perspectiva es posible interpretar la obra de los pedagogos modernos en tanto que racionalización de la acción educativa y focalización de la situación pedagógica de los estudiantes, con miras a despertar en ellos el deseo de aprender. La relativa autonomía de la pedagogía y su emergencia como saber proveniente “*del involucramiento mutuo y dialéctico de la teoría y de la práctica educativas, por la misma persona, sobre la misma persona*” (Houssaye, 1994, p.11), se ubica en el marco del proceso de racionalización pedagógica, que varía de un pedagogo a otro, según se trate de una racionalización cognitivo-metódica o de una racionalización practico-intersubjetiva. Mientras que Cousinet y Dewey elaboraron una pedagogía de la socialización en la cual priman las prácticas de la intersubjetividad y una concepción pragmática de la relación con el saber; otros como Makarenko y Freinet, fundaron su acción educativa en una concepción emancipadora de la técnica y del progreso. Montessori y Decroly intentaron racionalizar el acto educativo, sustituyendo el discurso del maestro por la lección de las cosas.

Una educación científica debería ser aquella que, apoyada en una investigación objetiva, sobre los fundamentos de la psicología, debería transformar también los niños normales. Claro está, elevándolos por encima del nivel común, haciendo de ellos mejores hombres. Tales serían las

conclusiones. No se trataría sólo de observar, sino de “transformar”... Sólo una ciencia experimental podría indicar una nueva práctica educativa. (Montessori, 1958, p. 27).

La pedagogía se erige en saber elaborado a partir de la reflexión sobre la acción educativa, que le atribuye fines humanistas, sociales y políticos. “Cultura o enriquecimiento personal” (Dewey, 1975, p. 33), integración social y profesional, entrada en la vida activa y en la sociedad.

La escuela de mañana estará centrada sobre el niño miembro de la comunidad. Es de sus necesidades esenciales, en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece, de donde saldrán las técnicas – manuales e intelectuales – a dominar, la materia a enseñar, el sistema de adquisición y las modalidades de la educación. Se trata de una verdadera formación pedagógica racional, eficiente y humana, que debe permitir al niño acceder a su destino de hombre, con un máximo de poder (Freinet, 1994, p. 29)

Freinet muestra los alcances y la proyección de la escuela y su prolongación la educación secundaria y la educación superior, como partes integrantes del pilar que constituye la educación en la formación del ser humano.

La pedagogía concebida como la ciencia que se ocupa del estudiante y de la manera en que aprende, se entiende en este contexto como la ciencia que se

ocupa del estudio de los currículos de las licenciaturas en lenguas extranjeras y la manera en que los estudiantes aprenden lenguas extranjeras.

2.3.3 DIDÁCTICA

Se pueden encontrar algunos intentos de saber didáctico en los *Diálogos Socráticos* en la Grecia clásica, en los aportes de Platón en *La República*, en San Agustín (354-430) en su obra *De Magistro*, de igual manera en Santo Tomás de Aquino (1.225-1274), en Luís Vives (1.492-1.540) en su *Tratado de la enseñanza*, hasta Wolfgang Ratke (1571 – 1635), pero el surgimiento de la Didáctica como disciplina se dio con Juan Amos Comenio (1592 – 1670), considerado padre de la didáctica. Su obra clave fue *Didáctica Magna*, en donde Comenio planteó que la educación tiene un papel preponderante en el desarrollo de las personas y la definió como “Artificio Universal para enseñar todo a todos los hombres”.

El término didáctica viene del griego didasko (enseñar, enseñar), que enmarca todo lo referente a la enseñanza, a la actividad de instrucción. Con base en esta acepción, la didáctica se puede entender como la ciencia de la enseñanza o el arte de enseñar. En este orden de ideas, Antonio Medina y Francisco Salvador (2009, p.6), en su obra *Didáctica General*, abordan la didáctica en su doble raíz

Docere: enseñar y discere: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender, reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la didáctica, el docente de «docere» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz «discere», que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio (Medina y Salvador, 2009, p.6).

El docente y el discente establecen una importante relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esa relación contribuye en gran medida al currículo de todo programa o institución educativa.

La didáctica es definida como *“una ideología epistemológica de los saberes enseñados”* (Perrin-Glorian, 1994) y agrupa a la vez la definición de los saberes y la concepción de la enseñanza. Es una clase de teoría subyacente a las regulaciones del docente, cuyo estudio permite explicar según Amade-Escot (1998, p. 44), *“los regímenes prácticos subyacentes a la actividad didáctica creativa”*

La didáctica, en cuanto ciencia no normativa, estudia el funcionamiento de los sistemas didácticos, ocupándose de la dinámica evolutiva del saber enseñado y aprendido a lo largo de las interacciones” (Amade-Escot, 2007 ; Brousseau, 1986 ; Johsua, 2002 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007). Para enseñar un saber, el docente se refiere a un funcionamiento implícito de la disciplina o a un modelo. Como lo señala Brousseau (1986)

Cuando un profesor organiza su materia de enseñanza, lo hace en función de un cierto número de ideas, más o menos explícitas que él mismo tiene a propósito del saber, de la naturaleza del aprendizaje y del significado del aprendizaje (Brousseau, 1986 p. 50).

La epistemología del profesor representa el conjunto de referencias implícitas que tienen por obligación estar presentes en la cultura, tanto de los estudiantes como de sus padres. Brousseau (1986. p. 51) indica *que “se trata de una teoría del conocimiento que emana de la práctica y que la orienta”*. En La teoría de la acción didáctica, el aprendizaje *in situ*, se caracteriza con la ayuda de un sistema de descripción ternaria: el docente construye las temáticas a enseñar, las hace practicar y determina la manera de hacerlo.

Por todo lo anterior, el buen docente se caracteriza por tener un conocimiento mínimo de la historia de las ciencias y también practica la epistemología, es decir, estar más o menos familiarizado con los métodos y los

resultados mayores de las diversas ciencias, para finalmente estar en capacidad de evaluar razonablemente su lugar y su rol en la sociedad actual y la del mañana.

En esta investigación, la didáctica es concebida como la disciplina científica, que al interior de la pedagogía, y con el trasfondo epistemológico, se ocupa de las teorías y enfoques que se utilizan para enseñar lenguas extranjeras. Es decir, no sólo se ocupa de técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino que además de ello se apoya en la epistemología para estudiar los currículos, articularlos con todos los elementos y agentes que intervienen en el proceso educativo y desde luego incide en los resultados de ese proceso.

2.3.4 LENGUAS EXTRANJERAS

Una lengua extranjera es una lengua que no es la materna para quien la aprende y que debe estudiarla para aprenderla. Entendiendo por lengua el conjunto de signos orales que permiten que un grupo de individuos determinado pueda comunicarse entre sí. (Martinet 2005).

La formación de docentes en lenguas extranjeras es una gran responsabilidad que recae en quienes la ejercen, por cuanto deben concebir el currículo adecuado, para formar profesionales competentes y capaces de convertirse en multiplicadores de conocimiento de las lenguas que enseñen.

3. METODOLOGÍA

La investigación en educación, en especial en lo concerniente a la enseñanza en clase está tomando una nueva orientación. Durante largo tiempo los investigadores en educación consideraron que la investigación se limitaba al modelo experimental o cuasiexperimental, entre ellos Campbell y Stanley (1963), quienes fueron algunos de los principales representantes de esta postura en los años 60. En la actualidad existe otro tipo de investigación que es importante, se trata de la investigación conocida como cualitativa. En este punto es necesario recordar que el enfoque cualitativo no es nuevo en el ámbito de las ciencias humanas. Ya en 1922 Malinowski en *Argonauts of the Western Pacific.*, fue uno de los primeros en hacer estudios etnológicos científicos, al describir la vida cotidiana de los habitantes de las Islas del Pacífico Sur. La observación participante, así como la entrevista en profundidad constituían instrumentos privilegiados para realizar en el terreno ese nuevo tipo de estudios científicos. Sería inexacto decir que ese tipo de investigación ha sido totalmente ignorado en educación; baste recordar que Jackson (1968) escribió *Life in classrooms*, obra en la que relata en detalle la vida escolar, tal como la había observado a lo largo de numerosas horas de presencia como investigador en clases de primaria. En el artículo *Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue*, J.K. Smith (1978), hizo el compendio de las investigaciones en el paradigma cualitativo hasta ese entonces. En lo referente a los parámetros de credibilidad,

fiabilidad y confirmación, los trabajos de Lincoln y Guba (1981) y luego los mismos autores (1985), fueron aplicados por la comunidad científica. Esos criterios de rigor metodológico tuvieron como corolario estrategias que se usan durante la recolección y el análisis de los datos (presencia prolongada en el terreno, ricas descripciones del contexto y sus actores, diario de campo, triangulación, entre otras). Nuevos criterios fueron elaborados con el fin de realzar el carácter dinámico, colaborativo y socioconstructivista de la investigación cualitativa. Estos criterios que autores como Lincoln (1995), Manning (1997) y Savoie-Zajc (2000) consideraron como de orden relacional, intentan responder a las nuevas exigencias. La investigación bajo el paradigma cualitativo permite la expresión de los diferentes participantes, sus puntos de vista son escuchados y refuerza el sentimiento de poder actuar sobre sí mismo y sobre el mundo.

Así mismo Gohier (2012) considera que en los últimos años se está produciendo un paso de los criterios científicos hacia criterios de orden ético, en los que se toma en cuenta la relación con el otro, el respeto de su punto de vista, su inclusión en el proceso de investigación, para que la investigación tenga repercusiones positivas en el medio en el que se lleva a cabo y para que se estimule a los participantes a seguir con las acciones iniciadas en la investigación. La investigación en educación, dentro del paradigma cualitativo, tiene cada día más adeptos.

3.1 El paradigma cualitativo

Cuando se propone llevar a cabo una investigación de tipo cualitativo, se está, en términos epistemológicos en enfoques de tipo comprensivo, descriptivo y participativo, en oposición al positivismo. El positivismo sostiene la existencia de una realidad objetiva, excluyendo al sujeto de la investigación, cuya constitución cognitiva puede comportar un reflejo o un conjunto de imágenes de esa realidad exterior, pero alejadas de las visiones y posiciones epistemológicas del sujeto cognoscente.

El paradigma cuantitativo o positivista frecuentemente olvida que, además del problema, la situación, fenómeno o proceso a investigar, existe el mundo del conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el binomio investigador(a) y la situación por investigar. (Gurdián-Fernández, 2007, p. 52).

El investigador desde el paradigma cualitativo no intenta cuantificar los fenómenos observados con el fin de establecer correlaciones; intenta, en prioridad, captar la realidad tal como la viven los sujetos con los que está en contacto; se esfuerza por comprender la realidad tratando de penetrar al interior del universo observado.

Busca construir teoría, conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actividades y los valores que guían

las acciones de los sujetos. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. (Toro I. y Parra R, 2010, p. 28).

La investigación cualitativa tiene sentido en la medida en que muestre y analice las intenciones, los discursos, las acciones e interacciones de los actores de la misma. Adquiere sentido si tiene en cuenta el punto de vista de los sujetos y del investigador, pero también si describe y narra.

3. 2 Enfoque fenomenológico

La fenomenología es una disciplina filosófica que apunta a la observación y descripción de los fenómenos y sus modos de aparición, considerados independientemente de cualquier juicio de valor.

En primer lugar para Hegel en 1807, es un acercamiento a la filosofía que comienza con la exploración de los fenómenos (es decir, lo que conscientemente se nos presenta) para captar el Espíritu absoluto y lógico, ontológico, metafísico que está detrás de los fenómenos. Lo que él llama "fenomenología dialéctica".

Para Edmund Husserl (1921), la fenomenología toma como punto de partida la experiencia como una percepción sensible de los fenómenos para tratar de extraer de ella las disposiciones esenciales de las experiencias y la esencia de

lo que uno experimenta. La fenomenología es la ciencia de los fenómenos, es decir, la ciencia de las experiencias en oposición a los objetos del mundo externo. En este orden de ideas, la fenomenología se interesa por la manera en la que aparecen las cosas en nuestra conciencia o por la manera en la que nos son dadas en la experiencia. Busca describir la vida intencional. Surge aquí entonces la importancia que tiene la intencionalidad, como el rasgo fundamental del conocimiento que se refiere a un objeto, o a un hecho o se dirige a él.

Cabe anotar en este punto, que las experiencias y las vivencias acumuladas a lo largo de 18 años de docencia en las licenciaturas de Inglés y Francés y en la actualidad, han sido todo un proceso de evidencias, de aprendizajes, de conocimientos, de reflexiones. Todas estas vivencias permiten al investigador reflexionar sobre su quehacer docente y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas dos lenguas, así como también reflexión sobre procesos de cambio. Estas vivencias dan aún más sentido a la selección del enfoque fenomenológico en esta investigación.

Con respecto a la utilidad de la fenomenología en cuanto a enfoque investigativo, se retoman aquí algunos conceptos de Botero (2009)

Las descripciones fenomenológicas no son descripciones de la conciencia en cuanto realidad neurobiológica, y, en el nivel trascendental, tampoco en cuanto realidad psicológica. Pretenden ser descripciones de las estructuras

y el operar de una “*subjetividad trascendental*”, es decir, de una dimensión que, por definición, no se puede capturar con conceptos empíricos. El acceso a la dimensión trascendental significa, pues, investigar la conciencia en cuanto un operar que hace emerger *sentido y validez*; en otras palabras, que es constitución de lo que *para* nosotros pueda ser algo, “hacer sentido” de algún modo (Botero, 2009, p. 27).

La fenomenología considera que existe una actitud natural caracterizada por una forma de ingenuidad. Porque, en esta actitud, creemos que no somos nada dentro de la realidad que nos rodea. Pero estamos dotados de conciencia e intencionalidad. A partir de ese momento, las cosas son dirigidas y constituidas por nuestra conciencia. No son pasivamente dadas a nuestra aprehensión. Somos nosotros quienes damos sentido a lo que nos rodea, a través de actos de nuestra conciencia. Esta es la tesis de la primacía de la intencionalidad.

Para Maykut y Morehouse(1994, p. 11), “*Si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse completamente de lo que es conocido, el mundo es coconstituido*”.

El investigador se interrelaciona con el objeto de estudio y los sujetos le dan sentido a los fenómenos de los que hacen parte. En la presente investigación el sujeto principal es el investigador, quien da sentido a las acciones, a los hechos y

a los acontecimientos, así como también se ocupa de describir y comprender el fenómeno u objeto de estudio, que en este caso es el currículo.

Es importante señalar en este punto, que para esta investigación la fenomenología no se utiliza como método, sino que es una postura epistemológica, por este motivo se ha llamado enfoque. Y el método de esta investigación es el estudio de caso cualitativo.

La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria, busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Rodríguez, Gil y Jimenez, 1996, p. 42).

Cuando el investigador intenta conocer el punto de vista sobre un tema determinado, es válido hacerlo a través de un cuestionario.

Se puede recoger el punto de vista de otras personas con una encuesta, no es el caso de esta investigación, pero si se hubiese recogido así, no sería contradictorio

El fenomenólogo intenta ver el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. Al reflexionar sobre los

acontecimientos, situaciones o fenómenos se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de los agentes externos (Rodríguez et al, 1996, p. 42).

Es decir, que se pueden obtener las distintas visiones de los participantes de la investigación a través de un cuestionario, que es el caso de la presente investigación.

Se trata de obtener la mayor cantidad posible de información desde diferentes puntos de vistas, desde diferentes fuentes, incluso si son contradictorias.

“Es el pensar sobre la experiencia originaria, busca conocer el significado que los individuos dan su experiencia. Lo importante es aprehender el proceso de interpretación en el que la gente define su sentido y actúa en consecuencia” (Rodríguez et al, 1996, p. 42).

La fenomenología se tomó como el enfoque epistémico, no como el método. Entendiendo la fenomenología como la manera en que entran los objetos, a través de los sentidos a mi consciencia.

3. 3 Método: Estudio de caso cualitativo

El estudio de caso es un método muy utilizado en la actualidad, tanto en la enseñanza, como en la investigación. Provee información importante en la investigación cuantitativa y en la investigación cualitativa. Como se ha explicado anteriormente este estudio es de tipo cualitativo.

El método de estudio de caso cualitativo se caracteriza por un razonamiento a veces inductivo (Huberman, 1991, p. 82), a veces deductivo, que busca captar los fenómenos reales experimentados en una situación determinada, con la intención de formular teorías o modelos que permitan interpretar dichos fenómenos y eventualmente predecir su desarrollo.

El sujeto de la fenomenología no es el sujeto que piensa y formula la ciencia, sino aquel que vive el mundo, que percibe la experiencia del mundo en su vida cotidiana, lo que incluye la fuerza, la densidad y la dureza que esta experiencia conlleva. Esta experiencia es eminentemente humana, trasciende el medio puramente físico. En otras palabras, el ser humano, bajo la mirada fenomenológica, no se contenta con habitar el mundo, antes bien se sitúa en un intercambio objetivo, de confrontación, oposición y desarrollo del mundo.

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad; esta puede referirse a una persona, una familia, un

grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). El estudio de caso se ocupa de fenómenos en su contexto real, si bien es cierto que los límites entre el fenómeno y el contexto no se presentan de forma evidente; además utiliza múltiples fuentes de información.

Los estudios de caso pueden considerarse como parte de un enfoque, también pueden tomarse como parte de una estrategia de investigación o incluso pueden ser concebidos como un aparte del método, para seleccionar la muestra; en esta tercera posibilidad el investigador escoge un paradigma, un enfoque y una estrategia para validar una teoría o estudiar un acontecimiento o un programa de estudios, lo cual sucede en esta investigación.

Siguiendo a Merriam y Stake, existen cuatro tipos de estudios de caso:

1. Caso “típico”. Es una persona que representa a un grupo o comunidad. Pueden estudiarse varias personas que tienen algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en sus respuestas.
2. Casos “diferentes”. Son personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en género, raza, ser diferentes miembros de una familia o tener alguna otra característica que puede significar diferente forma de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.
3. Casos “teóricos”. Estos casos se escogen porque permiten probar algún aspecto de una teoría. Pueden ser personas con características semejantes

o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer alguna hipótesis o teoría.

4. Casos “atípicos”. Son personas con alguna característica peculiar que los hace diferentes de los demás, pueden tener algún trastorno o habilidad excepcional, pueden ser personas que están o han estado expuestas a situaciones especiales. (Merriam, 1998; Stake, 1994)

El estudio de caso es particularmente útil en situaciones en las que se quieren mostrar claramente los fenómenos, en este caso educativos, pedagógicos y didácticos, también en situaciones en donde los investigadores tienen poco control sobre los eventos estudiados, y en situaciones donde la atención se dirige a los fenómenos contemporáneos en un contexto real. El estudio de caso es apropiado cuando se está interesado más en los enlaces en el tiempo que en elementos, que en las frecuencias o incidencias, y particularmente cuando los enlaces son demasiado complejos para estrategias de encuesta o estrategias experimentales.

De acuerdo con Murillo (2013)

Un estudio de caso es más bien reducido, pero la dimensión de las situaciones a estudiar puede variar significativamente. En ocasiones, el caso es más bien extenso. Por ejemplo, un caso puede ser una zona dentro de un proyecto, tres zonas dentro de un proyecto, un proyecto, un grupo de

proyectos, todos los proyectos dentro de un sector en un país dado, todos los proyectos dentro de un sector a través de un conjunto de países, o todos los proyectos dentro de un país. Un país puede ser un caso. (Murillo, 2013. p 9).

En lo referente a la presente tesis doctoral, se ha seleccionado el estudio de caso cualitativo como el método de investigación. Esto es, el caso de los Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.

Se seleccionó el estudio de caso, porque es un método que tiene una estrecha relación con el enfoque fenomenológico y además porque es el método de investigación adecuado para investigar fenómenos, en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren. Además permiten estudiar temáticas en los que las teorías existentes son inadecuadas.

3.4. Sujetos de estudio

3.4.1 Población y contexto

En Colombia existen 33 programas de Licenciatura de Inglés y Francés. La población de esta investigación está conformada por los currículos de esas 33 licenciaturas.

En la tabla 1, se observan los programas de licenciatura de Inglés y Francés, que existen en las diferentes universidades de Colombia.

Tabla 1. Programas de Licenciatura de Inglés y Francés en Colombia

<u>Armenia:</u> Universidad del Quindío: -Licenciatura en Lenguas Modernas.	<u>Barranquilla:</u> Universidad del Atlántico: Licenciatura en Idiomas Extranjeros.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Nacional de Colombia: -Licenciatura en Filología e Idiomas con especialidad inglés. -Licenciatura en Filología e Idiomas con especialidad francés.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Javeriana: -Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Libre: Licenciatura en español y lenguas extranjeras.
<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Pedagógica Nacional: Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad de la Salle: Licenciatura en español y lenguas extranjeras	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Distrital Francisco José de Caldas: -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Santo Tomás: -Licenciatura en lengua extranjera inglés. (a distancia).	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad El Bosque: - Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Enseñanza del inglés.

<u>Bogotá D.C.</u> Universidad La Gran Colombia: -Licenciatura en inglés.	<u>Bogotá D.C.</u> Corporación Universitaria Minuto de Dios: -Licenciatura en Idioma Extranjero - inglés.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Cooperativa de Colombia: -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana e inglés.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Antonio Nariño: -Licenciatura en lengua castellana e inglés.	<u>Bogotá D.C.</u> Institución Universitaria Colombo Americana. Única: - Licenciatura en Educación Bilingüe.
<u>Bogotá D.C.</u> Universidad San Buenaventura: -Licenciatura en lengua inglesa en modalidad a distancia – virtual.	<u>Bogotá D.C.</u> Universidad Nacional abierta y a distancia: -Licenciatura en inglés como lengua extranjera.	<u>Bucaramanga:</u> Universidad Industrial de Santander: -Licenciatura en inglés.	<u>Bucaramanga:</u> Universidad Santo Tomás: -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana e inglés.	<u>Cali:</u> Universidad del Valle: - Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés).
<u>Cali:</u> Universidad Santiago de Cali: -Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés).	<u>Florencia:</u> Universidad de la Amazonía: -Licenciatura en inglés.	<u>Ibagué:</u> Universidad del Tolima: Licenciatura en inglés.	<u>Manizales:</u> Universidad de Caldas: -Licenciatura en Lenguas Modernas.	<u>Manizales:</u> Universidad de Manizales: - Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

				inglés.
<u>Medellín:</u> Universidad de Antioquia: -Licenciatura en Lenguas Extranjeras.	<u>Medellín:</u> Universidad Pontificia Bolivariana: -Licenciatura Inglés-Español – Semipresencial.	<u>Neiva:</u> Universidad Surcolombiana: -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, lengua extranjera inglés.	<u>Pamplona:</u> Universidad de Pamplona: -Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés).	<u>Popayán:</u> Universidad del Cauca: - Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés – francés).
<u>Santa Marta:</u> Universidad del Magdalena: -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Idiomas Extranjeros.	<u>Tunja:</u> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: - Licenciatura en Idiomas modernos, español – inglés. -Licenciatura en Lenguas Extranjeras.	<u>Valledupar:</u> Universidad Popular del Cesar: -Licenciatura en lengua castellana e inglés.		

Fuente: Elaboración propia.

En este estudio participan docentes y estudiantes de tres universidades de Bogotá, que hacen parte de los programas de licenciaturas de Inglés y Francés.

3.4.2 Muestra

La muestra de esta investigación está constituida por los currículos de tres licenciaturas de Inglés y Francés, que constituyen aproximadamente un 10% del total de la población. Estos tres currículos fueron seleccionados mediante un muestreo de selección experta

El muestreo de selección Experta, denominado también como muestreo de juicio, es una técnica utilizada por expertos para seleccionar especímenes, unidades o porciones representativas o típicas, según el criterio del experto; por ejemplo la selección de un conjunto de especímenes con determinadas características, para un experimento de laboratorio. (Pimienta R., 2000, p. 265).

3.5 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación se encuentra representada por la epistemología, la pedagogía y la didáctica de los currículos de los programas de licenciatura en Inglés y Francés en Colombia. Teniendo en cuenta que en

Colombia existen 33 facultades de educación superior que desarrollan estos programas, y sobre estos, se tomó la muestra por el método ya explicado (3 programas de estudio de licenciaturas en lenguas extranjeras, que equivale aproximadamente al 10% del total de los programas). Además de los currículos y los planes de estudio, para lograr este propósito, se tuvieron en cuenta los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de las universidades y de las licenciaturas en lenguas extranjeras objeto de estudio, y de esta manera se identificaron los ejes de unificación curricular.

3.6 Instrumentos y estrategias

Al seleccionar las técnicas y los métodos que se van a utilizar en la investigación, el investigador no debe adaptar los que conoce a su objeto de estudio, sino por el contrario es preferible, frente a un problema concreto, encontrar los métodos y las técnicas adecuadas. (Ander-Egg, 2000).

Con base en este postulado de Ander-Egg, en esta investigación se utilizaron tres instrumentos: en primer lugar, se hizo un análisis de los currículos de las tres licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia seleccionadas, para identificar sus elementos fundamentales relacionados con la epistemología, la metodología y la didáctica que está explícita o implícita en ellos y para conocer el estado de conocimiento y apropiación de los mismos por parte de los estudiantes y docentes que forman parte de ellas; en segundo lugar se recurrió a las

observaciones propias producto de la experiencia como docente durante 17 años y en la actualidad, en estos programas, teniendo en cuenta que la experiencia personal es una de las técnicas más importantes en los procesos investigativa y, con mayor razón, cuando se trata de un enfoque fenomenológico, como en este caso, porque es la experiencia del sujeto la que permite identificar y dar sentido a los hechos o fenómenos que se experimentan; en tercer lugar, se aplicaron encuestas semiestructuradas a estudiantes y docentes de las licenciaturas y, por último, se construyó un horizonte epistemológico y pedagógico basado en los postulados científicos actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Todo lo anterior siguiendo el proceso de diagnóstico, intervención y análisis de acuerdo con el problema y a la luz de la pregunta de investigación:

¿Desde qué fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos están estructurados los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia?

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar se analizaron los currículos de las tres licenciaturas en Inglés y Francés seleccionadas. De la Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad A, de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad B, de la Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad C.

El currículo de estas licenciaturas en lenguas extranjeras es entendido como el conjunto de acciones educativas planificadas por los diseñadores del mismo, acciones ejecutadas por los docentes, los estudiantes y los directivos, y por último acciones tendientes a evaluar y emprender el mejoramiento continuo del mismo y por ende el mejoramiento de la competencia lingüística en Inglés y Francés de los licenciados de lenguas extranjeras en Colombia.

Ahora bien, los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia han tenido, por lo general, un enfoque positivista, pero desde el punto de vista de la transmisión de un conocimiento ya elaborado y estructurado de forma rígida y estática; es decir, que la base del conocimiento y del pensamiento debe depender del “método científico”, lo que no ha permitido pensar en la Universidad actual, pues se ha mantenido en una concepción patrimonial tradicional de la educación. Se ha reducido el proceso de enseñanza-aprendizaje

a la transmisión del conocimiento a través de técnicas repetitivas y memorísticas en este campo, pero sin dar la debida importancia a lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico. La idea de un conocimiento "científico" estable y consensuado, que sería suficiente para transmitir de una manera esencialmente descontextualizada, es obsoleta, tanto en lo que respecta a la ambición de constituir un cimiento social como a los objetivos.

Formar ciudadanos autónomos y responsables, por su integración cívica y profesional, implica de hecho una revolución del aprendizaje que va más allá del simple retoque de los programas, de acuerdo con los postulados ideológicos. El sistema educativo no se ha ocupado de establecer la relación entre lo que se enseña y se aprende en él y lo que realmente se puede poner en práctica en la vida.

4.1 Currículos de las tres licenciaturas en Inglés y Francés seleccionadas.

4.1.1 La universidad A: es una universidad privada, de carácter no confesional de la ciudad de Bogotá, con sedes en varias ciudades del país. La Licenciatura en español y lenguas extranjeras de esta universidad, tiene una duración de diez semestres, a lo largo de los cuales el estudiante debe completar 165 créditos académicos, para obtener el título de licenciado en español lenguas extranjeras. Sus instalaciones son adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras, aun cuando los salones de clase adolecen de soporte de audio, medio indispensable para trabajar en la comprensión oral, en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los fundamentos teóricos de esta Licenciatura en español y lenguas extranjeras están enfocados en desarrollar las competencias Comunicativa y Lingüística, comprenden el desarrollo de conocimientos normalmente inconscientes y necesarios de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales- de un individuo para utilizar un idioma adecuadamente en cada situación (se pone en evidencia cuando el estudiante hace un uso adecuado de las reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones, con sentido comunicativo). De igual manera la capacidad que desarrolla el educando para interpretar un texto oral o escrito, la adopción y establecimiento de estrategias sociales apropiadas con fines comunicativos.

De igual manera se encaminan a desarrollar las competencia para aprender a aprender, relacionada con la capacidad para identificar aspectos relevantes en una situación, para plantear o resolver problemas de la vida cotidiana y académica, problemas en los cuales es necesario inventarse una nueva forma de enfrentarse, interpretar, argumentar y proponer nuevas ideas, alternativas y estrategias, esto conlleva al que el estudiante este continuamente aprendiendo, reaprendiendo y desaprendiendo para alcanzar actitudes positivas en relación con los conocimientos y sus propias capacidades, este aspecto hace posible que el

estudiante tenga confianza en sí mismo, que logre un pensamiento estratégico y competitivo, que admita, valore y desarrolle diferentes niveles de aprendizaje.

El plan de estudios está organizado de la siguiente manera:

Las áreas del conocimiento presentes en la licenciatura son: educación y pedagogía, comunicación, investigación, español, inglés, francés, práctica pedagógica e investigativa, optativas y electivas. Los estudiantes tienen clase en las áreas de Inglés y Francés durante tres días a la semana, en los primeros tres semestres. Del cuarto al séptimo semestre las clases se imparten en dos días a la semana y del octavo al décimo semestre los estudiantes pueden escoger énfasis en inglés, con dos horas de clase a la semana relacionadas con áreas de la enseñanza-aprendizaje de inglés, pero sin clases de francés, que se detienen en séptimo semestre. Si el estudiante escoge énfasis en francés, tendrá dos horas de clase a la semana, relacionadas con áreas de la enseñanza-aprendizaje de francés, pero sin clases de inglés, que se detienen en séptimo semestre. Esta organización hace que los estudiantes al acercarse el final de su formación profesional, tengan muy poco contacto con las lenguas extranjeras que están aprendiendo y que serán sus áreas mayores de desempeño profesional. Los que escogen inglés como énfasis, tienen muy pocas horas de clase presencial y además dejan de ver francés de octavo a décimo semestre y los que escogen francés como énfasis, tienen muy pocas horas de clase presencial y además dejan de ver inglés de octavo a décimo semestre. Es decir, se disminuye el

contacto con la lengua que se está aprendiendo, cuando lo deseable sería que a punto de terminar su formación profesional, los licenciados en español y lenguas extranjeras, tuvieran mucha más intensidad horaria de clases presenciales en las áreas, que van representan su principal campo de acción laboral. (Ver tabla 2 y tabla 3).

Tabla 2. Plan de estudios universidad A – Licenciatura en español y lenguas extranjeras (énfasis en inglés)

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS (ÉNFASIS EN INGLÉS)											
CICLO	COMPONENTE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
FORMACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	MODELOS PEDAGÓGICOS	MODELOS CURRICULARES	MODELOS DE EVALUACIÓN	EDUCACIÓN Y GEOPOLÍTICA	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA		
	COMUNICACIÓN	TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II		COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DEL TEXTO ACADÉMICO	TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN	PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y RAZONAMIENTO ABSTRACTO				
		CÁTEDRA UNILIBRISTA									
	INVESTIGACIÓN	PRINCIPIOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN				PARADIGMAS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN					
	ELECTIVAS			ELECTIVA	ELECTIVA			ELECTIVA			
FORMACIÓN PROFESIONAL	ESPAÑOL	TEORÍAS DEL LENGUAJE	SEMÓTICA DEL LENGUAJE	LINGÜÍSTICA APLICADA I	LINGÜÍSTICA APLICADA II	LINGÜÍSTICA APLICADA III	TEORÍA LITERARIA	DIÁCTICA DEL ESPAÑOL	LITERATURA UNIVERSAL	LITERATURA ESPAÑOLA	LITERATURA COLOMBIANA
									LITERATURA LATINOAMERICANA		
	INGLÉS	INGLÉS BÁSICO I	INGLÉS BÁSICO II	INGLÉS BÁSICO III	INGLÉS INTERMEDIO I	INGLÉS INTERMEDIO II	INGLÉS AVANZADO I	INGLÉS AVANZADO II	ENGLISH DIDACTICS	ANGLOPHONE LITERATURE I	ANGLOPHONE LITERATURE II
										ANGLOPHONE CULTURE AND CIVILIZATION	ACADEMIC WRITING
	FRANCÉS	FRANCÉS BÁSICO I	FRANCÉS BÁSICO II	FRANCÉS BÁSICO III	FRANCÉS INTERMEDIO I	FRANCÉS INTERMEDIO II	FRANCÉS AVANZADO I	FRANCÉS AVANZADO II			
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		CONTEXTOS EDUCATIVOS CONVENCIONALES	CONTEXTOS EDUCATIVOS NO CONVENCIONALES	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL FRANCÉS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA II	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA III	TRABAJO DE GRADO
							SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DISCIPLINARI				
	OPTATIVAS							OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	

Fuente: página de internet universidad A.

Tabla 3. Plan de estudios universidad A – Licenciatura en español y lenguas extranjeras (énfasis en francés)

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS (ÉNFASIS EN FRANCÉS)											
CICLO	COMPONENTE	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
FORMACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	MODELOS PEDAGÓGICOS	MODELOS CURRICULARES	MODELOS DE EVALUACIÓN	EDUCACIÓN Y GEOPOLÍTICA	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA		
	COMUNICACIÓN	TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II		COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DEL TEXTO ACADÉMICO	TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN	PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y RAZONAMIENTO ABSTRACTO				
		CÁTEDRA UNILIBRISTA									
	INVESTIGACIÓN	PRINCIPIOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN				PARADIGMAS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN					
	ELECTIVAS			ELECTIVA	ELECTIVA			ELECTIVA			
FORMACIÓN PROFESIONAL	ESPAÑOL	TEORÍAS DEL LENGUAJE	SEMÓTICA DEL LENGUAJE	LINGÜÍSTICA APLICADA I	LINGÜÍSTICA APLICADA II	LINGÜÍSTICA APLICADA III	TEORÍA LITERARIA	DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL	LITERATURA UNIVERSAL	LITERATURA ESPAÑOLA	LITERATURA COLOMBIANA
									LITERATURA LATINOAMERICANA		
	INGLÉS	INGLÉS BÁSICO I	INGLÉS BÁSICO II	INGLÉS BÁSICO III	INGLÉS INTERMEDIO I	INGLÉS INTERMEDIO II	INGLÉS AVANZADO I	INGLÉS AVANZADO II			
	FRANCÉS							FRANCÉS AVANZADO II	DIDACTIQUE DU FLE	LITTÉRATURE FRANCOPHONE I	LITTÉRATURE FRANCOPHONE II
		FRANCÉS BÁSICO I	FRANCÉS BÁSICO II	FRANCÉS BÁSICO III	FRANCÉS INTERMEDIO I	FRANCÉS INTERMEDIO II	FRANCÉS AVANZADO I			CULTURE ET CIVILISATION FRANCOPHONE	FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		CONTEXTOS EDUCATIVOS CONVENCIONALES	CONTEXTOS EDUCATIVOS NO CONVENCIONALES	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL FRANCÉS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA II	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA III	TRABAJO DE GRADO
							SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR				
	OPTATIVAS							OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	

Fuente: página de internet universidad A.

4.1.2 La universidad B: es una universidad privada, de carácter confesional de la ciudad de Bogotá, con sedes en dos ciudades del país. La Licenciatura en lenguas modernas de esta universidad, tiene una duración de diez semestres. Sus instalaciones son adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El plan de estudios está organizado de la siguiente manera:

La Licenciatura lenguas modernas de esta universidad, tiene una duración de diez semestres, a lo largo de los cuales el estudiante debe completar 180 créditos académicos, para obtener el título de licenciado en lenguas modernas. Sus instalaciones son adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, todas las aulas de clase cuentan con soporte de video y audio, medios indispensables para trabajar en la comprensión oral y escrita, en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El programa académico se encuentra dividido en cuatro grandes componentes, a saber, Núcleo de Formación Fundamental, Núcleo de Profundización, Opciones Complementarias, Opciones Electivas. Hasta el año 2010, los estudiantes tenían clases de Inglés y Francés cinco días a la semana de primero a cuarto semestre, pero a partir de ese año se disminuyeron a cuatros los días de clase en esas áreas. Del cuarto al séptimo semestre las clases se imparten en tres días a la semana y de octavo a décimo semestre los estudiantes

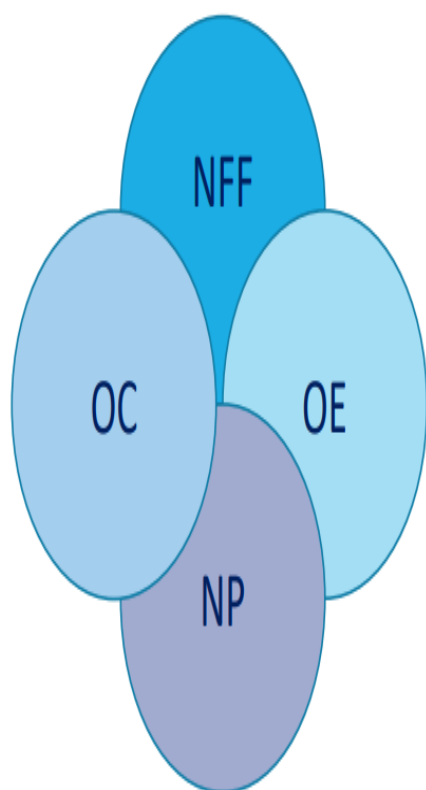
pueden escoger énfasis en contextos de enseñanza en lengua extranjera, enseñanza del español como lengua extranjera y en tercer lugar traducción y aprendizaje de lengua inglesa o francesa, en un día de clases. Si el estudiante escoge énfasis traducción y enseñanza de inglés, tendrá dos horas de clase a la semana, pero sin clases de francés, que se detienen en séptimo semestre. Si el estudiante escoge énfasis traducción y enseñanza de francés, tendrá dos horas de clase a la semana, pero sin clases de inglés, que se detienen en séptimo semestre. Esta organización, al igual que en la Universidad A, hace que los estudiantes al acercarse el final de su formación profesional, vean disminuidos su estudio, práctica y contacto con las lenguas extranjeras que están aprendiendo y que serán su principal área de trabajo como docentes. (Ver tablas 4, tabla 5 y tabla 6).

Tabla 4. Plan de estudios universidad B

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés.

Resumen curricular del Programa

El Programa se encuentra organizado en cuatro (4) componentes cuyas asignaturas suman un total de 180 créditos a cursar en 10 semestres:



Núcleo de Formación Fundamental (NFF): contiene las asignaturas obligatorias del Programa e inherentes a la formación disciplinar del futuro egresado. Las asignaturas del NFF suman 146 créditos de 180.

Núcleo de Profundización (NP): contiene tres grupos de asignaturas que permiten al estudiante del Programa ampliar su comprensión sobre un área de interés relacionada con su formación disciplinar. Existen tres opciones de profundización, de las cuales el estudiante deberá escoger al menos una (1) y deberá completar las tres asignaturas (de dos (2) créditos cada una) del área seleccionada. El estudiante deberá aprobar 6 créditos del NP.

Opciones Complementarias (OC): hace referencia a grupos de asignaturas de interés del estudiante, ofrecidas por más de 20 Departamentos de la Universidad. Estos cursos buscan preparar al estudiante en áreas de potencial complemento a la formación disciplinar del Programa. El estudiante deberá aprobar 14 créditos del OC.

Opciones Electivas (OE): hace referencia a cualquier asignatura ofrecida por algún Departamento de la Universidad. El estudiante podrá escoger qué asignaturas cursar y deberá aprobar 14 créditos del OE.

Fuente: página de internet universidad B.

Tabla 5. Plan de estudios universidad B

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés.

Saberes Específicos y Disciplinares

ASIGNATURAS	CRÉD
Fundamentos de lingüística general	2
Estructura lingüística	2
Funciones lingüísticas	2
Funcionamiento lingüístico	2
Lingüística Aplicada en Enseñanza de L2	2
Inglés Elemental	4
Inglés Básico I	4
Inglés Básico II	4
Inglés Intermedio I	4
Inglés Intermedio II	3
Inglés Avanzado I	3
Inglés Avanzado II	3
Francés Elemental	4
Francés Básico I	4
Francés Básico II	4
Francés Intermedio I	4
Francés Intermedio II	3
Francés Avanzado I	3
Francés Avanzado II	3
Fundamentos de investigación en Lingüística Aplicada	2
Investigación en Lingüística Aplicada	2
Trabajo de grado I	3
Trabajo de grado II	4

Pedagogía y Ciencias de la Educación

ASIGNATURA	CRÉD
Pensamiento pedagógico	3
Currículo y legislación educativa	2
Educación inclusiva	2
Psicología evolutiva y del aprendizaje *	3
Modelos pedagógicos en la enseñanza de L2 *	4

Didáctica de la Disciplina

ASIGNATURAS	CRÉD
Metodología y Didáctica de L2*	4
Pedagogía y Didáctica de L2 I *	4
Pedagogía y Didáctica de L2 II *	4
Pedagogía y Didáctica de L2 III *	4
Práctica Docente I *	8
Práctica Docente II *	9
Práctica Docente III *	10

* Práctica Pedagógica

Fundamentos Generales

ASIGNATURAS	CRÉD
Taller de lectura y escritura	2
Interlocución y argumentación	2
Constitución política	2
Antropología y teología	2
Teología y Sociedad	2
Filosofía del Lenguaje	2
Ética	2
Uso de la información	2
Elementos de Matemáticas	2

Total Créditos NFF	146
--------------------------	-----

Fuente: página de internet universidad B.

Tabla 6. Plan de estudios universidad B

Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en Inglés y Francés.

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN**	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	No CRÉD.
Contextos de Enseñanza en L2	Contextos de enseñanza en L2 I	2
	Contextos de enseñanza en L2 II	2
	Contextos de enseñanza en L2 III	2

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN**	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	No CRÉD.
Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)	Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I	2
	Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II	2
	Enseñanza del Español como Lengua Extranjera III	2

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN**	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	No CRÉD.
Traducción y Aprendizaje de Lenguas	Traducción y Aprendizaje de Lenguas I	2
	Traducción y Aprendizaje de Lenguas II	2
	Traducción y Aprendizaje de Lenguas III	2

Total Créditos NP	6
-------------------------	---

**Los estudiantes deberán cursar y aprobar las tres asignaturas de alguna de las tres áreas de profundización para cumplir el requisito del Núcleo de Profundización.

Fuente: página de internet universidad B.

4.1.3 La universidad C: es una universidad pública, de carácter no confesional de la ciudad de Bogotá, con única sede en el país. La Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de esta universidad, tiene una duración de diez semestres, a lo largo de los cuales el estudiante debe completar 160 créditos académicos, para obtener el título de licenciado en español lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés. Sus instalaciones son insuficientes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en repetidas ocasiones no hay aulas de clase disponibles para varios grupos. Los salones de clase adolecen de soporte de audio y video, medio indispensable para trabajar en la comprensión oral, en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El plan de estudios está organizado de la siguiente manera:

Las áreas del conocimiento presentes en la licenciatura son: español, comunicación, inglés, francés, educación y pedagogía, práctica pedagógica e investigativa. Los estudiantes tienen clase en las áreas de Inglés y Francés durante tres días a la semana, con una intensidad total de seis horas. En tercer semestre los estudiantes tienen clase en las áreas de Inglés y Francés durante tres días a la semana, con una intensidad total de cinco horas. En cuarto y quinto semestre los estudiantes tienen clase en las áreas de Inglés y Francés durante dos días a la semana, con una intensidad total de cuatro horas. En sexto, séptimo y octavo semestre los estudiantes tienen clase en las áreas de Inglés y Francés

durante un día a la semana, con una intensidad total de tres horas. En séptimo y en octavo semestres los estudiantes escogen énfasis en inglés o francés, con una intensidad de tres horas de clase, impartidas en un día a la semana. En noveno y en décimo semestre los estudiantes no tienen clase de inglés, ni de francés. Al igual que en las universidades A y B, en la universidad C, los estudiantes al aproximarse a la culminación formación profesional, tienen muy poco estudio y práctica de las lenguas extranjeras que están aprendiendo y en las que se desempeñarán como docentes. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Plan de estudios universidad C

Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	SEM 7	SEM 8	SEM 9	SEM 10
Lenguaje y lingüística <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje y Semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2		Lingüística, literatura y semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje, mente y cerebro <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2	Lenguaje y contextos sociales y cognitivos <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Pedagogía y didáctica de la lengua <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Pedagogía y didáctica de la literatura <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2		
		Teoría y crítica literarias <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura española <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura hispanoamericana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura colombiana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura anglófona 1 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura anglófona 2 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		
Teoría y práctica de la Comunicación <u>CR 3</u> TP:4 TAA:3 TI:3	Interpretación discursiva <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Producción discursiva <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		La comunicación no verbal <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2			Análisis y Construcción de Recursos didácticos impresos <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	
		Sistemas fonético-fonológicos <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Sintaxis y semántica de las lenguas modernas <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		Estudios culturales <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:1				
Lengua y cultura francófonas 1 <u>CR 4</u> TP:6 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura francófonas 2 <u>CR 5</u> TP:6 TAA:4 TI:4	Lengua y cultura francófonas 3 <u>CR 4</u> TP:5 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura francófonas 4 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Competencias en lengua francesa <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Lengua y literatura francófonas <u>CR 4</u> TP:3 TAA:3 TI:4	Literatura francófona 1 <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:2	Literatura francófona 2 <u>CR 4</u> TP:4 TAA:3 TI:3		
Lengua y cultura anglófonas 1 <u>CR 4</u> TP:6 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 2 <u>CR 4</u> TP:6 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 3 <u>CR 4</u> TP:5 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 4 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Lengua y cultura anglófonas 5 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Competencias en lengua inglesa <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:4	Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:3		Desarrollo de las competencias del lenguaje <u>CR 4</u> TP:4 TAA:2 TI:6	
			Modelos de investigación <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 1 <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 2 <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Énfasis 1 <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Énfasis 2 <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Trabajo de Grado 1 <u>CR 1</u> TP:1 TAA:1 TI:4	Trabajo de Grado 2 <u>CR 2</u> TP:1 TAA:1 TI:4
Historia y epistemología de la pedagogía <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Construcción de la identidad del pedagogo <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2		Identidad del estudiante y estilos cognitivos <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	El pedagogo de lenguas <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Observatorio de procesos de aprendizaje <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:1	Contexto normativo, PEI y proyectos pedagógicos <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:3	Proyectos de investigación en el aula <u>CR 2</u> TP:2 TAA:3 TI:1	Práctica pedagógica investigativa asistida <u>CR 6</u> TP:6 TI:9	Práctica pedagógica investigativa autónoma <u>CR 6</u> TP:6 TI:10
CICLO DE FUNDAMENTACIÓN						CICLO DE PROFUNDIZACIÓN			

TP= TRABAJO ACADÉMICO PRESENCIAL TAA= TRABAJO ACADÉMICO ASISTIDO TI=TRABAJO ACADÉMICO INDEPENDIENTE CR= NÚMERO DE CRÉDITOS DE CADA ESPACIO ACADÉMICO

Fuente: página de internet universidad C.

4.2. Experiencia docente en licenciaturas de Inglés y Francés

En segundo lugar se tomaron en cuenta las observaciones producto de la experiencia de 17 años en calidad de docente de licenciaturas en Inglés y Francés en Bogotá. Entendiendo por observación “el proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas por un objetivo terminal u organizador, y que está dirigido sobre un objeto para obtener de él información” (De Ketele, 1980, p. 27).

Para tal efecto se llevó a cabo una sistematización de experiencias educativas.

“La sistematización es una actividad que permite construir y explicitar los saberes que han sido o están siendo producidos en una determinada experiencia por diferentes sujetos, mediante el análisis y valoración de acciones”. (Souza. 2008, p, 9).

El concepto de sistematización, utilizado en diferentes disciplinas, se refiere principalmente a la clasificación, organización o categorización de datos e información, y a su configuración en un sistema. Este proceder es la base para la obtención de un aprendizaje crítico de experiencias, de donde proviene su nombre de sistematización de experiencias.

En esta investigación se han sistematizado las experiencias docentes a lo largo de 17 años de docencia en Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, desde distintos puntos de vista, el de los docentes, el de los estudiantes, y los cambios y modificaciones que se han producido en los currículos de estos programas.

El proceso de sistematización de experiencias educativas tiene tres etapas:

- Reconstruir y organizar el proceso vivido.
- Hacer una interpretación crítica del proceso.
- Extraer enseñanzas y compartirlas.

En esta investigación la primera etapa está representada por los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia y la experiencia acumulada por el hecho de ser docente de lenguas extranjeras desde hace 17 años. Producto de esta experiencia se colige que los currículos de estas licenciaturas no están diseñados en función del estudiante, en la búsqueda de satisfacer sus necesidades, se organizan a conveniencia de la facultad y de la universidad a la que pertenecen. Las horas de clases presenciales se han visto reducidas desde hace cinco años, sin ninguna justificación.

Este proceso se interpreta desde la autonomía de la que gozan las universidades en nuestro país, autonomía que esconde decisiones unilaterales por parte de sus directivas, sin atender las necesidades del mercado laboral y

académico, y lo que es más delicado, sin atender a las necesidades de formación de los estudiantes de estas licenciaturas.

Ahora bien, la responsabilidad principal del bajo nivel lingüístico de los egresados de las licenciaturas de Inglés y Francés, y de los profesores de estas lenguas en general, recae, desde luego, en la inadecuada formulación, implementación y ejecución de los currículos de dichas licenciaturas. Dicho esto, también intervienen otros factores en esta baja competencia lingüística de Inglés y Francés de los colombianos, como son, la escasa importancia que atribuye la mayor parte de los connacionales al aprendizaje de estas lenguas, desconociendo las oportunidades de estudio o trabajo que se pierden. Además, la falta de perseverancia tan arraigada en las costumbres del país, que impide que se lleven a buen término una gran cantidad de propósitos.

En lo concerniente a las enseñanzas de este proceso de observación de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, se pueden citar los avances, lentos, pero al fin avances, en el número de egresados de estas licenciaturas que alcanzan un nivel avanzado (C1 y C2) en estas lenguas. La sensibilización de los jóvenes por la importancia que tiene el aprendizaje de estas lenguas. También los cambios que se están produciendo en los currículos de estas licenciaturas, comenzando por los cambios de apelación de la mayoría de estos programas, cambio requerido por el Ministerio de Educación Nacional, así

como la profundización en los últimos semestres de las dos lenguas objeto de aprendizaje y la reorganización del plan de estudios, de manera tal que no se acumulen tantas materias en los últimos semestres de sus carreras.

4.3 Encuestas a estudiantes y profesores

En tercer lugar se analizan los resultados de las encuestas semi-estructuradas aplicadas a 100 estudiantes de licenciaturas de Inglés y Francés y 50 docentes de licenciaturas de Inglés y Francés.

El manejo de los datos siguió las fases de diagnóstico, intervención y análisis siguiendo la pregunta rectora:

¿Desde qué fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos están estructurados los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia?

La Tabla 8 ilustra los procesos y procedimientos que se siguieron para dar respuesta a las preguntas de investigación y para cumplir con los objetivos. Siendo el objetivo general: *Analizar los fundamentos epistemológicos, las teorías pedagógicas y los procesos didácticos, que subyacen en los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, para elaborar propuestas innovadoras que fortalezcan las competencias lingüísticas y comunicativas de los egresados de estos programas.*

La tabla 8 muestra la metodología, los objetivos, los instrumentos y los cuestionarios utilizados. Cada uno de ellos responde a los interrogantes que encabezan la tabla.

Tabla 8. Desarrollo de los objetivos de investigación

¿Para qué?	¿Qué?	¿Quiénes?	¿Cómo?	¿Cuánto tiempo?	¿Dónde?
Objetivo general: Analizar los fundamentos epistemológicos, las teorías pedagógicas y los procesos didácticos, que subyacen en los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, para elaborar propuestas innovadoras que	¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, las teorías pedagógicas y los procesos didácticos, que subyacen en los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia? ¿Qué tanto los conocen los estudiantes y docentes?	100 estudiantes y 50 docentes. Muestra por conveniencia, por posibilidad de acceso. Participan 100 estudiantes y 50 docentes de tres universidades.	Se aplicaron dos cuestionarios de preguntas abiertas, uno para profesores y otro para estudiantes para conocer los tres constructos ejes del estudio: epistemología, pedagogía y didáctica.	Encuestas aplicadas en Octubre de 2014.	En las aulas con permiso del docente titular y con autorización de las directivas de cada Facultad y de cada Universidad.

fortalezcan las competencias lingüísticas y comunicativas de los egresados de estos programas. Cuestionario y mostrar las concepciones de estudiantes y docentes.			De igual manera sirvieron para evidenciar el problema e identificar los aspectos en los que hay que trabajar.		
Objetivo 1: Describir las teorías que sustentan los modelos pedagógicos y los procesos didácticos de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.	Invitación a los profesores y a los estudiantes a completar las encuestas y a ser partícipes del proyecto.	Participaron 100 estudiantes y 50 docentes de tres universidades.	Con los docentes la intervención se realizó en dos momentos: En primer lugar en participación en reuniones de los departamentos	Un año	En las instalaciones de cada universidad.

			de Lenguas extranjeras. Con los estudiantes se hicieron dos reuniones de socialización.		
Objetivo 2: Identificar las epistemologías que fundamentan los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.	Se socializaron resultados preliminares.	Participaron 100 estudiantes y 50 docentes de tres universidades.	Una reunión con docentes y una reunión con estudiantes de cada universidad.	Un año.	En las instalaciones de cada universidad.
Objetivo 3: Desarrollar propuestas innovadoras desde los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, para la construcción	Se plantean propuestas de mejoramiento curricular de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.	Participaron 100 estudiantes y 50 docentes de tres universidades.	Una reunión con docentes y una reunión con estudiantes de cada universidad.	Un año.	En las instalaciones de cada universidad.

de currículos que fortalezcan las competencias lingüísticas y comunicativas en Inglés y Francés.					
---	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

4. 4 Categorías de análisis

Para esta investigación el currículo está formado por los programas, los estudiantes, los docentes, las directivas, las instituciones educativas, la evaluación y las prácticas educativas, de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia

El diagnóstico determinó el grado de conocimiento y las percepciones de los estudiantes y de los docentes, con respecto a la epistemología, la pedagogía y la didáctica, en su formación como licenciados y en su desempeño profesional.

4.4.1 Estudiantes

Epistemología

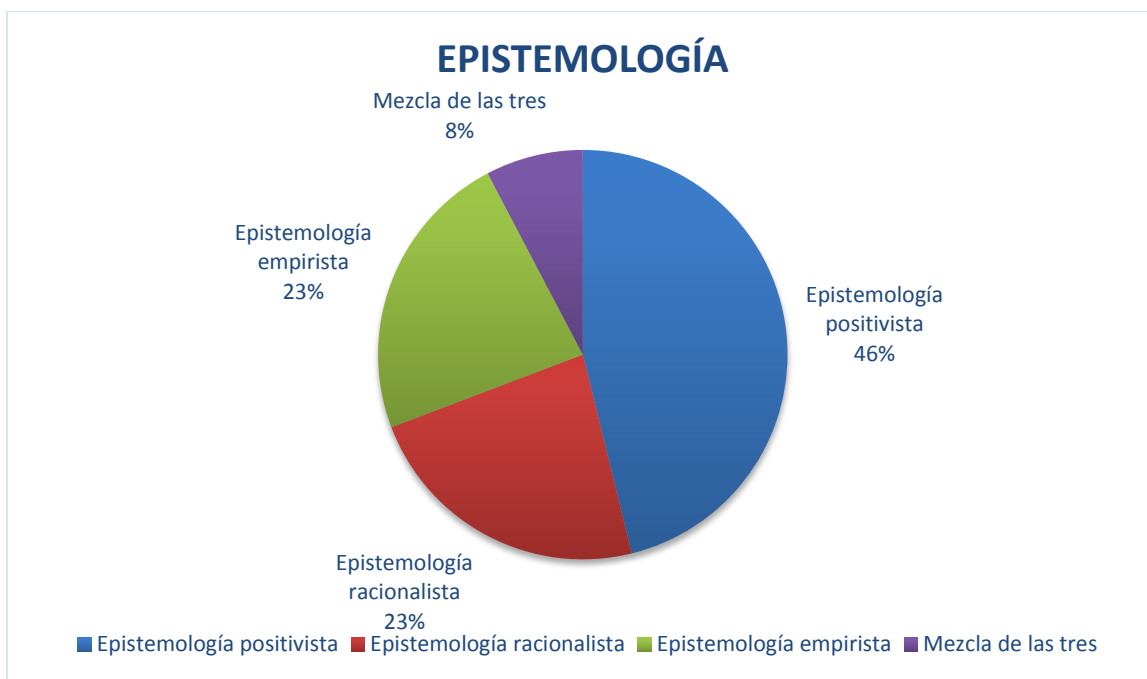
Se les pidió a los estudiantes leer algunos conceptos sobre epistemología y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

Epistemología positivista: estudio del conocimiento científico que se ocupa de lo que realmente existe, de los hechos.

Epistemología racionalista: estudio del conocimiento real, que reposa únicamente sobre la razón discursiva.

Epistemología empirista: estudio de la experiencia sensible como origen de todo conocimiento válido.

Al preguntar a los estudiantes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de epistemología desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



En las respuestas los estudiantes argumentaron que en las licenciaturas de Inglés y Francés a las cuales pertenecen, se trabaja con epistemologías de tipo positivista (46 %), viendo el positivismo, dentro de la enseñanza de la lengua, como una transmisión de la lengua que aprenden, como una transmisión del conocimiento, en la que se aprenden datos, léxico, reglas, se memoriza, pero sin trasfondo fenomenológico, de crítica, de análisis, no hay análisis sobre la cultura de la lengua que aprenden, tampoco se hace Metacognición de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros estudiantes (23 %) conciben que su proceso de enseñanza-aprendizaje, ha estado mediado por la epistemología racionalista, por cuanto aprenden la lengua extranjera, mediante postulados puramente teóricos, muchas

veces sin práctica, o no suficiente. Además, desde el racionalismo, se le da mucha importancia a la gramática, dando menor lugar a prácticas concretas de aprendizaje.

Por otra parte, el 23% de los estudiantes encuestados, consideran desde la epistemología empirista, que sólo se aprende una lengua extranjera en el país en el que se habla, sólo al tener experiencias y vivencias en ese medio, podrán lograr un verdadero aprendizaje de la lengua que estudian. Esto no es así en la realidad, puesto que existen personas que aprenden una lengua extranjera, sin nunca haber viajado al país en donde se habla, además si no fuese así, las licenciaturas de Inglés y Francés no tendrían razón de ser y no se podría aprender estas lenguas en nuestro país.

Pedagogía

Se les pidió a los estudiantes leer algunos conceptos sobre pedagogía y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

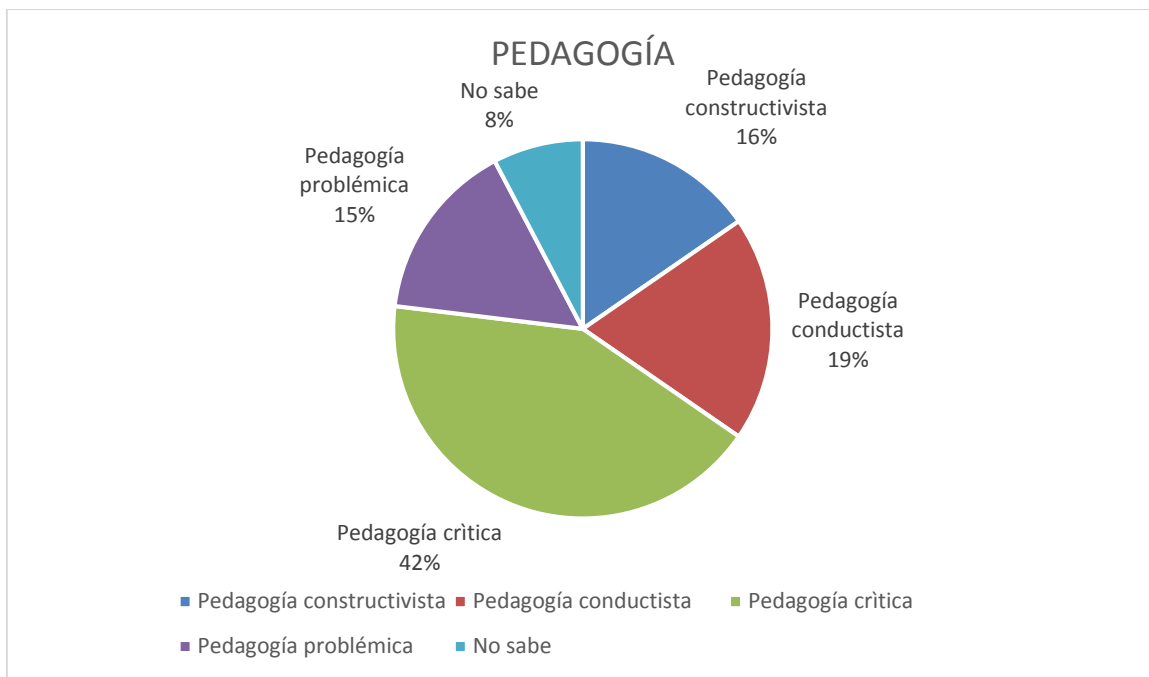
Pedagogía constructivista: corriente pedagógica que provee herramientas al estudiante, que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Pedagogía conductista: corriente pedagógica que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

Pedagogía crítica: corriente pedagógica que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. Teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico.

Pedagogía problémica: corriente pedagógica cuya finalidad no consiste únicamente en la solución de problemas y la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en el que el alumno aprende a producir ese conocimiento.

Al preguntar a los estudiantes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de pedagogía desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



Didáctica

Se les pidió a los estudiantes leer algunos conceptos sobre enfoques didácticos y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

Enfoque tradicional: enfoque didáctico cuyo objetivo principal consiste en leer y traducir textos literarios en lengua extranjera, realidad que deja en segundo plano la comprensión oral y la producción oral.

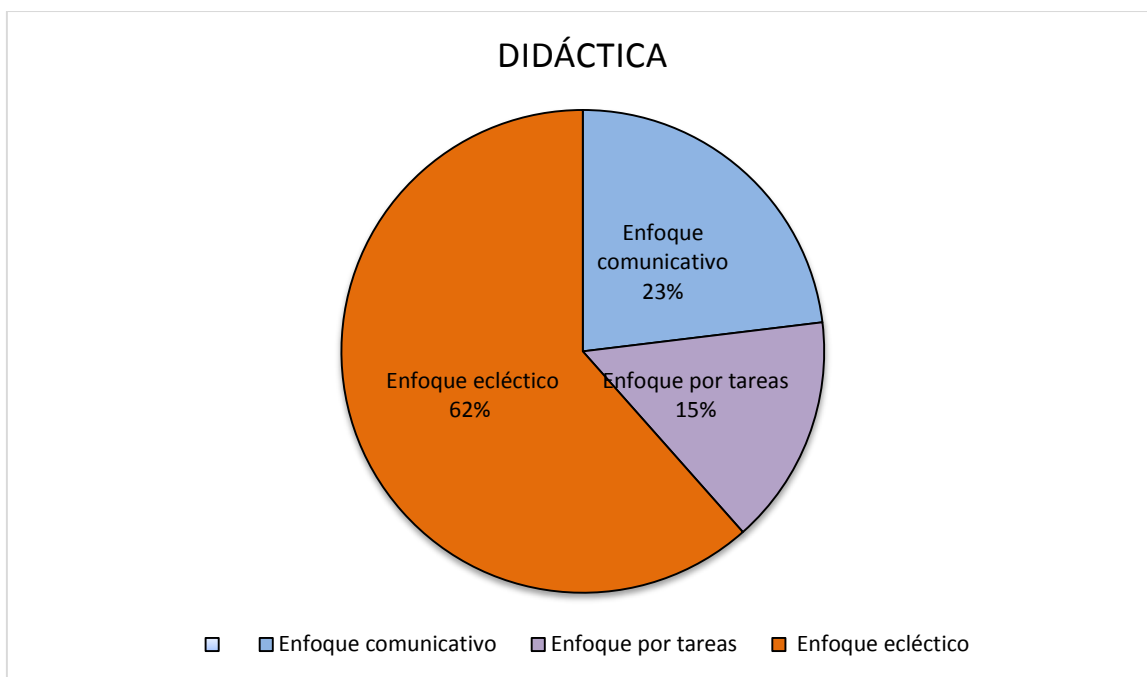
Enfoque comunicativo: enfoque didáctico que concibe una visión del aprendizaje basada en el sentido y en el contexto del enunciado, en una situación

de comunicación. Se opone a otros enfoques que privilegian la forma y la estructura de las lenguas y no el contexto.

Enfoque por tareas: enfoque didáctico que considera a los aprendientes de una lengua como los actores principales, que se proponen efectuar tareas de aprendizaje, en circunstancias y entorno determinados.

Enfoque ecléctico: Enfoque didáctico, que utiliza actividades de varios tipos diferentes de metodologías, sin adoptar ninguno y que hace énfasis en la interactividad entre el aprendiente y el docente.

Al preguntar a los estudiantes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de enfoque didáctico desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



Al aplicar las encuestas a estudiantes de las licenciaturas de Inglés y Francés, se evidenció que los estudiantes desconocen en gran parte su propio plan de estudios. En cuanto a la percepción de los estudiantes de estas licenciaturas en lo referente al enfoque didáctico que se emplea en sus programas de formación, el 63% de ellos considera que el enfoque ecléctico es el más empleado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde luego no es el único, pues los enfoques por tareas y comunicativo, también se emplean, pero en menor medida. Mientras que el uso del enfoque tradicional es casi inexistente en la actualidad.

De otra parte los estudiantes consideran que debería emplearse más en las clases el enfoque por tareas, para elegir un tema, definir los objetivos, plantear las

acciones y estrategias que se deben llevar a cabo para alcanzar las metas comunicativas, lingüísticas y socio-culturales que se han propuesto y para que se produzca un verdadero aprendizaje significativo, que les permita relacionar los nuevos conceptos aprendidos con sus conocimientos y experiencias sensibles previos, de manera tal que estos perduren en sus vidas.

4.4.2 Docentes

Epistemología:

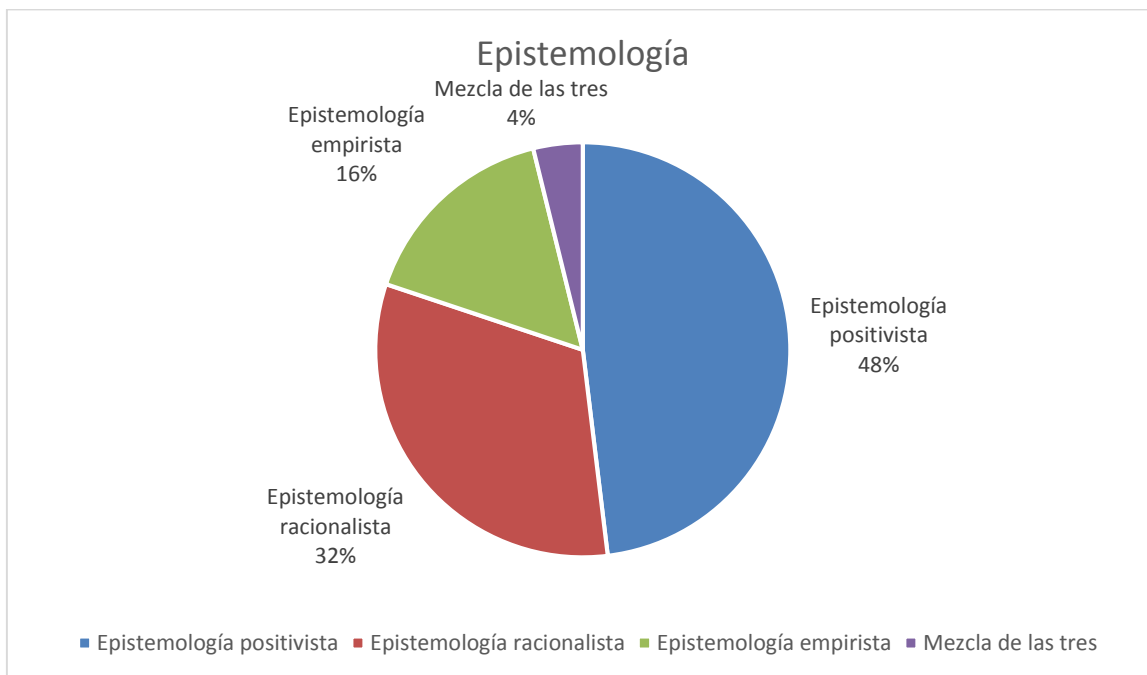
Se les pidió a los docentes leer algunos conceptos sobre epistemología y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

Epistemología positivista: estudio del conocimiento científico que se ocupa de lo que realmente existe, de los hechos.

Epistemología racionalista: estudio del conocimiento real, que reposa únicamente sobre la razón discursiva.

Epistemología empirista: estudio de la experiencia sensible como origen de todo conocimiento válido.

Al preguntar a los docentes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de epistemología desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



Pedagogía

Se les pidió a los docentes leer algunos conceptos sobre pedagogía y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

Pedagogía constructivista: corriente pedagógica que provee herramientas al estudiante, que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una

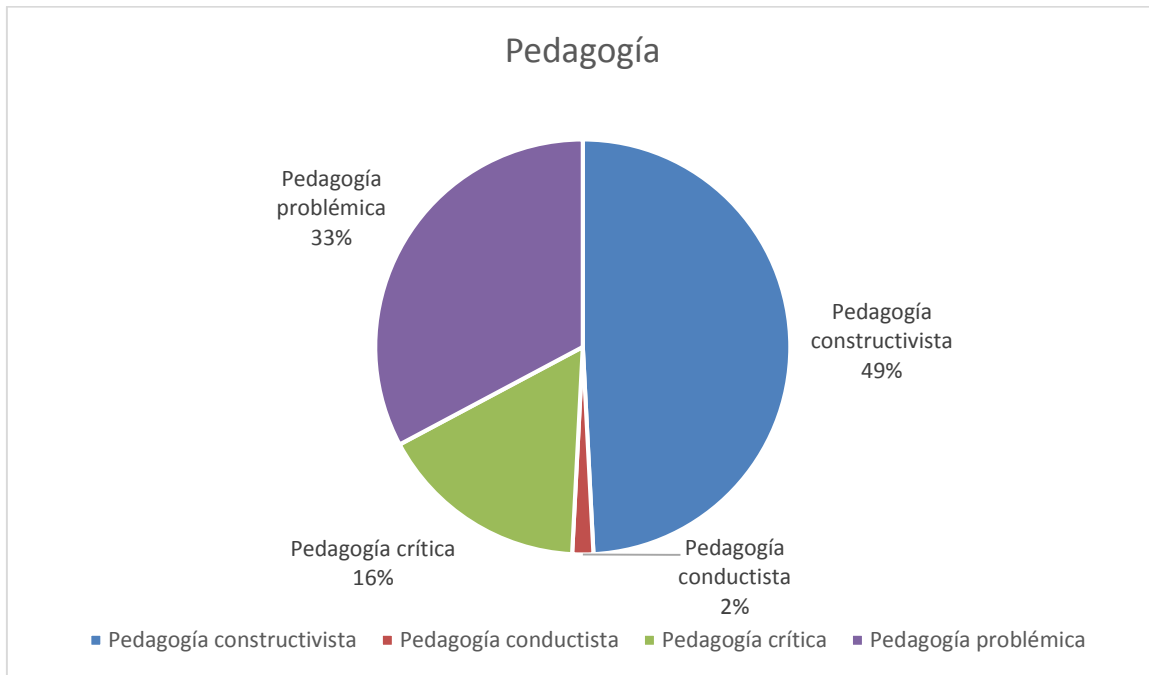
situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Pedagogía conductista: corriente pedagógica que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

Pedagogía crítica: corriente pedagógica que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. Teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico.

Pedagogía problémica: corriente pedagógica cuya finalidad no consiste únicamente en la solución de problemas y la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en el que el alumno aprende a producir ese conocimiento.

Al preguntar a los docentes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de pedagogía desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



Didáctica

Se les pidió a los docentes leer algunos conceptos sobre enfoques didácticos y responder las preguntas de manera sincera y anónima.

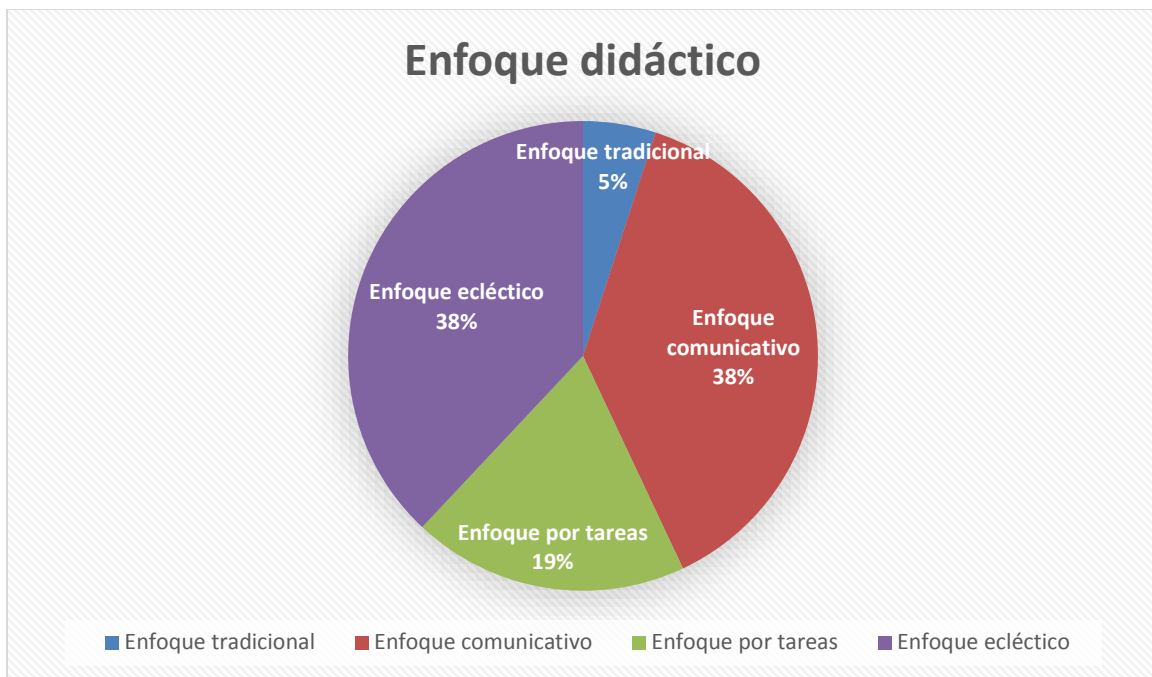
Enfoque tradicional: enfoque didáctico cuyo objetivo principal consiste en leer y traducir textos literarios en lengua extranjera, realidad que deja en segundo plano la comprensión oral y la producción oral

Enfoque comunicativo: enfoque didáctico que concibe una visión del aprendizaje basada en el sentido y en el contexto del enunciado, en una situación de comunicación. Se opone a otros enfoques que privilegian la forma y la estructura de las lenguas y no el contexto.

Enfoque por tareas: enfoque didáctico que considera a los aprendientes de una lengua como los actores principales, que se proponen efectuar tareas de aprendizaje, en circunstancias y entorno determinados.

Enfoque ecléctico: Enfoque didáctico, que utiliza actividades de varios tipos diferentes de metodologías, sin adoptar ninguno y que hace énfasis en la interactividad entre el aprendiente y el docente.

Al preguntar a los docentes de licenciaturas en Inglés y Francés acerca del tipo de enfoque didáctico desde el que se aborda el currículo en sus licenciaturas, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:



Los profesores desconocen en gran parte el plan de estudios y se limitan a impartir su clase de manera aislada, reduccionista, sin tener en cuenta las demás materias y los demás elementos que componen el currículo (profesores de planta vs profesores de cátedra). Teniendo en cuenta que la mayoría de profesores de Inglés y Francés son profesores de cátedra, su labor se limita a impartir la clase y luego se dirige a otra universidad y así sucesivamente. Esta situación hace que estos profesores no se interesen por establecer tutorías, horarios de resolución de dudas o problemas de aprendizaje y el estudiante siente que su contacto con la lengua que aprende se limita al espacio de clase. Además el número de horas de clase, se ha visto seriamente disminuido, en los últimos años, por razones estrictamente financieras, a menor número de horas de clase presencial, menor salario a pagar a los docentes.

5. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los currículos de estas licenciaturas no están diseñados en función del estudiante, en la búsqueda de satisfacer sus necesidades, se organizan a conveniencia de la facultad y de la universidad a la que pertenecen. Así por ejemplo se han reducido drásticamente el número de horas presenciales de enseñanza de Inglés y Francés, yendo en contravía de un mayor contacto con la lengua objeto (lengua que se aprende). La explicación de esta reducción de horas de clase es puramente financiera, las universidades las reducen sin rebajar el valor a pagar por semestre a los estudiantes y sin medir el impacto que esto puede acarrear.

La descripción de los hallazgos encontrados en esta investigación, es una descripción fenomenológica. El análisis de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, las observaciones producto de la experiencia como docente de 17 años en licenciaturas de Inglés y Francés y el análisis y descripción de las respuestas, argumentos, explicaciones y propuestas tanto de los estudiantes, como de los docentes, todos estos elementos hacen parte del descripción fenomenológica, que es el enfoque de esta investigación.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, no es un sistema simple, requiere por parte del estudiante, esfuerzo, decisión, dedicación,

disciplina, motivación, conocimiento de su estilo de aprendizaje, conocimiento de estrategias de aprendizaje, paciencia, formulación de metas, entre otros aspectos. También requiere por parte del docente, conocimiento, competencia, destreza, paciencia, conocimiento de estilos de enseñanza-aprendizaje, conocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje, formulación de metas, esfuerzo, decisión, dedicación, disciplina, motivación, entre otros aspectos.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es un sistema complejo, y para comprender que es un sistema complejo se recurre en este punto a Edgar Morin, uno de los más conocidos representantes de la teoría de la complejidad. El conocimiento es dinámico, no se logra con la suma de entidades estáticas individuales. Morin sostiene que Balzac en Francia y Dickens en Inglaterra, mostraban que los seres humanos son singulares en sus contextos y en su tiempo. En la vida cotidiana, esos seres juegan diferentes roles sociales y tienen una multiplicidad de identidades. (Morin,1990, p. 87).

Cabe señalar que en el imaginario colectivo, en los medios de comunicación, en las campañas de publicidad de los institutos de enseñanza de lenguas extranjeras con clases presenciales y virtuales y en las plataformas virtuales para aprendizaje de lenguas extranjeras, muy en auge en la actualidad, existe la representación social según la cual aprender una lengua extranjera hasta

llegar a nivel avanzado, es una tarea fácil, es un logro que se alcanza en algunos pocos meses y sin mayor esfuerzo.

Nada más alejado de la realidad. Para aprender una lengua extranjera y alcanzar una competencia lingüística avanzada en las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita, es un proceso que demanda la puesta en práctica de múltiples elementos y factores y sólo su confluencia, permitirá al aprendiente llegar al nivel propuesto al iniciar su aprendizaje.

Al aplicar las encuestas a estudiantes de las licenciaturas de Inglés y Francés, que abordaban la epistemología, la pedagogía y la didáctica se evidencio que el 46% de ellos consideran que la epistemología positivista es la que predomina en sus programas de educación superior, por cuanto se privilegian los hechos, lo fáctico, dejando de lado otros aspectos que interesan a la formación de estos futuros licenciados. Entre estos aspectos se encuentran la organización del plan de estudios, la competencia epistemológica de los profesores, las condiciones físicas y de organización que ofrece la universidad, las condiciones intelectuales, cognoscitivas y económicas de los estudiantes, es decir que se esperaba una epistemología globalizadora, que admita el papel que pueden jugar todos los factores y actores que intervienen en proceso educativo de enseñanza y aprendizaje.

Si se aborda ahora la percepción de los estudiantes de estas licenciaturas en lo referente a la corriente pedagógica que se emplea en sus programas de formación, la pedagogía crítica se muestra como la más utilizada con un 42%, sin demeritar la pedagogía constructivista, problémica y conductista, que también aportan en este proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La pedagogía crítica permite a los estudiantes la formación de un criterio personal, criterio propio, en medio del respeto de las corrientes, teorías, prácticas pedagógicas y posturas tanto de los docentes, de los programas de estudio, y de todos los elementos que conforman el currículo, como de la universidad. La pedagogía crítica les permite a los estudiantes seguir la formación de su licenciatura, aprender aquello que la universidad considera pertinente, pero le permite a su vez, no contentarse con lo escuchado, leído y aprendido, sino que le provee los elementos necesarios para desmontar creencias, asentir con algunas posturas teóricas y prácticas pedagógicas, así como disentir frente a otras. En suma, la pedagogía crítica le aporta los elementos necesarios para que el estudiante se emancipe de las posturas teóricas y académicas de sus docentes, del currículo, de la universidad, y se afiance en ir construyendo, paso a paso, su propia postura teórica y práctica, basada en todo lo aprendido, pero con su visión personal y única, tan necesaria para su devenir profesional y personal.

Ahora bien, al enseñar y aprender una lengua, no sólo se trasmite y se aprende nuevo lenguaje, nuevo vocabulario, nuevos sonidos no existentes en la

lengua materna, reglas gramaticales, principios sintácticos que difieren de los conocidos, entre otros elementos que conforman la lengua que se enseña y aprende. Si se profundiza en esta dirección, el lenguaje no se limita a ser un medio para transmitir significado y para nombrar una realidad que se supone que es estática e identificable, sino que además hace parte de una relación profunda con las personas y alcanza una dimensión oculta, que en la actualidad es afirmada por investigadores como Coaniz (2001) y Kramsch (2009). Sin embargo, el estudio de esta dimensión todavía aparece bastante disperso y en búsqueda de un concepto unificador.

A lo largo del tiempo casi todas las ciencias humanas se han enfrentado con la cuestión de la lengua y el lenguaje. A su vez, enfatizaron el valor simbólico, semiótico, social, la dimensión artística, las implicaciones neurológicas o psicológicas. Mientras la didáctica de lenguas extranjeras se ha nutrido de la contribución de varias ciencias y se ha constituido en una de ellas, a la vez teórica y práctica para proporcionar soluciones a dicha cuestión. Solamente en tiempos recientes la didáctica de lenguas extranjeras ha comenzado a verse más como un sistema complejo y adaptativo (Larsen-Freeman, 1997) y sus diferentes facetas están constituidas por las contribuciones de diferentes ciencias, comienzan a verse como interdependientes.

Esta actitud de apertura a las contribuciones de otros modelos teóricos está abriendo nuevas vías para la investigación en didáctica de lenguas extranjeras,

vías potencialmente capaces de cambiar los paradigmas de referencia que están en la base de la construcción epistemológica de esta disciplina.

En la misma dirección de estas perspectivas emergentes que proporcionan marcos teóricos cada vez más ricos y flexibles, la investigación en didáctica de lenguas extranjeras está en proceso de expandirse y volverse más compleja. Varios signos dan fe de esta tendencia: la teoría de la complejidad definida en las ciencias exactas y en las ciencias sociales (Alhadeff-Jones, 2008, Morin y Le Moigne, 1999), se utiliza como punto de partida epistemológico para reflexionar sobre el fenómeno "Lenguaje" y su aprendizaje (Larsen-Freeman, 1997); el campo de estudios sobre multilingüismo se diseña de forma más clara, incluso en el nivel epistemológico (Zarate, Levy Y Kramsch, 2008). El profesor se ve cada vez más como un profesional llamado a tomar decisiones basadas en principios (Piccardo, 2010) y se han producido herramientas que buscan democratizar esta complejidad y guiar a los profesionales en sus elecciones, especialmente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), que desde el viejo continente se ha extendido a todo el mundo.

El marco teórico de la presente investigación sirvió de base para el análisis y la discusión de los resultados. En este sentido los dos referentes principales que se abordaron fueron las teorías curriculares y las teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ser efectiva, la investigación cualitativa

se hace multidisciplinaria en la construcción del marco teórico y conceptual y multimodal en la constitución de datos. El analista usa un amplio conjunto de teorías y disciplinas contributivas, interpreta los datos y construye hipótesis o declaraciones teóricas. El desarrollo de un marco de referencia teórico relevante es, por lo tanto, un paso fundamental en toda investigación.

En esta dirección se encontró que la concepción de currículo tanto en los estudiantes, como en los docentes de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia dista de la realidad. Por una parte, al preguntarles que entienden por currículo, lo confunden con el plan de estudios, cuando el segundo hace parte y es uno de los elementos que conforman el segundo; por otra parte no se hace, en las instituciones educativas una reflexión epistemológica acerca de los currículos que las rigen.

6. PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LAS ÁREAS EPISTEMOLÓGICA, PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA, DE LOS CURRÍCULOS DE LAS LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN COLOMBIA

Se plantea aquí, una propuesta de reformulación y adaptación de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, que permita optimizar la competencia lingüística en estas dos lenguas, de los colombianos que las estudian para convertirse en docentes de ellas y que redunde en beneficio de todas las personas que serán sus estudiantes y que deseen aprenderlas.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE ESTA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO CURRICULAR

El conocimiento y la educación se consideran como algunos de los principales factores que contribuyen al desarrollo humano. El currículo se ve cada vez más como una de las piedras angulares de las reformas educativas destinadas a lograr resultados de aprendizaje de alta calidad. El currículo es una selección consciente y sistemática de conocimiento, de habilidades y valores: esta selección determina cómo los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se organizan y responden a preguntas como: ¿qué necesitan aprender los estudiantes, por qué, cuándo y cómo?

Cuando se habla de currículo se hace referencia en el nivel macro, al Ministerio de Educación Nacional, en el nivel meso, a las directivas de las Instituciones Educativas, y en el nivel micro al Director del Departamento de Lenguas, al plan de estudios, a los docentes, a los estudiantes y a las prácticas educativas. Sin embargo, en realidad, cuando se aborda más de cerca, desde la didáctica, su objetivo es trabajar para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimiento o construcción-transmisión de conocimiento y en el caso de esta investigación en el saber desempeñarse en lenguas y culturas extranjeras. Esta búsqueda de optimización concierne colectiva e individualmente a todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, tanto en la clase, en la cotidianidad, como en la vida real, lejos de las aulas de clase.

El currículo delimita los contenidos de los programas académicos, así como su estructura en busca de la educación óptima, particularmente cuando los docentes tienen una calificación y experiencia insuficientes, los recursos disponibles en las aulas no son adecuados en calidad y cantidad y los estudiantes no tienen acceso a un contexto que les permita ubicar su aprendizaje. Además el currículo define tanto las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, como aquellas necesarias para alcanzar una alta competencia en los ámbitos estudiados.

Conviene aquí saber ¿qué es el currículo en didáctica de las lenguas extranjeras?

Se recurre a un significado extendido y basado en la idea del proceso para designar "tanto el plan de estudios institucional, como el recorrido académico real que transitan los estudiantes, así como también todas las dimensiones relacionadas con la implementación, evaluación, materiales de enseñanza, o incluso formación docente"(Coste, 2011, p. 16).

Ahora bien, existe una distinción entre el currículo, el programa y el recorrido académico. De hecho, el currículo comporta toda la arquitectura pedagógica de un sistema educativo, desde los fines hasta la evaluación. El programa incluye tanto el plan de estudios, como los objetivos generales y específicos y los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y hace parte del currículo.

El recorrido académico se entiende, como parte del currículo, que implica "un conjunto de aprendizajes planificados por la escuela, pero construido y realizado de forma individual o en grupo por el estudiante"(Bloom, 1956, p. 184, citado por Pochard, 2011. p. 51).

Para emprender el camino de una reformulación de los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, se requiere seguir varias etapas, como son: la primera de ellas, analizar las razones para modificar o cambiar el currículo; la segunda consiste en trazar las etapas para la reelaboración del currículo y determinar el rol de los actores del currículo y la tercera conlleva a plantear una propuesta de mejoramiento de los currículos objeto de esta investigación.

6.1 Razones para innovar los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia

Diversos factores indican que el momento de un cambio en los currículos de estas licenciaturas ha llegado. En primer lugar, la evolución de los sistemas sociales y culturales y los cambios en los perfiles de las profesiones, dictan hoy la necesidad de asimilación y adopción de este desarrollo por parte del sistema educativo, en este caso de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia. Por lo tanto, los currículos de estos programas se preocupan menos por el problema de la transmisión del conocimiento, y en mayor medida se ocupan de la explotación pedagógica oportuna, en contextos específicos donde las necesidades cambian constantemente.

En segundo lugar, la educación atiende la demanda social de cambio, mediante el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos, cuya evolución se

percibe a través de cambios en los modelos de aprendizaje cuestionados, para construir el nuevo currículo. Existe un cambio de paradigma educativo actual que se centra más en el proceso de aprendizaje. Esto significa que el diseñador del currículo y el profesor prestan especial atención al estudiante, en otras palabras, a sus necesidades y entorno, a su imaginación, a su ritmo de aprendizaje, así como a sus estímulos y motivaciones.

En tercer lugar, el desarrollo científico de la disciplina y el de sus correspondientes modelos didácticos explican la necesidad de reescribir el currículo, actualizándolo y adaptándolo a estos desarrollos, que deben traducirse en el proceso de transposición didáctica. Entendida esta última, como el proceso educativo mediante el cual el proceso toma el conocimiento y lo transforma de manera comprensible para presentárselo a los estudiantes.

En último lugar, los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, particularmente a nivel del currículo y los logros académicos de los estudiantes, alientan a revisar el currículo teniendo en cuenta sus fortalezas y deficiencias. Fortalezas en cierto avance en número de colombianos que estudian las Licenciaturas de Inglés y Francés. Deficiencias en el nivel de salida en la competencia lingüística de los licenciados de estos programas; sobrecarga de contenido en los programas; inadecuada organización de los planes de estudio, con excesiva acumulación de materias en los últimos semestres y ausencia de

clases de Inglés y Francés en los últimos semestres; evaluaciones que indagan por aprendizajes memorísticos momentáneos; incapacidad de un gran número de estudiantes para resolver problemas, preeminencia de los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento, entre otros.

6. 2 Etapas para la reelaboración del currículo

Estas etapas son diversas y se caracterizan por un conjunto de elecciones y decisiones:

- Elección de los objetivos educativos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de las competencias lingüísticas que se busca desarrollar (de los diferentes niveles de lengua e interculturales).
- Caracterización de la situación sociolingüística de los aprendientes, en el contexto específico colombiano.
- Análisis de las necesidades lingüísticas de los estudiantes, articulado con reflexiones sobre las lenguas que aprenden, aproximación a la literatura, a la escritura académica y creativa y a la civilización y cultura que están aprendiendo. Las necesidades lingüísticas se articulan con las expectativas y las exigencias propias de las diferentes disciplinas que se aprenden en lengua extranjera.
- Realización del inventario de los recursos físicos, audiovisuales y libros con los que se dispone para adelantar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Francés.

-Concepción de los escenarios curriculares que permiten coordinar la duración de los aprendizajes, las enseñanzas en las dos lenguas extranjeras estudiadas, las especificidades de los diferentes grupos de aprendientes.

-Elaboración de los documentos programáticos, teniendo en cuenta las restricciones del número de horas disponibles para cada nivel, del número de estudiantes por grupo, también los recursos técnicos tales como libros de texto, materiales didácticos y espacios o aulas para impartir las clases; además de las particularidades de las diferentes metodologías de enseñanza, la naturaleza de las actividades de clase, las situaciones de comunicación reales o preparadas pedagógicamente, los tipos de tipos de discurso apoyados en la enseñanza, las formas de secuencias didácticas o módulos de enseñanza, así como la información sobre la distribución lineal de los contenidos a enseñar.

-Identificación de los contenidos y de las modalidades pedagógicas de la educación intercultural, en las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia.

-Formación de los docentes en el currículo. En particular, la separación de las disciplinas lingüísticas, que trae como beneficio la toma de conciencia de la importancia de formar los docentes en la enseñanza y aprendizaje de Inglés y Francés, así como en las diferentes formas de aprendizaje significativo, cooperativo, colaborativo y autónomo. De igual manera, en el compartir entre los docentes las diferentes técnicas de enseñanza, de los proyectos interdisciplinarios y de las modalidades de evaluación.

- Selección de las formas de verificación de la adquisición y aprendizaje de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
- Determinación del costo de las formaciones, del costo real de acuerdo con el número de docentes de planta y de cátedra, así como de los beneficios inmediatos, a mediano y a largo plazo.
- Control de la calidad de las formaciones, de la planeación, la implementación, la ejecución, la evaluación y el seguimiento al desarrollo de los procesos académicos.

6.3 Rol de los diferentes actores educativos en el mejoramiento del currículo de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia

La reformulación de un currículo de estas licenciaturas requiere la participación e implicación de todos los actores del proceso educativo.

En primera instancia, es necesario informar a todas las personas involucradas, entiéndase, docentes, directivos, estudiantes, autoridades académicas, acerca de la reorganización del currículo y de su implementación. Se requiere además garantizar coherencia en las decisiones educativas; por semestre de enseñanza (coherencia horizontal); por área académica (coherencia vertical y longitudinal, en el tiempo); coherencia en las materias de los diferentes ciclos (coherencia global: entre los ciclos de formación básica, en los primeros cuatro semestres y ciclo de profesionalización), coherencia entre los fines académicos, los objetivos, las

acciones académicas emprendidas, los materiales pedagógicos y las evaluaciones y valoraciones de las mismas (coherencia de implementación).

En adición a lo anterior, se propone acompañar la innovación con la investigación científica, por ejemplo con proyectos de investigación-acción que incluyan activamente a los docentes y con la creación de una red de instancias científicas y de universidades que ofrecen licenciaturas de Inglés y Francés en el país. Además se propone organizar formaciones de sensibilización a estas licenciaturas, en las que participen dirigentes educativos locales, regionales y nacionales.

De igual manera se hace necesario, pensar el nuevo currículo de las Licenciaturas de Inglés y Francés, para optimizar la utilización de laboratorios de lenguas, salas multimediales y centros de recursos. También se propone sensibilizar a las personas del contexto social inmediato y a la sociedad en general, acerca de las bondades de esta propuesta de reformulación del currículo de estos programas universitarios.

En el mismo orden de ideas, se propone establecer una adecuada comunicación y concertación con los funcionarios que toman las decisiones educativas y administrativas, con los docentes de lenguas extranjeras y con los

docentes de otras disciplinas, en los diferentes niveles al interior de estas licenciaturas.

En lo que concierne la formación de todos los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros licenciados de Inglés y Francés, se propone partir de una formación permanente en común, para pasar luego a una formación permanente de su área específica de desempeño y a una formación en trabajo colaborativo.

Todos los aspectos anteriormente citados, se pondrán en conocimiento de todos los actores de este proceso educativo de enseñanza-aprendizaje al interior de las Licenciaturas de Inglés y Francés, a través de la creación de una red de estos programas universitarios profesionales. Red, que no existe en la actualidad en Colombia. Esta red propiciará intercambios de información en todos los aspectos, académicos, administrativos, investigativos y de innovación.

Es evidente, que este nivel de complejidad, puede desanimar a algunas instituciones educativas, debido a la multiplicidad de condiciones a completar. Pero esta realidad, no será óbice para emprender las acciones de cambio y reorganización de los currículos de estas Licenciaturas, aún en los casos en que no se cumplan con todas ellas. Si el objetivo es compartido paulatinamente por las diferentes Licenciaturas de Inglés y Francés, sus formas de realización pueden tener alcances inesperados.

6.4 Propuesta de mejoramiento de los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia

Esta es la última etapa de la propuesta de mejoramiento de los currículos de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, que incluye las razones para reformular dichos currículos, las etapas a tener en cuenta para su reelaboración, el rol de los diferentes actores educativos que intervienen en estos programas universitarios y la proposición de reformulación de los planes de estudio.

Se propone en primer lugar, siguiendo los principios del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001), dar prioridad a la implementación de un plan de estudios construido alrededor de tres elementos fundamentales: los saberes y los conocimientos; las competencias lingüísticas y comunicativas o competencias del saber-hacer y las competencias del saber-ser o cualidades humanas. La arquitectura pedagógica se muestra en el siguiente esquema:

Tabla 9. Elementos fundamentales de la proposición del nuevo plan de estudios de las Licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia

SABERES	SABER-HACER	SABER-SER
Lengua y cultura inglesa. Lengua y cultura francesa Literatura inglesa Literatura francesa Inglés con orientación profesional Francés con orientación profesional	Competencias comunicativas, sociolingüísticas y pragmáticas	Autonomía Espíritu crítico Humanismo Ciudadanía Trabajo en equipo

En segundo lugar y en una perspectiva eminentemente didáctica se propone una tipología de cursos para los primeros cuatro semestres o ciclo de fundamentación

Tabla 10. Tipología de cursos – ciclo de Fundamentación

-Inglés general	-Pedagogía	-Lengua y	-Literatura	Investigación	-Lingüística
-Francés general	-Modelos pedagógicos	cultura	inglesa y		
-Español	-	inglesa y	anglófona		
-Fonética	Epistemología	anglófona	(en cuarto semestre)		
y		-Lengua y	-Literatura		
fonología		cultura	francesa y		
inglesa		francesa y	francófona		
-Fonética		francófona	(en cuarto semestre)		
y					
fonología					
francesa					

En tercer lugar se proponen los cursos que harán parte del ciclo de profundización de sexto a décimo semestre

Tabla 11. Tipología de cursos – ciclo de Profundización

-Inglés general	-Inglés de	Investigación	-Enseñanza de
-Francés general	negocios	-Trabajo de grado	ciencias naturales
-Gramática 1	-Francés de		en inglés
-Gramática 2	negocios		-Enseñanza de
-Traducción 1	-Intercambio		ciencias naturales
-Traducción 2	internacional de		en francés
-Didáctica del Inglés	un semestre.		-Práctica pedagógica
-Didáctica del Francés			

En adición a todo lo expuesto anteriormente, esta propuesta de mejoramiento curricular se centra en el estudiante, puesto que el objeto último del currículo es que se produzca en los estudiantes el conjunto de aprendizajes presupuestados, guiados por la universidad y cuyo protagonista es el estudiante. La enseñanza-aprendizaje de lenguas y de culturas extranjeras se ha convertido en el medio y la educación se ha convertido en el fin. El fin consiste en que el estudiante, más allá de la simple instrucción, se eduque para la vida. La educación ha llevado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, al nivel de meta-formación, es decir, después de la formación lingüística, más allá de la formación lingüística, para recordarle a los docentes su rol de educadores.

Se pretende, en esta propuesta de mejoramiento curricular, pasar del tipo de enseñanza tradicional, instrumental, en el que se privilegia la transmisión de contenidos, la memorización para las evaluaciones, pero el rápido olvido de lo supuestamente aprendido, sin detenerse en saber si el estudiante está alcanzando un aprendizaje significativo. Si eso nuevo que está aprendiendo el estudiante, lo está realmente, asociando con sus experiencias, con sus vivencias, con sus conocimientos previos, con su vida, de manera tal que perdure y enriquezca su aprendizaje y su existencia.

Por este motivo en repetidas ocasiones los docentes se convierten en transmisores de contenidos únicamente, pero sin detenerse a reflexionar sobre su rol de educadores para todo el ser, para la vida. Al interior de los currículos, que

son el tejido conectivo de todos los componentes y actores del proceso educativo, los programas presentarán una fuerte fundamentación epistemológica, que les dé a los estudiantes mayores herramientas para la comprensión, para pensar, para hacer análisis crítico, para mirar las lenguas más allá del simple aprendizaje de los signos lingüísticos, e incluir también en el proceso educativo el aprendizaje de la nueva cultura. Con base en unos currículos fuertes en lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico, los licenciados estarán en capacidad de conseguir trabajo más fácilmente que en la actualidad y tendrán un desempeño adecuado en cualquier ámbito que su profesión les exija. Además los colombianos formados por los licenciados de inglés y francés tendrán múltiples oportunidades como obtener becas o llevar a cabo estudios de maestría o doctorado en países de habla inglesa o francesa, de igual manera, tendrán la posibilidad realizar publicaciones en estas lenguas.

Se debe agregar, que sumadas a las reflexiones anteriores, se propone llevar a cabo algunas acciones de tipo pedagógico y didáctico, que contribuyan a la formación integral de los licenciados de Inglés y Francés en Colombia. Entre ellas tenemos:

-Diseñar y aplicar instrumentos diagnósticos a estudiantes y profesores de las licenciaturas de Inglés y Francés, que permitan tener un panorama claro de su competencia lingüística en Inglés y Francés y de su grado de formación en lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico de la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas. Con base en los resultados obtenidos, se formularán modificaciones

curriculares de mejoramiento, como las expresadas anteriormente en esta propuesta.

- Realizar debates con estudiantes, docentes y directivos de estas licenciaturas con el fin de establecer sus necesidades académicas y hacer propuestas de mejoramiento curricular.

- Estudiar y analizar las verdaderas necesidades del mercado laboral en cuanto a la formación de licenciados de Inglés y Francés en Colombia.

- Crear un programa genuino para la didáctica de las lenguas y culturas extranjeras en los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, este hecho es la garantía de una formación inicial sólida para los futuros docentes de estas dos lenguas.

- La formación continua de los profesores de Inglés y Francés permitirá que la mayor cantidad posible de personas diversifique las prácticas en el aula y acumule experiencias significativas con sus estudiantes.

Adaptar los materiales didácticos a las realidades sobre el terreno mediante la creación de un grupo de expertos mixto: los estudiantes y los docentes podrán

enseñar / aprender de una manera comunicativa, mientras evolucionan en un enfoque cercano a su cultura de enseñanza / aprendizaje.

-Analizar, a través de un trabajo sobre representaciones, lo que proyecta el docente, además de transmitir conocimiento, sigue siendo un elemento central de la clase de lengua extranjera, ya que domina perfectamente su papel de animador y lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis permitirá complementar y modificar su rol en función de un aprendizaje más global por parte del estudiante, más allá de la simple transmisión de conocimientos.

-El docente utilizará diferentes metodologías, fruto de su formación y de su experiencia profesional, lo que le permitirá adecuar los ejercicios y las técnicas didácticas al nivel y a los objetivos de los estudiantes.

-La clase utilizará textos pedagógicos preparados para la enseñanza, pero además abordará textos auténticos, para acercar a los estudiantes a contextos reales de aprendizaje.

-En la clase de Inglés y Francés, se enseñará la gramática de forma deductiva, es decir, a partir de situaciones comunicativas y preguntas surgidas de ellas, se deducen las reglas gramaticales.

- Diseñar clases de didáctica de la lengua extranjera, en donde los estudiantes puedan mostrar como enseñarían un determinado tema.

- Usar el internet para tener intercambios conversacionales con personas hablantes nativas de las lenguas que están aprendiendo.

Organizar grupos de reflexión académica entorno a la importancia de educar no sólo para el aprendizaje de Inglés y Francés, sino educar para la vida.

- Reformular los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, con un trasfondo globalizador, que abarque todos los componentes que intervienen en el proceso de formación de los licenciados de Inglés y Francés en Colombia.

- Favorecer una mayor presencia del inglés y del francés en los medios locales: este aspecto permite crear un entorno favorable para el aprendizaje de estas dos lenguas extranjeras.

Para complementar las necesarias acciones pedagógicas y didácticas descritas, conviene saber que la aplicación de una metodología didáctica, en cualquier contexto, sin tener en cuenta los docentes y los estudiantes, no permitirá un aprendizaje significativo.

La construcción de una metodología puede partir de bases exógenas. Sin embargo, debe respetar el contexto de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras en el que nace, así como la cultura de aprendizaje de los estudiantes.

A través del diálogo de ideas entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Francés como lenguas extranjeras, se podrá construir una metodología de enseñanza / aprendizaje con enfoque ecléctico. Sin embargo, este eclecticismo debe ser razonado, pensado conjuntamente para quizás constituir una verdadera didáctica de las lenguas extranjeras en Colombia. Todavía se tiene un largo camino por recorrer Todas las esperanzas están permitidas.

7. CONCLUSIONES

En el mundo globalizado en la actualidad, es cada vez más importante hablar varias lenguas. Siendo el español la lengua materna en Colombia, las lenguas extranjeras que surgen como necesarias para aprender son Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Chino Mandarín, Portugués, entre otros. En esta investigación se escogieron el Inglés y el Francés.

De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, menos del 0.1 % de los colombianos tienen una alta competencia lingüística en Inglés y en Francés menos del 0.02% de los colombianos alcanzan ese nivel. Esta situación dificulta en gran medida el hecho de estudiar en países de lengua inglesa o francesa, se pierden becas o posibilidades de estudios por el escaso conocimiento de estas dos lenguas. Además limita la consecución de trabajo en empresas internacionales en las cuales el uso de ellas es indispensable. Esta realidad debe cambiarse.

En los últimos años se han hecho avances en los programas de licenciatura en Inglés y Francés en Colombia; sin embargo, la competencia lingüística alcanzada en estas dos lenguas, por los licenciados al finalizar sus estudios no es la mejor.

En primer lugar se hace necesario reformular y reorganizar los currículos y los planes de estudio de las licenciaturas en Inglés y Francés. En segundo lugar

ofrecer mayor intensidad de materias como de literatura inglesa y francesa, fonética y fonología inglesa y francesa, civilización inglesa y francesa, didáctica inglesa y francesa, morfosintaxis inglesa y francesa, entre otras, todas ellas abordando las cuatro competencias lingüísticas, a saber, comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita.

Una vez que se mejore la competencia lingüística en Inglés y Francés de un mayor porcentaje de los licenciados en éstas áreas, se podrá reforzar y ampliar la oferta de cursos intensivos de estas dos lenguas, en las universidades, en institutos de lenguas dentro de ellas y en institutos de lenguas independientes y a precios asequibles para una gran cantidad de colombianos.

Por otra parte y no menos importante, también se requiere una formación de los docentes fundamentada en lo epistemológico, pedagógico y didáctico, en función de la enseñanza de la lengua. Esto es, definir el tipo de epistemología que quiere enseñar y transmitir cada programa y cada universidad; también se requiere una adecuada apropiación de las diferentes corrientes pedagógicas existentes y además definir los enfoques didácticos que se quieren emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Francés.

Surge entonces la necesidad de concebir unas epistemologías, pedagogías y didácticas emergentes, que pongan al ser humano y su proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Francés en el centro de interés de su formación como licenciados en estas dos lenguas. La nueva concepción de estos constructos, a

saber, epistemología, pedagogía y didáctica, está centrada en conocer la realidad y los recursos con que cuenta cada universidad y programa de licenciatura en inglés y en francés; se propone adecuar los espacios físicos, aulas de clase, laboratorios, medios audiovisuales a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Francés en pleno siglo XXI.

Se parte de un amplio conocimiento del enfoque curricular de cada licenciatura, para reorganizar las diferentes materias, programarlas de manera progresiva e intensiva, pasando de menor a mayor intensidad horaria de clases presenciales, haciendo particular énfasis en la importancia de aumentar el número de clases presenciales al finalizar la carrera, pues el mundo laboral espera que tanto los currículos como los profesores tengan sólidos fundamentos relacionados con el conocimiento de estas lenguas, estén más dotados de herramientas y competencias de tipo pedagógico y didáctico, que los haga más aptos para emprender con eficiencia y eficacia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas dos lenguas.

En este sentido se propone organizar las prácticas pedagógicas de Inglés y Francés en diferentes semestres, de manera tal que no se adicionen a la redacción del trabajo de grado y se sobrecargue de trabajo a los estudiantes en los últimos semestres.

Cabe señalar que se evidencia una insuficiente competencia lingüística en Inglés y Francés de un altísimo porcentaje de los docentes de colegio y universidad. En este orden de ideas, se hace necesario implementar cursos de mejoramiento docente en estas áreas, que culminen en la presentación de los exámenes internacionales (TOEFL y IELTS para inglés y DALF para francés) y la consecuente consecución de nivel C1 en las dos lenguas extranjeras que se enseñan. Dicha certificación es un requisito de cualificación y permanencia.

Otro aspecto primordial en el mejoramiento de la competencia holística (que incluya todos elementos que conforman la formación de los licenciados en Inglés y Francés del país), es el aumento del presupuesto destinado a su formación. En macro, desde el gobierno nacional, el ministerio de educación, los gobiernos distritales. En micro, desde las universidades que imparten la citada formación profesional. No se puede prescindir de horas-clase-docente-presenciales, por disminuir la inversión en dinero, porque este proceder influye de manera drástica en el descenso de la calidad en el nivel de salida de Inglés y Francés de los licenciados que se forman para enseñar dichas lenguas.

En adición a lo anterior, si bien es cierto que es útil que hablantes nativos impartan algunas clases a los futuros licenciados, el sólo hecho de ser originarios de un país donde se hable alguna de estas dos lenguas, no es, por sí sólo, una garantía de conocimiento pedagógico de su lengua materna. Es así como a través

del programa, AIESEC(en un comienzo su significado fue: Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas y Comerciales, pero en la actualidad es también una organización internacional que coordina intercambios lingüísticos entre jóvenes de diferentes países) que varias decenas de extranjeros han llegado a Colombia a impartir clases de inglés o francés, en la mayoría de los casos sin ninguna formación pedagógica (son estudiantes de otras áreas, derecho, comercio, filosofía, etc) y en otros casos sin ser hablantes nativos de estas dos lenguas, ni tampoco contar con estudios en pedagogía y didáctica de ellas.

Ahora bien, se reafirma que el aporte de esta tesis consiste en plantear una reformulación de los currículos de las licenciaturas de Inglés y Francés en Colombia, y teniendo en cuenta que el currículo es una organización que tiene diferentes fundamentos, entre los cuales los más importantes y más necesarios son los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, razón por la cual esta investigación trabaja en estos fundamentos.

Se aporta al proceso educativo de la enseñanza y el aprendizaje en estas dos lenguas, especialmente desde el campo del currículo y de la necesidad de investigar más el currículo desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos para que y de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), se convierta en el Proyecto educativo transversal y necesario de la formación de los docentes y licenciados de estas dos lenguas.

una concepción procesual del curriculum nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido y no sólo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos, etc. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 23)

Se aporta igualmente en el campo de la enseñanza, en cuanto se plantea que esta tiene fundamentos epistemológicos y metodológicos para construir teorías, se construye conocimiento, no es solamente la técnica, como se concebía hasta hace poco tiempo. El docente conoce la disciplina que va a enseñar, pero además hace teoría. El docente investiga, construye teoría didáctica, construye conocimiento y no se limita a una transmisión técnica de conocimientos, a ser técnicos de la enseñanza. El docente reflexiona sobre su rol, sobre los procesos, los métodos, los programas, en suma sobre los currículos. El currículo da pie para mayores procesos de investigación, de discusión, de debate acerca de la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas

Se considera que si se ponen en marcha esta serie de acciones de mejoramiento curricular de las licenciaturas de Inglés y Francés, incluyendo acciones en todos los aspectos que lo componen, se avanzará en el nivel de aprendizaje y conocimiento que los colombianos tiene de las mismas. Este avance redundará en beneficio del país, por cuanto se accederá a mayor número de becas en países anglófonos o francófonos, se desarrollará el comercio con dichos países, se estimulará la consecución de empleo en empresas multinacionales y se integrará más y mejor nuestro país en la aldea global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelson, R. (2003). *Experiments With People: Revelations from Social Psychology*. Mahwah, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates.

Alvarez, G. (2010). *Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad*. Signo y pensamiento. N° 56. Vol XXIX, pp 71. Bogotá: Universidad Javeriana.

Agray, N (2007). *Curriculo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?* En Education And Learning Research Journal. Pp. 116 – 117.

Alhadeff-Jones, M. (2008, p. 75). *Trois générations de théories de la complexité : nuances et ambigüités*. Programme européen MCX « Modélisation de la Complexité.

Amade-Escot, C. (1998, p. 44). *Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique*. in C. Amade-Escot, J-P.

Ander-Egg, E. (2000, pp. 24 - 26). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aire: Lumen.

Artigue, M. (1990, Pp. 2-3, 241-286). *Epistémologie et didactique. Recherches en didactique des*

Mathématiques. París. Assude, T., Mercier, A. & Sensevy, G.

Bachelard, G. (1948, p. 25) *La formación del espíritu científico*. Paris : Ediciones Vrin.

Barrué, J-C., Bos, F., Dufor, M., Dugrand, A., Terrise (Eds.). (2000, p. 33).
Recherches en EPS Berdugo, M. *De l'intégration des technologies multimedias interactives (tmi) dans l'enseignement des langues : vers une aproche cognitive-communicative-multimedia*. París. Presses Universitaires du Septentrion.

Bilan et Perspectives. (pp.253-265). Paris : Revue EPS.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Ceac.

Blanché, R. (1972, p. 32) *La epistemología*. Paris. P.U.F. (Que sais-je, n° 1475).

Blanché, R. (1972, p. 46.) *La epistemología*. Paris. P.U.F. (Que sais-je, n° 1475).

Blanché, R. (1972, p. 120.) *La epistemología*. Paris. P.U.F. (Que sais-je, n° 1475).

Botero, J. (2009, p. 27).). *Fenomenología y ciencias cognitivas*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Briones, G. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México. Trillas. 1982.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes en didactique des mathématiques*. Recherches en didactiques des mathématiques. pp. 50-51. París.

Bunge, M. (1983, p. 13.) *La epistemología*. Paris. Maloine.

Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 17). Universidad de Jaen. España.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. Chicago. Rand McNally.

Cárdenas, F. y Suárez, G. *Revista Actualidades pedagógicas*. N° 51. Universidad de la Salle. 2008.

Chareille, S. *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia. Situación del francés de la Independencia hasta la segunda República. Situación del francés de 1930 hasta hoy*. Alianza francesa - Bogotá. Colombia. Julio 2002.

Chareille, S. *Medio siglo de la acción cultural francesa*. Alianza francesa- Bogotá. Colombia. Abril 2002.

Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.

Cooper L. (1957). *Education and pedagogy*. Rutgers University Libraries.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). *Fonction, structuration et*

évolution des croyances des enseignants. Revue Française de Pédagogie, 172, pp. 85-129.

Coste, D. (1998). *De 1940 à nos jours : consolidations et ajustements*. Français dans le monde. Numéro especial. París. Pp. 75-95.

Coste D. (2011). *Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Clé international. P. 17

Courtillon, J. (2006). *Les conditions d'application de l'Approche communicative*. In Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n. 1, Études francophones – juillet. Tokio. Pp. 2

De Ketele, J. (1980). *Observer pour éduquer*. Berna. Peter Lang. P. 27.

Dewey, J. (1975, p. 33). *Democracia y educación*. París. Armand Colin.

Freinet, C. (1994, p. 29). *Obras pedagógicas*. París. Seuil. P. 35

Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris. CLE International.

Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans h'histoire*. (pp. 153). París : CLÉ international.

Gimeno J., (1988. pp. 23 - 29). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*.

Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

Madrid : Morata.

Gohier, C. *Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il ?* Paris. Harmattan. 2012. Pp. 21.

González, L. (2006). *Les interactions entre étudiants natifs français et non-natifs colombiens au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue étrangère par le non.natif*. Tesis doctoral. Besançon. Francia. Universidad Franche.Comté.

González, L. (Julio-diciembre, 2010). *Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia*. Revista Signo y Pensamiento. N° 57. Pontificia Universidad Javeriana.

Granger, G.-G. (1988, vol. 7, p. 48). *Epistemología. Encyclopædia Universalis*.

Granger, G.-G. (1988, vol. 7, p. 61). *Epistemología. Encyclopædia Universalis*.

Grundy, S. (1991. pp. 30 - 39). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1991. P. 26). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Guba, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. Educational communication and technology journal, 29(2), 1981 . pp. 75- 91.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. Foreword. Dans Fourth generation evaluation. London : Sage. 1989. Pp. 7 -19

Gurdián-Fernández, A. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José. 2007. Pp. 52.

Huberman A, 1991 . Analyse des données qualitatives. Pp 82.

Houssaye, J. (1994). *Quince pedagogos. Su influencia hoy*. Paris. Armand Colin.

lafrancesco G. (2011). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora*. Bogotá: Coripet. Pp. 36

Jacob, P. (1989, p. 9.) *La epistemología – La edad de la ciencia*. Paris. Odile Jacob.

Jacob, P. (1989, p. 11.) *La epistemología – La edad de la ciencia*. Paris. Odile Jacob.

Jacob, P. (1989, p. 73.) *La epistemología – La edad de la ciencia*. Paris. Odile Jacob.

Kagan, D.M.. (1992). *Implications of research on teacher belief*. Educational psychologist. Pp. 65-90.

Kemmis S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.

Krashen, S.D. (1981). *Deuxième acquisition du langage et deuxième connaissance des langues*. Oxford. Pergamon.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. P. 141.

Lopez de Blas, M.(2008). *Resumen presentación DEA: Incidencia de la práctica reflexiva en las actitudes de profesores de lenguas extranjeras en la Formación Inicial*. Universidad Complutense de Madrid.

Magendzo A. y Donoso, P. (1992. Pp. 42 - 44). *Diseño curricular problematizador*. Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica. Santiago.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres. Routledge.

Manning, K. (1997). *Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions*. *Qualitative inquiry*. Montpelier. Vermont.. pp. 93.

Marco Común Europeo para las Lenguas. (2001). Consejo de Europa. P. 15.

Martin M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Extremadura. Revista Tejuelo. N° 5. Departamento de ciencias de la educación. Facultad de formación del profesorado. Universidad de Extremadura. Pp 62 – 63.

Martinet, A. *Política lingüística de la Unión Europea*. 2005.

Maykut P., y Morehouse R., (1994, p. 11). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press Teachers' Library. Londres.

Medina A. y Salvador F., (2009, p. 6). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin E. *El plan o el Anti-azar*. Paris. Gallimard. 1965.

Morin E. (1990. Pp. 87). *Introducción al pensamiento complejo*. París. ESPF.

Morin, E. y Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.

Montessori, M. (1995. P. 27). *Pedagogía científica*. París. Desclée de Brouwer (1 edition. 1958).

Murillo F. (2013. p. 9). *Estudios de caso*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Piccardo, E. (2010. P. 79). *L'enseignant: un stratège de la complexité. La formation des enseignants en Europe: approche comparative* Bruxelles: De Boeck.

Perrin-Glorian, M.J. (1993. p. 5, 13, 118). *Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les « classes faibles »*. Recherche en Didactique des Mathématiques.

Pimienta, R. (2000, p. 265). *Encuestas probabilísticas vs no probabilísticas*. Política y cultura núm. 13. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco – Distrito Federal, México.

Pochard, J.-Ch. (2011. p. 51). *Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France* ». LFDM RA. Paris: Clé international.

Popper, K. (1959) *La Lógica de la investigación científica*. Madrid. Tecnos.

Popper, K. (1979) *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. Madrid. Tecnos.

Portela H. y Murcia N. (2006. pp. 93 - 94). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 2 No. 2, julio - diciembre 2006.

Puren, Ch. (1988 – 2012. P. 86). *Historia de los métodos de enseñanza de lenguas*. París. Nathan-CLE international.

Puren, Ch. (1993, p.102). *Ensayo sobre el eclecticismo*. París. CREDIF-Didier.

Quine, W. (1987). *La ciencia y los datos de los sentidos*. Madrid. Tecnos.

Ragan, W. B. (1970), *Currículo primario moderno*, Porto Alegre. Globo.

Ricci, R (1999, P. 18). *Acerca de una Epistemología Integradora*. En: *Revista Cinta de Moebio* No.5. Abril. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Rodríguez, D. (1994). *Histoire de l'enseignement du français en Colombie dans l'enseignement secondaire (dès l'indépendance à nos jours)*. Tesis doctoral. Universidad de París 3. – Sorbonne Nouvelle.

Rodríguez G. Gil J. y García E. (1996, p. 42). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. España. Ediciones Aljibe.

Runge, A. (2002, P. 25) *Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga*. En: Venezuela Revista De Pedagogía.

Salinas, D. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Grao. 2001.

Sanders, J. *Conocimiento docente*. París. Presses universitaires. 2001.

Savoie-Zajc, L. *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke. Éditions du CRP. 2000. Pp. 171 – 175.

Simard, J.-C. (2003). *Cultura científica, epistemología y pedagogía*. Vol 16. pp. 11.

Simard, J.-C. (2003). *Cultura científica, epistemología y pedagogía*. Vol 16. pp. 16.

Smith, J.K.. (1983). *Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue*, *Educational Researcher*. Vol. XII, no 3. p. 14-19.

Soler, L. (2009). *Introducción a la epistemología*. Paris : Ellipses Édition Marketing S.A.

Souza, J. (2008, p. 9). *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*. Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23.

Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). Handbook of qualitative research (pags. 236-247). London: Sage.

Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York. Macmillan.

Terry, MS. Hermeneutics. Editorial Clie. Barcelona. 1924

Toro, I. y Parra R. (2010, p. 28). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín. Fondo editorial universidad EAFIT. 2010.

Torres, M. *Tamaño de una muestra*. Universidad Rafael Landivar – Guatemala. 2008.

Universidad Javeriana. (2010). Documento Maestría en educación.

Vargas G., Gamboa S.(2008). *Didáctica de la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 6 (1). Enero-Junio 2008, pp. 51-59.

Virieux, R. (1966, p. 3, 52) *La epistemología*. Paris. P.U.F.

Vargas G., Gamboa S.(2008, pp. 51-59). *Didáctica de la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 6 (1). Enero-Junio 2008.

Zarate, G., Levy, D. y Kramsch, C. (dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des archives contemporaines.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Lineamientos para la Acreditación*, 3ª edición. Santa fe de Bogotá, D.C. 1.998. p. 17-18.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Op. Cit., p.14.

Constitución Política de Colombia. Artículo 67.

LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN – LEY 115 DE FEBRERO 8 DE 1994 -
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.
<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-98777.pdf>

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-119339.pdf>

COLOMBIA APRENDE – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-269325.html>

EL ESPECTADOR – 10 DE OCTUBRE DE 2011. *Sólo 11 de cada 100 bachilleres en Colombia dominan el inglés.*

<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-304606-solo-11-de-cada-100-bachilleres-colombia-domina-el-ingles>

EL ESPECTADOR – 15 DE MARZO DE 2012 – *Futuros maestros los peores en las pruebas saber pro.*

<http://www.elespectador.com/impreso/vivir/articulo-332678-futuros-maestros-los-peores-pruebas-saber-pro>

PERIÓDICO PORTAFOLIO – 21 DE JUNIO DE 2012 – *50 mil colombianos bilingües son requeridos por Mincomercio.*

http://www.portafolio.co/detalle_archivo/DR-52309

Ministerio de Hacienda. Presupuesto general año 2018. Octubre 17 de 2017.

Universidad de Antioquia 2014.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=35705>

Consulta realizada el 25 julio de 2016.

ANEXOS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LOS CURRÍCULOS DE LAS
LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN COLOMBIA

ENCUESTA PROFESORES

Fecha _____

Para esta investigación el currículo está formado por los programas, los estudiantes, los docentes, las directivas, las instituciones educativas, la evaluación y las prácticas educativas.

Universidad _____

Lea los siguientes conceptos y responda las preguntas de manera sincera.

Epistemología positivista: estudio del conocimiento científico que se ocupa de lo que realmente existe, de los hechos.

Epistemología racionalista: estudio del conocimiento real, que reposa únicamente sobre la razón discursiva.

Epistemología empirista: estudio de la experiencia sensible como origen de todo conocimiento válido.

1. De acuerdo con las tres definiciones anteriores considera usted que los currículos de las Licenciaturas de inglés y francés en Colombia se abordan desde una epistemología positivista, racionalista o empirista? Explique brevemente.

Pedagogía constructivista: corriente pedagógica que provee herramientas al estudiante, que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Pedagogía conductista: corriente pedagógica que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

Pedagogía crítica: corriente pedagógica que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. Teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico.

Pedagogía problémica: corriente pedagógica cuya finalidad no consiste únicamente en la solución de problemas y la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en el que el alumno aprende a producir ese conocimiento.

2. ¿De acuerdo con las definiciones anteriores considera usted que los currículos de las Licenciaturas de inglés y francés en Colombia se abordan desde una pedagogía constructivista, conductista, crítica o problémica? Explique brevemente.

Enfoque tradicional: enfoque didáctico cuyo objetivo principal consiste en leer y traducir textos literarios en lengua extranjera, realidad que deja en segundo plano la comprensión oral y la producción oral

Enfoque comunicativo: enfoque didáctico que concibe una visión del aprendizaje basada en el sentido y en el contexto del enunciado, en una situación de comunicación. Se opone a otros enfoques que privilegian la forma y la estructura de las lenguas y no el contexto.

Enfoque por tareas: enfoque didáctico que considera a los aprendientes de una lengua como los actores principales, que se proponen efectuar tareas de aprendizaje, en circunstancias y entorno determinados.

Enfoque ecléctico: Enfoque didáctico, que utiliza actividades de varios tipos diferentes de metodologías, sin adoptar ninguno y que hace énfasis en la interactividad entre el aprendiente y el docente.

3. ¿De acuerdo con las definiciones anteriores considera usted que los currículos de las Licenciaturas de inglés y francés en Colombia se abordan desde un enfoque tradicional,

comunicativo, por tareas o ecléctico? Explique brevemente.

4. ¿Según usted cuál es el nivel de conocimiento de inglés que tienen los colombianos?

Bueno _____ regular _____ insuficiente _____?

Por qué:

5. ¿Según usted cuál es el nivel de conocimiento de francés que tienen los colombianos?

Bueno _____ regular _____ insuficiente _____?

Por qué:

6. ¿Cuáles acciones emprendería usted para mejorar los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia? _____

7. ¿Qué estrategias propondría usted para mejorar el nivel de inglés que tienen los colombianos?

8. ¿Qué estrategias propondría usted para mejorar el nivel de francés que tienen los colombianos?

JUSTIFICACIÓN - ENCUESTA PROFESORES

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

En el proceso de elaboración de la tesis doctoral titulada “Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia”, surge la necesidad de validar la encuesta a profesores, como un insumo fundamental para esta investigación.

La importancia de la encuesta a los profesores de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia, radica en la necesidad de esta investigación de conocer la concepción epistemológica, pedagógica y didáctica, que estos profesionales tienen con respecto a los currículos de las licenciaturas en las cuales trabajan.

Las preguntas de la encuesta a los profesores se enfocaron en los tres ejes temáticos de esta investigación, a saber, la epistemología, la pedagogía y la didáctica. Además se indagó sobre sus propuestas de mejoramiento del nivel lingüístico de inglés y francés que tienen los colombianos.

Para validar esta encuesta le pido el favor de expresar a continuación sus observaciones, sugerencias y su calificación de 1 a 5 sobre la misma.

Observaciones

DOCTORADO EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LOS CURRÍCULOS DE LAS
LICENCIATURAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN COLOMBIA

ENCUESTA ESTUDIANTES

Para esta investigación el currículo está formado por los programas, los estudiantes, los docentes, las directivas, las instituciones educativas, la evaluación y las prácticas educativas.

Universidad _____ semestre _____

Lea las siguientes preguntas y responda de manera sincera.

Epistemología positivista: estudio del conocimiento científico que se ocupa de lo que realmente existe, de los hechos.

Epistemología racionalista: estudio del conocimiento real, que reposa únicamente sobre la razón discursiva.

Epistemología empirista: estudio de la experiencia sensible como origen de todo conocimiento válido.

1. Considera usted que los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia se abordan desde una epistemología positivista, racionalista o empirista?

2. ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia? _____

3. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia? _____

4. ¿Cuáles son los fundamentos didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia? _____

5. ¿Según usted cuál es el nivel de conocimiento de inglés que tienen los colombianos?

Bueno _____ regular _____ malo _____?

Por qué:

6. ¿Según usted cuál es el nivel de conocimiento de francés que tienen los colombianos?

Bueno _____ regular _____ malo _____?

Por qué:

7. ¿Cuáles acciones emprendería usted para mejorar los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia? _____

8. ¿Cuáles acciones emprendería usted para mejorar el nivel de inglés que tienen los colombianos? _____

9. ¿Cuáles acciones emprendería usted para mejorar el nivel de francés que tienen los colombianos? _____

LEY No. 1651

12 JUL 2013

"POR MEDIO DE LA CUAL SE MODIFICAN LOS ARTÍCULOS 13, 20, 21, 22, 30 Y 38 DE LA LEY 115 DE 1994 Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES-LEY DE BILINGÜISMO"

EL CONGRESO DE COLOMBIA

DECRETA:

Artículo 1°. Adiciónese al artículo 13 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal:

j) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación.

Artículo 2°. Adiciónese al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal:

g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

Artículo 3°. Modifíquese el literal m) del artículo 21 de la Ley 115 de 1994, el cual quedará así:

m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 4°. Modifíquese el literal l) del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así:

l) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 5°. Modifíquese el literal h) del artículo 30 de la Ley 115 de 1994, el cual, quedaría así:

h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b) del artículo 20, c) del artículo 21 y c), e), h), i), k), l), ñ) del artículo 22 de la presente ley.

Artículo 6°. Adiciónese al artículo 38 de la Ley 115 de 1994 el siguiente texto:

"Las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano que decidan ofrecer programas de idiomas deberán obtener la certificación en gestión de calidad, de la institución y del programa a ofertar, sin perjuicio del cumplimiento de los demás requisitos

establecidos en las normas jurídicas vigentes para el desarrollo de programas en este nivel de formación.

Todas las entidades del Estado, cualquiera que sea su naturaleza jurídica o territorial, sólo podrán contratar la enseñanza de idiomas con organizaciones que cuenten con los certificados de calidad previstos en el presente artículo”.

Artículo 7°. El Gobierno Nacional tomará las medidas necesarias para financiar los costos que demande la implementación de la ley, dentro de las cuales deberá explicitar los periodos de transición y gradualidad que se requieren para el cumplimiento de la misma.

Artículo 8°. El Gobierno Nacional reglamentará la presente ley y tomará las medidas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos, dando prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales.

Artículo 9°. Vigencia y derogatorias. La presente ley regirá a partir de su promulgación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

EL PRESIDENTE DEL H. SENADO DE LA REPUBLICA



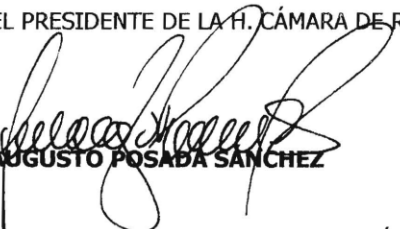
ROY BARRERAS MONTEALEGRE

EL SECRETARIO GENERAL DEL H. SENADO DE LA REPUBLICA



GREGORIO ELJACH PACHECO

EL PRESIDENTE DE LA H. CÁMARA DE REPRESENTANTES



AUGUSTO POSADA SÁNCHEZ

EL SECRETARIO GENERAL DE LA H. CÁMARA DE REPRESENTANTES



JORGE HUMBERTO MANTILLA SERRANO

LEY No. _____

**"POR MEDIO DE LA CUAL SE MODIFICAN LOS ARTÍCULOS 13, 20,
21, 22, 30 Y 38 DE LA LEY 115 DE 1994 Y SE DICTAN OTRAS
DISPOSICIONES – LEY BILINGÜISMO"**

REPÚBLICA DE COLOMBIA – GOBIERNO NACIONAL

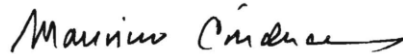
PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE

Dada en Bogotá, D.C., a los

12 JUL 2013

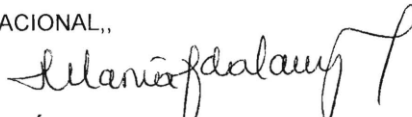


EL MINISTRO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO,



MAURICIO CÁRDENAS SANTAMARÍA

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL,,



MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA

SERIE GUÍAS N° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés
Ministerio de Educación Nacional República de Colombia

Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!

**Lo que
necesitamos saber y saber
hacer**

Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!

© Ministerio de Educación Nacional, 2006

Estos *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y en su Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con British Council.

Ministra de Educación Nacional, 2006

Cecilia María Vélez White

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Juana Inés Díaz Tafur

Director de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Álvaro Leuro, Q.E.P.D.

Santiago Gómez Mejía

Subdirectora de Estándares y Evaluación

Ingrid Vanegas Sánchez
Jefa de la Oficina Asesora de Comunicaciones
Yirama Castaño Güiza
Asesora Académica Programa Nacional de Bilingüismo
Rosa María Cely Herrera
Coordinación del proyecto MEN-British Council Colombia
para el Programa Nacional de Bilingüismo
Jan Van De Putte, ELT Manager, British Council
Coordinación del proyecto MEN-British Council Colombia para la formulación de
los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés
Aída Salamanca, ELT Consultant, British Council
Primera edición
Octubre de 2006
Coordinación editorial
Espantapájaros Taller
Diseño y diagramación
Daniel Rabanal
Ilustración
Daniel Rabanal
ISBN 978-958-691-292-1
Impresión
Imprenta Nacional
Impreso y hecho en Colombia

Carta abierta

La Revolución Educativa ha venido dando respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población. Para cumplir este objetivo, el Plan de Desarrollo Educativo de esta administración continúa trabajando tres pilares: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

En este contexto, con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el Ministerio de Educación Nacional define y socializa estándares para todos los niveles de la educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen en forma coherente. Así, inicialmente se formularon los estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas. A este grupo de estándares se suman los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado. La cartilla que hoy presentamos es un reto que el Ministerio, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables.

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua.

Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

Los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*, al igual que los estándares para otras áreas, constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

Así mismo, los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento *Visión Colombia 2019*. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje*,

Enseñanza y Evaluación), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación.

El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma.

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Contenido

1. Algunos conceptos clave en el Programa Nacional de Bilingüismo 5 • 2. Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo 6 • 3. ¿Por qué enseñar inglés en Colombia? 7 • 4. Fundamentos que subyacen a la organización de los estándares 10 • 5. La estructura de los estándares 14 • Estándares básicos de inglés de Primero a Tercero 18 • Estándares básicos de inglés de Cuarto a Quinto 20 • Estándares básicos de inglés de Sexto a Séptimo 22 • Estándares básicos de inglés de Octavo a Noveno 24 • Estándares básicos de inglés de Décimo a Undécimo 26 • 6. Recomendaciones para la apropiación de los estándares 28 • 7. Los estándares en la práctica cotidiana 32 • 8. Bibliografía de apoyo 38 • 9. Agradecimientos 39

Algunos conceptos clave en el Programa Nacional de Bilingüismo

Ser bilingüe es esencial en el mundo globalizado. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, impulsa políticas educativas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés.

Con el propósito de brindar un contexto amplio a la lectura de los estándares, conviene hacer algunas precisiones acerca de lo que el Ministerio de Educación entiende por bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua.

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.

La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por

necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe.

La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.

En el contexto colombiano y para los alcances de esta propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio).

LOS ESTÁNDARES EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo.

Con el fin de dar coherencia a dicho plan, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el Ministerio de Educación escogió el *“Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”*, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua. La tabla No. 1 demuestra cómo el Ministerio de Educación ha adoptado dichos niveles como metas puntuales para las diferentes poblaciones del sistema educativo.

Si bien se adoptó la escala de niveles con la terminología que emplea el Marco Común Europeo, consideramos importante relacionarlos con los nombres que tradicionalmente utilizan los docentes para denominar los diversos niveles de desempeño. Invitamos a adoptar esta nomenclatura, para asegurar un lenguaje común que facilite el trabajo en equipo hacia el logro de las mismas metas.

Los estándares presentados se articulan con esas metas, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar un nivel de dominio B1, al finalizar Undécimo Grado.

2

Tabla No. 1			
NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante		
A2	Básico		Grados 1 a 3
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Grados 4 a 7
			•Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	•Nivel mínimo para docentes de inglés.
			•Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		•Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

