



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
INGLÉS – FRANCÉS**

Registro: 1200344103707600111100



Santiago de Cali, abril de 2014

Programa Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés - Francés)

Universidad del Valle

Autores del documento

Elisabeth Lager	Directora Escuela de Ciencias del Lenguaje (2006-2012)
Emma Rodríguez	Jefa Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (2008-2011)
Fanny Hernández Gaviria	Directora del Programa (2009-2013)
Martha Berdugo Torres	Profesora Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Carmen Faustino Ruiz	Profesora Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Rocío Nieves	Profesora Departamento de Lingüística y Filología
Lionel Tovar Macchi	Profesor Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Jhon Saúl Gil	Profesor Departamento de Lingüística y Filología
Harvey Tejada	Profesor Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Martha Peñaloza	Asesora en el área de Currículo y Pedagogía

Tabla de Contenido

Introducción	4
I. Ideal de formación.....	6
1. El sentido de la formación en la Universidad del Valle.....	6
2. Propósito de formación de la Facultad de Humanidades.....	9
3. Propósito de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras	11
3.1. <i>Misión de la Escuela</i>	13
3.2. <i>Objetivos del programa</i>	13
3.3. <i>Perfil del estudiante</i>	14
II. Enfoque conceptual de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras	16
1. Modelo de formación del licenciado en lenguas extranjeras.....	16
1.1. <i>Fundamentos epistemológicos y psicológicos constructivistas</i>	18
1.2. <i>Principios pedagógicos constructivistas</i>	20
1.3. <i>Principios pedagógicos sociales</i>	21
1.4. <i>Modelo de formación docente constructivista social</i>	22
1.5. <i>Modelo de formación docente basado en la reflexión</i>	24
1.6. <i>Elementos esenciales en la formación de docentes</i>	26
2. Concepción del lenguaje que fundamenta el programa.....	29
2.1. <i>Perspectiva sociodiscursiva del lenguaje</i>	29
2.2. <i>Niveles para abordar el estudio del lenguaje</i>	32
III. Enfoque y estructura curricular del programa.....	37
1. Apuntes sobre el origen y las teorías del currículo.....	37
1.1. <i>El origen del currículo</i>	37
1.2. <i>Enfoques y teorías curriculares</i>	38
2. Perspectiva curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.....	42
3. Estructura curricular de la Licenciatura y ejes de la formación	45
3.1. <i>Elementos para la definición de la estructura curricular</i>	45
3.2. <i>Estructura curricular de la Licenciatura</i>	47
IV. Prácticas, enfoques pedagógicos y didácticos en la Licenciatura	61
1. Pedagogías y didácticas constructivistas en la Licenciatura.....	63
1.1. <i>Didácticas activas y aprendizaje basado en problemas</i>	63
1.2. <i>Didáctica problémica y enseñanza para la comprensión</i>	66
1.3. <i>Enseñanza por procesos</i>	69
2. Enfoques pedagógicos sociales y críticos.....	70
2.1. <i>Investigación en el aula</i>	71
2.2. <i>Pedagogía crítica</i>	72
V. Sistema de evaluación del programa	74
VI. Mecanismos de administración y gestión del programa.....	77
Referencias bibliográficas.....	83

Introducción

El artículo 73 de la Ley 115 estipula que para "lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley, y sus reglamentos". En conformidad con esta Ley, la Universidad del Valle ha elaborado su PEI que está plasmado en el Acuerdo 001 Consejo Superior del 2002.

Así mismo, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras elaboró su proyecto educativo que entrelaza las esferas de las políticas educativas nacionales, institucionales y los lineamientos propios de un programa que se propone formar docentes de lenguas extranjeras.

Este proyecto educativo de la Licenciatura es el producto de una construcción colectiva en la que participaron profesores y estudiantes. Trabajamos a partir de varias fuentes como el análisis de los programas de los cursos, los resultados de trabajo con grupos focales, así como una jornada de trabajo donde el comité de acreditación presentó las principales corrientes pedagógicas y curriculares y donde se realizó un taller para recoger datos sobre las prácticas pedagógicas de los profesores en las diferentes áreas del programa.

En el capítulo I del documento se presenta el ideal de formación de la Universidad, de la Facultad de Humanidades y del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. El capítulo II del documento está dedicado a la concepción del lenguaje que atraviesa y sustenta todo el programa y también al enfoque conceptual en cuanto a la formación de los docentes de lenguas extranjeras que nuestra licenciatura se propone formar. El capítulo III corresponde al análisis del enfoque y de la estructura curricular del

programa; luego, en el capítulo IV, se muestra cómo el currículo escrito se aplica o se realiza en las aulas de clase a través de las prácticas pedagógicas, las cuales, en su mayoría, se inscriben en un enfoque constructivista social. Finalmente, se presenta la manera como se hace la evaluación de los estudiantes, de los profesores y de las asignaturas y –de manera más general– cómo se evalúa y se administra programa.

I. Ideal de formación

El propósito de formación del programa de *Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés)* está enmarcado en la misión de la Universidad del Valle, en los lineamientos de política académica de la institución y en la misión de la Facultad de Humanidades. También, recoge elementos de la reflexión colectiva sobre los programas de educación, que se realizó en el contexto de la acreditación previa a partir del Decreto 272 de 1998. El propósito de formación también obedece a la misión de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, unidad académica a la que está adscrito el programa, así como a aspectos propios del programa como son la concepción del lenguaje que lo orienta y, de manera general, los enfoques teóricos que fundamentan la formación de docentes en lenguas extranjeras.

1. El sentido de la formación en la Universidad del Valle

La Universidad del Valle “como Universidad Pública, tiene como **misión** educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social. Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática.”¹

Esta misión se expresa a través de la política académico curricular de la universidad que rige el Acuerdo 009 de 2000 “[p]or el cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle y se reforma el Acuerdo 001 de Febrero de 1993.”

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés–Francés) se creó con el fin de cumplir con la misión de la Universidad y en consonancia con el

¹ Universidad del Valle - Acuerdo 004 Consejo Superior, octubre de 1996.

Acuerdo 009, que especifica que todos los programas de pregrado la Universidad del Valle deben estructurarse con base en dos principios: la formación integral y la flexibilidad curricular.

En el Capítulo I de este acuerdo, se especifica lo relacionado con el proyecto formativo así:

La Universidad define como propósitos generales de su proyecto formativo y de todo programa de pregrado, la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante, en cuanto profesional, persona y ciudadano, en sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, estéticas y políticas, con base en una concepción integral y humanística de la formación.²

En cuanto a lo profesional, se especifica que el propósito es brindar al estudiante una sólida formación en las disciplinas y las prácticas de su profesión, además de desarrollar sus capacidades para la investigación, la producción intelectual y el conocimiento interdisciplinario.

Igualmente, se busca formar a un estudiante autónomo, crítico, con la capacidad de aprender a aprender, de aprender a hacer, de aprender a emprender, a ser y a convivir en una sociedad diversa y pluralista.

El propósito de la Universidad es educar al estudiante como ciudadano mediante “el ejercicio de la razón, del diálogo, y de la confrontación racional” para que pueda interactuar en una democracia fundamentada en la “solidaridad, la defensa del medio ambiente y el interés público”³ y para que tenga la capacidad de intervenir de manera individual y colectiva en los procesos de transformación social y cultural del país.

El objetivo es brindar al estudiante una **formación integral** definida como “el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias

² Acuerdo No. 009 CS, 26 de mayo de 2000.

³ *Op.cit.*

formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano”.⁴

La formación integral se logra a través de la **flexibilidad curricular** que “consiste en garantizar en el proceso de formación del estudiante diversas opciones de selección y construcción de experiencias y actividades formativas, de acuerdo con sus motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de las posibilidades de ofrecimiento de la Universidad.”⁵

Otro propósito de formación es la **innovación en lo pedagógico** y en lo curricular entendida como la renovación de los programas a partir de una auto-evaluación permanente, orientada a la actualización y al mejoramiento continuo de los mismos.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Acuerdo 001 de 2002), la Universidad retoma como propósito central de la formación de pregrado el principio de la formación integral entendida como el “equilibrio entre los aspectos científico, tecnológico, artístico y humanístico en los procesos de aprendizaje”.

De este principio, se derivan los siguientes propósitos: ofrecer una formación profesional de excelencia; propiciar el desarrollo personal, social y cultural del estudiante; dar a la investigación un lugar central y propiciar su integración con los programas de formación; promover la apropiación crítica, la creación y la transferencia responsable del conocimiento y su aplicación al estudio y la transformación del entorno.

Dicho propósito formativo se retoma en el “Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle, 2005–2015” en donde se especifica que la Universidad se compromete a realizar las acciones pertinentes para formar profesionales que, además de sus competencias profesionales, “se distingan por su autonomía intelectual, su disciplina de trabajo académico e intelectual, su compromiso y responsabilidad social y ciudadana, su capacidad para contribuir al desarrollo de su entorno familiar y colectivo, su

⁴ *Op.cit.*

⁵ Acuerdo 009, Artículo 2°.

disposición a comprometerse con su propio desarrollo personal, ético y cultural”⁶.

En cuanto a las orientaciones pedagógicas que subyacen a la política académica de la Universidad del Valle y el concepto de formación integral, el estudio sobre la política curricular en la Universidad del Valle (1986-2005) señala que la Reforma del año 2000 se fundamenta en una concepción del currículo orientada por la “Pedagogía Moderna”. La excelencia en la formación se concibe como una estrategia de desarrollo humano entendida “como forma de materialización, como dispositivo para el ofrecimiento de experiencias formativas que amplíen el horizonte profesional y el desarrollo del estudiante como ser humano y ciudadano”.⁷

Por otra parte, la profesora María Clara Tovar señala en su investigación sobre el concepto de formación integral que, en la reforma curricular del año 1993 y la del año 2000, se busca “una formación personalizada, por la cual el estudiante aprende a aprender; sustituye el modelo de educación bancaria, memorística y pasiva, donde tanto el profesor como el estudiante son simples antenas repetidoras, y lo reemplaza por un modelo de educación personalizado crítico y activo.” (Tovar, 2002)

En síntesis, la política curricular de la Universidad del Valle se fundamenta en el concepto de formación integral (uno de los objetivos de la Educación Superior planteado por la Ley 30 de 1992⁸) que se traduce en la manera como se orienta la formación profesional de los estudiantes.

2. Propósito de formación de la Facultad de Humanidades

La Facultad de Humanidades definió como su **misión** “la consolidación, el avance y la difusión de las Humanidades y las Ciencias Sociales a través de programas de formación profesional y de postgrados, de la investigación y la

⁶ Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle 2005-2015.

⁷ Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la Universidad del Valle 1986-2005, p. 94.

⁸ Ley 30 de 18 de diciembre de 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” “Artículo 6°: Son objetivos de la Educación Superior: a) profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”.

producción intelectual en esos campos, y de su proyección e incidencia en el entorno social y cultural y en el mundo académico y universitario”.⁹

Con la promulgación del Decreto 272 en el año 1998, la Facultad de Humanidades realizó una reflexión sobre la orientación de sus programas en educación teniendo en cuenta los principios rectores del marco legal en que se sustenta la Acreditación Previa. El primero es que “la pedagogía, incluyendo la didáctica es la disciplina fundante que articula las demás disciplinas”¹⁰. Otro principio es que los programas en educación se deben organizar en torno a cuatro grandes núcleos:

- a) La educabilidad del ser humano ... en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. ...
- c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;
- d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales así como la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa¹¹.

Esta reflexión, —que fue parte del proceso de autoevaluación de los programas en educación de la Facultad de Humanidades—, se ve reflejada en el documento para la Acreditación Previa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) que contiene aspectos importantes en relación con el propósito de formación de los programas de licenciatura.

⁹ Facultad de Humanidades. Visión y misión. Disponible en: <http://humanidades.univalle.edu.co/vision.html>.

¹⁰ Decreto 272 de 1998, Artículo 2° (febrero 11). Diario Oficial, No. 43.238 del 16 de febrero de 1998, Ministerio de Educación Nacional.

¹¹ *Ibid.*, Artículo 4°.

Se hace referencia, por ejemplo, a un nuevo modelo educativo que tiene en cuenta las relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje y se menciona que “el rol cada vez más activo de los estudiantes dentro de estos procesos, ha puesto a prueba nuevos sistemas de evaluación de los logros académicos, ha permitido innovaciones en las prácticas pedagógicas y, en general, ha afectado todos aquellos aspectos ligados a la formación y capacitación profesional del futuro docente”¹².

En el mismo documento, se insiste en la necesidad de una formación que permita a los futuros profesores “asumir con responsabilidad los retos de una docencia para la democracia, de reconocimiento y respeto por el otro, donde la tolerancia resulta ser la mejor expresión civilizada para la solución o resolución de los conflictos” (p. 5).

Por otra parte, la formación docente requiere una sólida estructuración en la disciplina escogida, articulada de manera estrecha durante el transcurso de la carrera con los saberes pedagógicos, de tal manera que la práctica pedagógica en la disciplina “sea objeto de reflexión sistemática y permanente” (p. 8).

Además, los programas de educación deben, entre otras, propender por la formación de profesionales capaces de actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano y la transformación de la realidad, deben formar docentes capaces de realizar investigación sobre su propia práctica educativa para promover y hacer progresar el conocimiento pedagógico y didáctico, docentes con una mentalidad a la vez abierta y crítica en relación con las otras culturas y con un buen dominio de las nuevas tecnologías.

3. Propósito de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Analizaremos a continuación de qué manera el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) responde a la misión de la Escuela de

¹² Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés), Documento para la acreditación previa, noviembre de 1999.

Ciencias del Lenguaje; cómo construye sus propósitos de formación teniendo en cuenta los elementos mencionados anteriormente y cómo este propósito se expresa a través de los objetivos y del perfil del estudiante. La Figura 1 recoge los elementos esenciales del Proyecto Educativo del Programa; en la parte superior aparece el propósito general que guía todo el proyecto formativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras: formar un licenciado con excelencia académica, sentido crítico y capacidad para promover cambios educativos y sociales.



Figura 1. Proyecto educativo: Licenciatura en Lenguas Extranjeras

3.1. Misión de la Escuela

La Escuela definió su misión en torno a dos ejes que definen una concepción del lenguaje y expresan un propósito general para la formación de un profesional en lenguas:

- El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento.
- La formación de un profesional en lengua materna y en lenguas extranjeras, capaz de desempeñarse en la docencia y la investigación con proyección social.

3.2. Objetivos del programa

El objetivo fundamental es formar un licenciado en lenguas extranjeras (inglés y francés) que sea un profesional integral, autónomo, creativo y con un excelente nivel académico; que pueda dar una adecuada orientación en lenguas extranjeras en la educación media; que tenga una visión de la función social del lenguaje; que sea conocedor de la realidad educativa de nuestro país y que realice su actividad académica con conciencia crítica y compromiso ético como persona, con respeto y tolerancia por las ideas ajenas.

Los objetivos específicos se expresan en términos de las competencias profesionales que debe desarrollar el licenciado en idiomas, así:

En el área de las lenguas, se busca desarrollar una *competencia comunicativa*, en inglés y francés, de modo tal que permita al futuro licenciado no sólo comprender la estructura, el funcionamiento y la función de las lenguas en todos sus niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), sino también emplear los dos idiomas como medio de comunicación; y que pueda, además, asumir la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de una manera consciente y sistemática.

En segundo lugar, se busca desarrollar en el estudiante una *competencia sociocultural integral básica* (individuo, sociedad, cultura, literatura, historia etc.) propias tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras.

Otro propósito es desarrollar en el estudiante una *competencia pedagógica* que le permita detectar analizar y resolver adecuadamente los problemas que se le presenten, utilizar los medios de que disponga para realizar su trabajo incluyendo las tecnologías más actualizadas y ser consciente de las diferencias en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

En el área de la investigación, el propósito es desarrollar *aptitudes y competencias investigativas* que permitan al estudiante indagar, reflexionar y discutir sobre problemas relacionados con la descripción pedagógica de las lenguas extranjeras y las áreas disciplinarias.

Finalmente se quiere formar un profesional con *aptitudes y competencias organizativas* que le permitan no solamente participar activamente en proyectos educativos institucionales, sino también contribuir a diseñar proyectos de desarrollo en lenguas extranjeras, a todos los niveles.

Con respecto a la coherencia con la misión y el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Valle, los objetivos del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras están en concordancia con las metas de indagación sistemática y la implementación práctica del conocimiento concebidas por la Universidad para responder al nivel de excelencia que demanda la sociedad. La Escuela de Ciencias del Lenguaje se ha ido transformando y fortaleciendo por medio de una estrategia de integración y de cooperación con el medio y de contribución a los intereses comunes de la institución tal como están expresados en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Valle.

3.3. *Perfil del estudiante*

El perfil del estudiante traduce el propósito de formar un profesional con una sólida fundamentación teórica, conceptual, investigativa y práctica que le permita realizar estudios de postgrado. Esto corresponde al principio de

fomentar en el estudiante su capacidad de “*aprender a conocer*” que aparece como propósito de formación en el Acuerdo 009 de 2000.

A través del perfil ocupacional, se puede advertir que el programa busca formar profesionales capaces de asumir responsabilidades en el ámbito de la educación (en dirección y diseño de programas académicos, por ejemplo) y en general en el mundo laboral (como asesor de proyectos). Este aspecto corresponde al principio de “*aprender a hacer y a emprender*” que son dos de los propósitos de formación incluidos en el Acuerdo 009 de 2000.

El programa de Lenguas Extranjeras busca desarrollar en sus estudiantes la capacidad de construir para sí mismos un proyecto de vida, en fundamentar una visión personal (y comunitaria) del mundo, de la sociedad y de la propia disciplina, así como también en el desarrollo de una responsabilidad social cuya actividad profesional se fundamente sobre principios éticos. Estos propósitos obedecen a los principios “*aprender a ser*” y “*aprender a convivir*” que son parte del Acuerdo 009.

Por último, en el perfil del estudiante aparece el propósito de formar profesionales con *hábitos reflexivos, críticos e investigativos* que le permitirán pensar en su entorno (social-económico-político-académico), de tal manera que logre situar su saber frente a los contextos locales y universales, tomar posición e intervenir en los procesos que tengan que ver con su desempeño profesional, desplegando sus capacidades imaginativa, estética, lúdica y física.

Estos aspectos corresponden a los propósitos de formación planteados por el Acuerdo 009 de “estimular la capacidad para la crítica y el desarrollo responsable de una actitud intelectual acorde con lo que representa la Universidad dentro de nuestra cultura, fomentando para ello, las capacidades para la investigación, la producción intelectual y el conocimiento interdisciplinario de los fenómenos y procesos profesionales, sociales, culturales y técnicos”¹³.

¹³ *Op.cit.* Acuerdo 009.

II. Enfoque conceptual de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

En esta parte del documento, presentamos los enfoques conceptuales que sustentan la formación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés), según los dos propósitos centrales del programa, a saber: un programa que busca formar licenciados o profesionales de la educación y un programa cuyo énfasis disciplinar es el estudio de las lenguas y las culturas extranjeras. Para ello se definen como ejes rectores, por un lado, la formación de los estudiantes como profesores de lenguas extranjeras y, por el otro, la concepción del lenguaje que subyace al programa de estudio.

1. Modelo de formación del licenciado en lenguas extranjeras

La formación de docentes en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras se inscribe en una perspectiva constructivista social que se fundamenta, a su vez, en principios epistemológicos y psicológicos, y que tiene en cuenta el contexto del ejercicio profesional del licenciado. Así mismo, la propuesta curricular para la formación del futuro profesor de lenguas, se inscribe en un enfoque reflexivo que comprende dos dimensiones: una dimensión cognitiva, que comprende la actividad reflexiva del sujeto sobre su proceso de aprendizaje a partir de la experiencia propia, y una dimensión social, que considera el contexto educativo, en particular, el aula de clase como la expresión de una realidad en la que el licenciado en lenguas extranjeras deberá ejercer su actividad profesional. La Figura 2 presenta de manera esquemática este modelo.

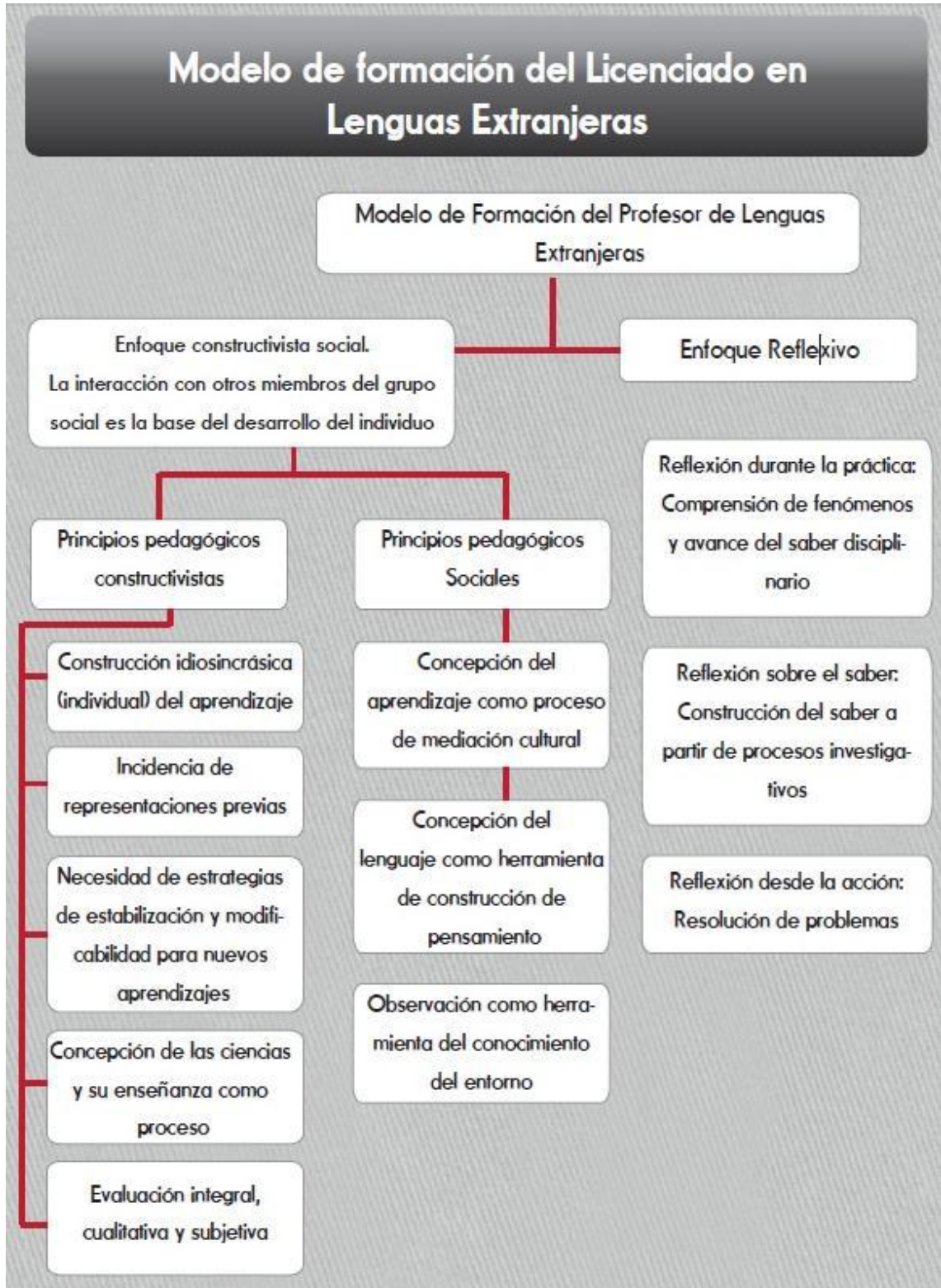


Figura 2. Proyecto educativo: Modelo de formación del profesor de lenguas extranjeras

Así pues, la formación del profesor de idiomas se concibe a partir de postulados y principios constructivistas tanto de orden psicológico como de orden social que fundamentan las prácticas pedagógicas en el programa. El constructivismo nos permite formular lineamientos generales y pautas para la formación docente y la enseñanza de las disciplinas en el programa, al tiempo que aporta un marco de referencia para la comprensión de las formas de organización curricular y de los enfoques pedagógicos y didácticos de la Licenciatura, los cuales se describen en los capítulos III y IV.

1.1. Fundamentos epistemológicos y psicológicos constructivistas

El constructivismo es una teoría sobre el origen y la construcción del conocimiento, y en esa medida es considerado como un proceso de orden individual: es el sujeto cognoscente quien construye directamente el conocimiento (Delval, 1997). Sin embargo, se reconoce también la interacción necesaria entre los factores internos y los factores externos dado que el sujeto no es un ser aislado sino que es parte de grupos o comunidades sociales. Construir conocimiento implica una necesaria interacción entre las características internas del sujeto y la realidad exterior (Carretero & Limón, 1997, p. 139).

De Zubiría (2006, p. 157) formula tres principios epistemológicos del constructivismo, dos de los cuales coinciden con la definición anterior:

- el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano: gracias a los esquemas mentales de conocimiento, el sujeto interpreta la realidad material y simbólica;
- existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales.

Por otro lado, desde una visión constructivista de la ciencia (Popper, en Flórez Ochoa, 2004): “todo conocimiento es provisional y está sometido a prueba ... todo conocimiento y toda percepción es una interpretación, una conjetura posible y revisable.” (p. 280). Y en relación con la forma como se construye la ciencia, precisa Flórez:

... el juego de la ciencia consiste en acercarse indefinidamente a la verdad eliminando errores, reemplazando teorías defectuosas por otras

menos defectuosas, aprovechando los errores tanto como los aciertos y formulando preguntas más que respuestas. ... el proceso de la ciencia es un juego construido por los hombres, este juego es construido y separable del hombre solo relativamente. Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre, no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental (no necesariamente subjetiva). (p. 280)

Desde la psicología cognitiva, el constructivismo es entendido como una teoría del desarrollo que fue inicialmente elaborada por la epistemología genética piagetiana. El desarrollo del individuo, en esta teoría, está directamente asociado al proceso de maduración biológica que comprende varias etapas o estadios. Además de la maduración, Flórez Ochoa (2004) destaca tres factores, en el constructivismo piagetiano, que determinan la construcción de conocimiento: “la experiencia de la acción propia” que el sujeto ejerce sobre los objetos naturales o culturales; la transmisión social y la asimilación de la experiencia nueva a las estructuras o esquemas previos de conocimiento; y la equilibración mental, en tanto proceso de autorregulación interior donde el sujeto va “procesando y eliminando las contradicciones, las incoherencias, los desfases y los conflictos que se presentan en la asimilación del nuevo material.” (pp. 272-273).

En las últimas décadas, la teoría constructivista se ha visto nutrida por los aportes de la psicología social, en particular por la teoría sociocultural vigotskyana que permite entender el papel de las herramientas y artefactos culturales en la construcción del conocimiento, así como en el desarrollo del lenguaje humano (Vigostky, 1978). Dicha teoría sostiene que el desarrollo de las funciones mentales (entre ellas, el lenguaje) tiene lugar, primero, en el plano social (interpsicológico) y, luego, en el plano individual (intrapsicológico); por consiguiente, la interacción con los otros miembros del grupo social es la base del desarrollo del individuo.

Así mismo, según el enfoque sociocultural, la actividad humana está mediada por artefactos a través de los cuales se accede, se construyen y se transmiten los significados sociales. Toda actividad humana es mediada por herramientas que transforman y determinan las funciones mentales; el lenguaje y los demás artefactos tecnológicos median y moldean la actividad y el pensamiento humanos. Por último, el desarrollo del ser humano, de sus

estrategias de aprendizaje, sus actitudes y sus comportamientos está indisolublemente ligado al desarrollo histórico-cultural (desarrollo genético) de la comunidad en la cual está inmerso. Los artefactos tecnológicos son producto de la cultura y a su vez determinan los procesos de desarrollo cultural de los grupos sociales. Así, el éxito o el fracaso en el aprendizaje dependen, en gran medida, de las formas y del grado de integración y asimilación de las herramientas tecnológicas en los contextos culturales y educativos.

Esta concepción epistemológica de la ciencia y estos postulados constructivistas originados en la psicología del desarrollo, se han traducido en un conjunto de principios pedagógicos que caracterizan el proyecto educativo, el currículo y las prácticas pedagógicas de nuestra Licenciatura.

1.2. Principios pedagógicos constructivistas

- *El aprendizaje es una construcción idiosincrásica* (De Zubiría, 2006): el sujeto que aprende tiene papel activo en el proceso de conceptualización, de modo que el conocimiento como proceso individual tiene necesariamente un carácter idiosincrásico, personal, singular e irrepetible. En sentido estricto, un maestro no enseña conocimientos ni el alumno los aprende; cada alumno los construye y lo hace de manera idiosincrásica. Así, sugiere Flórez Ochoa (2004), el aprendizaje se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, en sus ideas y preconceptos.
- *Las construcciones o representaciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos* (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983): el aprendizaje se vuelve significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculan de manera clara y estable con los conocimientos previos de que dispone el individuo.
- *El aprendizaje requiere estrategias de desestabilización y modificabilidad cognitiva*: según Flórez Ochoa (2004, pp. 274-275), el alumno confronta sus ideas y preconceptos con el nuevo concepto científico enseñado; el aprendizaje ocurre cuando se genera un cambio conceptual en la representación del conocimiento, cuando el alumno aplica o transfiere el nuevo conocimiento a situaciones concretas y lo relaciona con otros

conceptos de la estructura cognitiva. Los conflictos cognitivos, el error y la duda, las estrategias desestabilizadoras buscan favorecer el interés cognitivo y ampliar el espacio de incertidumbre y la reflexión en la Escuela.

- *La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible* (Flórez Ochoa, 2004, p. 193): no hay aprendizaje si no se potencian los procesos de comprensión del objeto de conocimiento; este principio se opone a la enseñanza memorística y a la ejercitación mecánica.
- *Las ciencias y su enseñanza son concebidas como procesos*: se busca “sintetizar el proceso de construcción científico-cultural y el proceso de desarrollo individual mediante un puente flexible que es el proceso curricular” (Flórez Ochoa, 2004, p. 277) al tiempo que se generan los procesos ambivalentes, polisémicos y creativos del aprendiz.
- *La evaluación es, por definición, subjetiva y debe intentar siempre ser cualitativa e integral* (De Zubiría, 2006): el aprendizaje significativo requiere confirmación y realimentación que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares, pero sobre todo probando en la experiencia cada conjetura, cada hipótesis (Flórez Ochoa, 2004, pp. 193-194).

1.3. Principios pedagógicos sociales

- *El aprendizaje es el resultado de un proceso de mediación cultural*: los procesos psíquicos superiores, tales como los procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje, son un producto de la cultura y del desarrollo histórico de la sociedad. El proceso de aprendizaje es impensable sin la mediación de la cultura y sus diversos agentes (familias, maestros, lenguaje, textos, medios, etc.).
- *El aprendizaje ocurre a través de la interacción social*: en el contexto educativo y social, la interacción con profesores y compañeros más avanzados le permite al niño avanzar en su zona de desarrollo próximo (Vigostky, 1978). El proceso de aprendizaje es más efectivo cuando el aprendiz interactúa con pares más expertos. Los ambientes de aprendizaje deben favorecer, pues, la realización de tareas colaborativas que promuevan el desarrollo inter e intrapsicológico.

- *El lenguaje humano es el instrumento de mediación cultural por excelencia:* es la herramienta más poderosa en la construcción del pensamiento, que media y determina el proceso de solución de problemas; el lenguaje hace posible a todo individuo describir, argumentar y teorizar acerca del mundo que lo rodea (Flórez Ochoa, 2004)
- *La observación del entorno y del otro en acción es una herramienta fundamental* para intentar develar los procesos ideológicos, los presupuestos, las concepciones y los marcos de referencia, generalmente ocultos en las prácticas sociales y en los discursos.

1.4. *Modelo de formación docente constructivista social*

Nuestro modelo de formación integra estos principios pedagógicos constructivistas y sociales. En el área de la enseñanza de lenguas, señala Cárdenas (2009, p. 88), la teoría constructivista se ve reflejada en el reconocimiento del papel de las estrategias y las representaciones mentales del aprendiz de profesor y en la importancia dada a sus expectativas y conocimientos previos en la generación de nuevo conocimiento. En el proceso de lectura en lengua extranjera, por ejemplo, el aprendiz transfiere estrategias de comprensión del texto que utiliza en su lengua materna e interpreta lo que lee a partir de sus conocimientos previos del mundo y su manera propia de organizarlos en esquemas mentales. Por otro lado, la interacción social es determinante en el aprendizaje de los idiomas y el desarrollo de la competencia comunicativa del licenciado en idiomas.

En el área de formación de docentes de lenguas, los modelos constructivistas han incidido en las prácticas y estrategias pedagógicas. Por ejemplo, en el caso de la micro-enseñanza, heredada de los enfoques conductistas, se plantea una reestructuración de esta actividad a la luz de los postulados constructivistas. La micro-enseñanza ya no se concibe como modelo a imitar sino como medio para ilustrar, analizar y reorganizar el conocimiento previo; se concibe como un espacio que permite al aprendiz-docente acercarse y relacionarse con un grupo de estudiantes y vivenciar las dinámicas propias de la clase de lenguas. Para nosotros, la micro-enseñanza se entiende, como lo plantea Griffiths (1977, en Roberts, 1998), en términos

del desarrollo conceptual que surge de la práctica de la enseñanza, de la realimentación dada por el grupo y de la experiencia personal. En esta actividad se parte, además, de las expectativas y teorías personales del aprendiz de docente, de sus opiniones sobre las formas apropiadas de enseñar, de su conocimiento tácito, para luego compartirlo, explicitarlo, reconstruirlo y analizarlo. El cambio conceptual es producto, entonces, del ejercicio de reflexión e introspección que realiza el futuro docente a partir de su interacción con el grupo.

El modelo de formación de nuestros licenciados está marcado por una orientación social que implica que el profesor asuma un papel protagónico en el seno de una comunidad educativa particular (Roberts, 1998, p. 36). La formación es un proceso en el que el profesor se define a sí mismo a partir de las imágenes de los otros y de las representaciones tradicionales que tiene la gente sobre lo que es enseñar. Por esa razón, señala Roberts, el paisaje social afecta de manera profunda la naturaleza del desarrollo profesional del docente. De las tendencias internacionales para la formación de docentes de lenguas, mencionadas por este autor y que están orientadas hacia la dimensión social del aprendizaje, en nuestro programa priman tres: el desarrollo de la identidad social, el constructivismo social y la ciencia de la acción.

El primer modelo de orientación social que caracteriza el proyecto educativo de nuestra Licenciatura es el *desarrollo de la identidad social del docente*. La identidad del futuro profesor se perfila a través de las ideas personales y de las ideas de los otros. El profesor es un actor social que ejerce una gran influencia en la sociedad a través de su labor y, por lo tanto, debe desarrollar valores, principios, actitudes, intereses, conocimientos y habilidades. Se pretende que éste establezca un contacto con los diferentes actores del proceso educativo pero, además, que participe activamente en la resolución de conflictos que trascienden lo educativo y que afectan de alguna manera a la comunidad de la que hace parte.

Por otra parte, la Licenciatura está fundamentada en el *constructivismo social* en la medida que tiene en cuenta el contexto social y político que subyace al proceso educativo, la participación voluntaria, el diálogo y la generación de planes de acción con sentido comunitario como elementos inherentes al trabajo del maestro. Desde este enfoque, el profesor es

considerado como un aprendiz permanente que reflexiona sobre sus propias creencias y prácticas lo mismo que sobre las de otros colegas; que reflexiona también sobre los factores sociales y políticos que inciden de alguna manera en su labor docente.

Finalmente, el tercer enfoque o modelo social que subyace a la propuesta formativa del programa es el de la *ciencia de la acción* que se apoya en la metodología de la investigación-acción. Este modelo está orientado no solamente a mejorar las prácticas pedagógicas, sino también a reflexionar sobre las visiones y los procederes de los diferentes actores del entorno educativo, y a cuestionar las estructuras y las prácticas existentes para plantear transformaciones estructurales y sostenibles.

1.5. *Modelo de formación docente basado en la reflexión*

La formación de docentes en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras se inscribe, además, en una perspectiva reflexiva (*the reflective model*), basada en principios como el seguimiento de los procesos, la evaluación y la modificación de los conocimientos y la práctica gracias a la reflexión permanente del propio docente en formación (Wallace, 1991). El modelo reflexivo está más acorde con las corrientes constructivistas y trata de integrar, como lo plantea el autor, el conocimiento recibido con el conocimiento generado por la experiencia mediante procesos constantes de reflexión, para formar profesionales competentes.

El ciclo de reflexión de Dewey (1938, en Cárdenas, 2009), consta de seis etapas: la detección de un determinado problema, la observación para entenderlo mejor, la propuesta de alternativas para solucionarlo, el análisis de las implicaciones de las alternativas, la selección de la mejor y la observación para evaluar la alternativa escogida. Si lo propuesto en este ciclo lleva a resultados positivos, esta experiencia se adopta como conocimiento personal. La constante reflexión lleva al docente a mejorar su práctica cotidiana pero también a un cambio personal y profesional que lleva a formar un docente autónomo y creativo.

Por su parte Schön (1998) plantea *la reflexión desde la acción*, es decir una reflexión simultánea a la práctica que lleva al aprendiz-docente a probar soluciones creativas y adaptadas al contexto; de esta manera, desarrolla la

capacidad de resolver los problemas de manera rápida y novedosa. El profesor de lengua se enfrenta cotidianamente –y a lo largo de su carrera– con situaciones diversas a partir de las cuales constituye un “repertorio de expectativas, imágenes y técnicas” y “aprende [sic] qué buscar y cómo responder a lo que encuentra” (p. 65).

Los profesionales, según Schön (1998), reflexionan *sobre* su saber a partir de la práctica y pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella. También precisa, que los objetos de reflexión del profesional son tan diversos como los tipos de fenómenos que él encuentra en su práctica así como los saberes que construye a lo largo de su desarrollo profesional. De esta manera, el profesor de idiomas reflexiona sobre su saber disciplinario y pedagógico durante sus prácticas en el entorno educativo (actividades de planificación, docencia en las aulas, discusión académica, etc.) Esta reflexión lo lleva a crear conciencia del significado de la labor docente en un contexto específico y a desarrollar procesos de investigación curricular y de investigación-acción con otros colegas.

La reflexión durante la práctica, también, le permite enfrentar y reevaluar su saber acerca de un fenómeno particular en el transcurso de la acción. En efecto, explica Schön (1998), cuando el profesional “se encuentra estancado en una situación problemática que no puede convertir fácilmente en un problema manejable, puede construir un nuevo modo de establecer el problema” (p. 67), es decir, se ve obligado a avanzar en la construcción de su saber: en la medida que propone un nuevo marco de comprensión del problema contribuye al avance del saber disciplinario.

La primacía de los modelos constructivistas y sociales y la concepción de la formación de un docente reflexivo no excluyen la presencia de otras visiones y de prácticas tradicionales en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. De hecho, en el programa existen prácticas basadas en concepciones humanistas cuya característica esencial es la importancia del cambio personal por iniciativa e interés propios, así como la individualidad del aprendiz y la autoevaluación como estrategia para el desarrollo profesional del futuro docente. Incluso, se observan algunas prácticas de tendencia conductista como el modelo de la transmisión (*craft model*) y el modelo de desarrollo de destrezas en las que el aprendizaje se concibe como el resultado de la relación entre el modelo del maestro experto y la

observación e imitación por parte del aprendiz, o el modelo de la ciencia aplicada (*applied science model*) (Cárdenas, 2009). Ahora bien, el aprendizaje del docente puede necesitar de un periodo de dependencia inicial, de recepción de información y de guía, en el que los modelos de transmisión y ciencia aplicada pueden aún resultar útiles.

1.6. *Elementos esenciales en la formación de docentes*

En este apartado nos detendremos en los elementos esenciales del modelo de formación de docentes de lenguas que han sido adoptados en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Estos elementos orientan el proyecto educativo del programa y permiten definir su estructura curricular la cual se describe en el siguiente apartado. La definición de estos elementos tuvo en cuenta las particularidades de nuestro contexto local, regional y nacional, así como los modelos de formación de profesores de lenguas existentes en los ámbitos nacional e internacional.

Richards (1998, pp. 2-13) plantea seis campos que se deben abordar en los programas de formación de docentes de lenguas: a) las teorías de enseñanza, b) las habilidades para enseñar, c) las habilidades comunicativas, d) el conocimiento de la materia que se va enseñar, e) la capacidad de raciocinio pedagógico y de toma de decisiones y f) el conocimiento del contexto.

Por su parte, Roberts (1998, pp. 103-106) contempla los siguientes elementos: a) el conocimiento de la materia que se va a enseñar, b) el conocimiento sobre la pedagogía de la lengua (didáctica), c) el conocimiento de la pedagogía en general, d) el conocimiento sobre currículo, e) el conocimiento del contexto de la enseñanza y el conocimiento “procedimental” o de procesos.

Estos campos o aspectos, que en su mayoría coinciden en ambas propuestas, constituyen la base de conocimientos y habilidades que un profesor de lenguas debería tener. Nuestro programa adoptó los siguientes elementos que consideramos esenciales para la formación de nuestros licenciados (ver Figura 3):



Figura 3. Proyecto educativo: Elementos constitutivos del Modelo de Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras.

- 1) **El conocimiento de las lenguas y de las culturas que va a enseñar:** Comprende el conocimiento de los sistemas lingüísticos (nivel lógico-formal), las habilidades de reflexión metalingüística, las habilidades para establecer relaciones entre las lenguas extranjeras y la lengua materna (en nuestro caso, el español), el conocimiento sobre la adquisición, el desarrollo y el uso individual y el funcionamiento de las lenguas en los contextos sociales (niveles psico y sociolingüístico), el conocimiento de las culturas de habla inglesa y francesa.
- 2) **Las habilidades comunicativas generales y la suficiencia en las lenguas inglesa y francesa:** El profesor de lenguas requiere habilidades particulares para expresarse de manera clara y efectiva, para establecer

relaciones interpersonales; debe poseer aptitudes sociales para establecer contacto y una comunicación efectiva con sus estudiantes y con los miembros de la comunidad educativa en general. Por otro lado, debe poseer un alto nivel de competencia comunicativa y de suficiencia oral y escrita en las dos lenguas que va a enseñar (buena fluidez y precisión en la expresión, pronunciación adecuada, dominio de los niveles pragmático y textual); debe adquirir altos niveles de literacidad académica para formarse a lo largo de su carrera profesional.

- 3) **El conocimiento de la pedagogía general y de la didáctica de las lenguas extranjeras:** Comprende el conocimiento sobre las tendencias y las escuelas pedagógicas, sobre las teorías de la enseñanza y del aprendizaje en general. Comprende, además, el conocimiento específico sobre los métodos y enfoques para la enseñanza del inglés y del francés, el conocimiento y las habilidades para planificar secuencias didácticas, seleccionar o diseñar tareas, ejercicios y materiales adaptados a diversos tipos de aprendices, para evaluar los programas y el proceso de aprendizaje de las lenguas. También comprende la habilidad para adaptar el conocimiento teórico (formal) de las lenguas y para construir una gramática pedagógica así como la habilidad para el manejo de situaciones de clase y del contexto escolar.
- 4) **El conocimiento del contexto educativo y del currículo:** Comprende el conocimiento de los diversos tipos de aprendiz, de sus características cognitivas, sociales y afectivas, de sus intereses y motivaciones; el conocimiento del contexto escolar y los tipos de instituciones, de la cultura escolar, de las aulas de clase; el conocimiento de los miembros de la comunidad educativa; el conocimiento del currículo y las políticas educativas y lingüísticas y la habilidad para formular propuestas de programas de formación en inglés o en francés para el sistema educativo.
- 5) **El conocimiento y las habilidades de indagación, resolución de problemas y de toma de decisiones:** Comprende las habilidades para observar los contextos, los sujetos y las situaciones de aula, para auto-observarse, para relacionar los fenómenos con la teoría, para sistematizar las prácticas, para diseñar soluciones, intervenir y evaluar los resultados de las acciones pedagógicas.

Además de estos elementos esenciales, el modelo de formación docente de la Licenciatura concede un lugar importante a las experiencias, los conocimientos y las creencias de los aprendices de docentes y a la reflexión que realicen dentro de los procesos. Ofrece una sólida formación en investigación, particularmente, en enfoques de investigación en el aula. A través de la práctica en contextos reales busca llevar al futuro docente a tomar conciencia de los diferentes roles que juega en la comunidad a la que pertenece y de las responsabilidades que tiene como profesional, como individuo y como ser social. Lo anterior se refleja en el diseño del currículo.

2. Concepción del lenguaje que fundamenta el programa

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle se propone brindar a los estudiantes el acceso a los conocimientos y a las competencias necesarias para formarse como profesores, capacitándolos para generar procesos de transformación pedagógica, conceptual, ética y política en su desempeño profesional, comprometidos con el país y con el avance del conocimiento mismo. Esto nos ha llevado a considerar una concepción del lenguaje que fundamente, por un lado, la comprensión de su objeto de estudio (las lenguas) y, por otro, su futuro desempeño profesional en el área.

2.1. Perspectiva sociodiscursiva del lenguaje

En este orden de ideas, la formación de licenciados en lenguas extranjeras en este programa implica una concepción integradora del lenguaje como la posibilidad de construcción de sentidos en los procesos de interacción que configuran el discurso y que pasa, en términos de Baena (1996), por el reconocimiento y análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento.

En el modelo de Halliday (2004a) (Figura 4), el lenguaje sirve primordialmente para interpretar y darle sentido al contexto ecológico y social en el que nos movemos. Este proceso de construcción de significado, denominado “semogénesis” por este autor, se da en toda lengua en un primer

estrato, el del contenido, que se expande, a su vez, en dos: la semántica y la léxico-gramática. La léxico-gramática se realiza en el estrato de la expresión de diferentes maneras, dependiendo de la modalidad del lenguaje (auditivo-vocal o viso-gestual) y del medio (fonético, señado o escrito). La léxico-gramática está constituida por una red de sistemas interrelacionados, de los cuales los usuarios de cada lengua seleccionan de entre las distintas opciones paradigmáticas, creando así cadenas estructurales de diversos niveles en el orden sintagmático. Esta red de sistemas y las estructuras que surgen funcionan para concretar textos en cualesquiera de los medios, constituyéndose así las diferentes tipologías discursivas cara a cara o escritas en diferentes registros sociolingüísticos.



Figura 4. Estratificación del Lenguaje (Halliday, 2004)

En todo ello, el lenguaje cumple además tres metafunciones (Figura 5): una metafunción ideacional, que permite identificar y nombrar entidades, procesos y circunstancias del entorno ecosocial y categorizarlas en

taxonomías; una metafunción interpersonal, que les sirve a los usuarios para establecer y mantener relaciones sociales y personales con quienes los rodean; y una metafunción textual, que hace posible la construcción de secuencias organizadas de discurso caracterizadas por la continuidad temática y por el establecimiento de relaciones internas que les dan cohesión y las convierten en verdaderos textos.



Figura 5. Metafunciones del lenguaje (Halliday, 2004)

La concepción sociodiscursiva se manifiesta en el programa de manera explícita a través de dos componentes curriculares: el componente de fundamentos lingüísticos y lengua materna, y el componente de lenguas extranjeras. El estudio de las tipologías discursivas y la léxico-gramática del inglés, del francés y del español, así como la confrontación de éstas con las de otras lenguas vernáculas colombianas o extranjeras (nasa yuwe, alemán, italiano, portugués, japonés o mandarín)¹⁴, permite a los estudiantes una

¹⁴ Estas lenguas pueden ser tomadas como asignaturas electivas.

aproximación al lenguaje como objeto de estudio. Esta formación abre, de manera paralela, las puertas a la reflexión metalingüística, que es de particular importancia en el estudio de las lenguas. Además, la interacción con distintos géneros y tipologías textuales permite a los estudiantes ampliar su conocimiento acerca de la realidad y desarrollar su competencia lingüística cognitivo-académica (Cummins, 2001), de vital importancia para su desarrollo profesional. Las diversas disciplinas, como lo hacen ver Greimas (1976) y Halliday (2004b), se estructuran como lenguajes, de modo que dominar una disciplina implica dominar el lenguaje en que se comunica dicha disciplina.

2.2. *Niveles para abordar el estudio del lenguaje*

Para ayudar a los estudiantes a entender y a apropiarse de esta concepción sociodiscursiva y, de este modo, contribuir a consolidar su cultura lingüística, se propone abordar los siguientes niveles de estudio del lenguaje: formal o lógico-estructural, histórico, sociolingüístico, intercultural y psicolingüístico.

Una primera perspectiva es la aproximación al lenguaje desde el punto de vista *formal o lógico-estructural* que tiene que ver con el estudio de las unidades y de los métodos de análisis de los diferentes niveles de descripción lingüística: fonológico/grafológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo. El propósito es formar a los estudiantes en las bases de la descripción lingüística, de modo que comprendan el papel que el inventario de estructuras lingüísticas y las selecciones léxicas en las diversas lenguas cumplen en la construcción de textos según la situación de comunicación.



Figura 6. Proyecto Educativo: Perspectivas y niveles de abordaje para el estudio del lenguaje.

Este conocimiento cobra particular importancia a lo largo de la formación, en la medida en que el estudiante agudiza su reflexión metalingüística mediante herramientas que le ayudan a comprender el funcionamiento de su lengua materna y de las lenguas extranjeras, objeto de estudio, y a mejorar su capacidad de hacer propuestas pedagógicas que faciliten la comprensión y producción de éstas por parte de sus propios estudiantes en su vida profesional.

Desde la *perspectiva histórica*, las lenguas no son solamente estructuras formales que se puedan estudiar desde una perspectiva atemporal o sincrónica, sino que son entidades vivas que evolucionan y que deben ser consideradas desde una perspectiva diacrónica. La comprensión de los procesos de evolución de las lenguas como entidades vivas y siempre cambiantes, en estrecha dependencia con las vicisitudes históricas y sociales

de las comunidades usuarias de las mismas, permite explicar sus formas, funciones y usos actuales, y dar cuenta de un buen número de hechos de variación lingüística en el presente.

Por otra parte, la formación del licenciado en idiomas implica abordar el lenguaje desde una *perspectiva sociolingüística*: el lenguaje y la sociedad no funcionan independientemente. La construcción de discursos significativos en permanente interrelación entre el individuo y otros miembros del grupo social al que pertenece es el objeto de la Sociolingüística. Desde esta perspectiva se desarrollan herramientas, conceptos e información sistemáticos para la comprensión del lenguaje y de sus manifestaciones en distintos contextos sociales, culturales e interpersonales, a partir de la relación entre el lenguaje y variables como clase social, grupo étnico, género o localidad; de la relación entre el lenguaje y los diferentes elementos del contexto de enunciación; y también, de la relación entre diferentes lenguas en una comunidad, en un país o en el ámbito internacional.

La adquisición del bilingüismo va, asimismo, ligada a la adquisición de la *competencia intercultural*, ya que, a través de las lenguas y sus usuarios, las culturas están en interacción. La comprensión del concepto de “cultura”, como fenómeno que establece la diferencia entre grupos humanos, y de la dinámica de las culturas en contacto es entonces fundamental para los futuros licenciados, ya que los contactos interlingüísticos son al mismo tiempo interculturales. Otros aspectos relacionados que tienen enorme importancia en estos contactos son la etnicidad y la raza, que en la evolución histórica y cultural de los conglomerados humanos han afectado las funciones para las que se utilizan las lenguas y las variedades de lenguas y, por ende, las formas de éstas.

Dada la importancia del lenguaje para la comprensión del entorno ecosocial, las operaciones del pensamiento y la interacción social, es conveniente que los estudiantes reflexionen también, desde *una perspectiva psicolingüística*, sobre cómo los seres humanos adquieren el lenguaje, qué relación tiene éste con otros procesos cognitivos, cómo se almacena en el cerebro y cómo se dan los procesos de producción y comprensión, con mención particular de lo que sucede en el caso de los individuos bilingües.

Para ello, se siguen tres enfoques. Un primer enfoque examina las operaciones intelectuales y su relación con la adquisición del lenguaje. Se

estudian aquí las relaciones entre desarrollo cognitivo y lenguaje en la ontogénesis. Entendidas las operaciones intelectuales del niño como una tendencia hacia la descentración del pensamiento, se aprecia con cierta claridad la manera como se relacionan algunas formas del lenguaje (monólogos, monólogos colectivos, diálogos, etc.), siguiendo la conocida nomenclatura de Piaget (1976) con el desarrollo de las operaciones que permiten la mencionada descentración. Un segundo enfoque, interactivo, estudia los estrechos vínculos del lenguaje con el comportamiento social de la especie. Se privilegia aquí la práctica de intercambios comunicativos con sentido. La adquisición del lenguaje se interpreta así como el uso de una o más lenguas en los contextos comunicativos del hablante. Un tercer enfoque, filogenético, se ocupa de las operaciones lingüísticas que se realizan durante el desarrollo del lenguaje. Se trata aquí de determinar la naturaleza del lenguaje: si es evolucionado y básicamente social, como preconiza Halliday (1978) –aunque más recientemente admite que las estructuras neurológicas comunes pueden explicar las similitudes entre las léxico-gramáticas de las diferentes lenguas (Halliday, 2004a)–, o si es en gran parte una predisposición biológica innata, como preconiza Chomsky (1957, 1965) –aunque más recientemente acepta otros dos factores que influyen en el diseño del lenguaje, la experiencia y las propiedades generales de sistemas de diseño óptimo (Chomsky, 2005)–. Este enfoque puede ayudar a los estudiantes a tomar partido por las hipótesis sobre la organización neurológica de las lenguas en contacto en un bilingüe, desde las iniciales de Weinreich (1963) acerca de la diferencia entre bilingües compuestos y coordinados hasta las más recientes propuestas de compromiso presentadas por Paradis (1980, en Appel & Muysken 1996) y Paradis (2004).

Es necesario, entonces, que los estudiantes se apropien de los diversos elementos de la fundamentación lingüística y los utilicen para aplicarlos más directamente al objetivo de su formación, la enseñanza de lenguas extranjeras. Éste es el dominio del campo denominado “Lingüística aplicada” por antonomasia. En la Licenciatura, el terreno de aplicación del conocimiento adquirido por los estudiantes a lo largo de su formación, es la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

Las temáticas y problemáticas que se abordan en el campo de la Lingüística aplicada comprenden conceptos como lengua extranjera, primera

y y segunda lengua, adquisición natural e instrucción, competencia y actuación, uso y manejo, entre otros. También se estudian el concepto de competencia comunicativa, los procesos internos del aprendiz, la influencia del entorno sociocultural en la adquisición, el papel de la instrucción explícita y numerosos factores individuales (edad de adquisición, aptitud, motivación, estilos cognitivos, los problemas del lenguaje y del aprendizaje, etc.) que afectan la adquisición de una segunda lengua. El campo de la Lingüística aplicada está emparentado con el de la Didáctica de las lenguas, en el cual los estudiantes deben también distinguir diferentes términos y conceptos como enfoque, método, metodología y técnicas, deben familiarizarse con la evolución de la enseñanza de las lenguas desde el enfoque de gramática y traducción hasta los enfoques comunicativos actuales y la influencia en dicha evolución de las propuestas y avances en el campo de la lingüística teórica.

III. Enfoque y estructura curricular del programa

Después de presentar las concepciones teóricas en las cuales se enmarca el programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras (Inglés-Francés) y los enfoques conceptuales que lo orientan en cuanto al lenguaje y a los modelos de formación de los licenciados, analizaremos las concepciones de currículo que subyacen al programa. Se presentarán también los componentes curriculares de lenguas extranjeras, lingüística, lengua materna, pedagogía, investigación y la manera como se articulan estas áreas en el diseño del currículo con el propósito de formar un docente en lenguas extranjeras competente y con proyección social.

1. Apuntes sobre el origen y las teorías del currículo

1.1. El origen del currículo

La manera como se entiende ahora la palabra currículo es el resultado de una larga evolución histórica y de una construcción social que nace de tensiones entre determinados grupos en sus intentos por responder a problemáticas educativas inscritas en contextos políticos, sociales y religiosos.

La Escuela medieval tenía una organización laxa, no existían normas que regularan los contenidos de la enseñanza y la relación entre el maestro y sus alumnos. Hamilton (1993) señala que: “Al igual que los maestros de los gremios y sus aprendices, los profesores admitían estudiantes de cualquier nivel y, por consiguiente, la organización de su enseñanza descansaba de manera notable sobre bases individuales” (p. 3). La Edad media “había olvidado la *paideia* de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los

modernistas. El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación.” (Aries, 1992, p. 20).

Al inicio de la era moderna, en el siglo XV, surge un nuevo interés por la educación que se va afirmando durante los siglos XVI y XVII con la participación de los reformadores protestantes que fueron dando “curso a un gran programa restaurador, de enmienda, con tintes moralizadores, de franco rescate y salvación de las poblaciones bajo el signo de la fe cristiana”. (Aguirre, 2012, p. 9). Estos reformadores, inspirados en especial por Calvino, tuvieron un papel importante en el reordenamiento de la educación.

Una de las reformas más trascendentales fue sin duda la organización de los estudiantes en clases, entendidas como “divisiones graduadas por estadios y niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante” (Hamilton, 1993, p. 6). La “clase” permitió ejercer un control sobre maestros y alumnos, definiendo y ordenando los contenidos de la enseñanza; por esta razón se relaciona estrechamente con el concepto de currículo.

Por lo general, se admite que al igual que “clase”, la palabra “currículum” que significa en latín “movimiento o carrera” fue adoptada por los calvinistas en su reforma educativa. Siguiendo a Aguirre (2012, p. 10), fue Andrew Melville, colaborador de Calvino en la Academia de Ginebra, el que introdujo el término currículum de estudios al impulsar la reorganización de la Universidad de Glasgow (1574-1580) desde un punto de vista calvinista.

Hamilton señala que en la Universidad de Glasgow y en la de Leiden, la palabra currículum “hacía referencia al curso 'multianual' total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta”; dicho curso involucraba “disciplina” (un sentido de coherencia estructural) y “orden” (un sentido de secuencia interna).

1.2. Enfoques y teorías curriculares

El currículo como campo del conocimiento y de intervención aparece en la primera mitad del siglo XX, al tiempo que la industrialización y los sistemas escolares masificados. Es la época en que surgen las legislaciones nacionales

de la educación; por otro lado, se destacan “la producción en serie y el establecimiento de monopolios; en el mundo de las ideas, los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo”. (Díaz Barriga, 2003 p. 3).

Las diferentes teorías del currículo se pueden clasificar según dos parámetros:

a) La relación entre la teoría y la práctica

El diseño del currículo puede ser el resultado de la aplicación de diferentes ciencias (psicología, sociología, etc.) o puede partir de la práctica y la experiencia de los profesores y alumnos en el aula y la escuela.

b) La relación entre escuela-sociedad

El currículo es un instrumento que permite educar para responder a las necesidades del desarrollo económico y social.

El currículo constituye un motor de transformación social a partir de la reflexión de los individuos sobre sus experiencias en el aula.

El currículo refleja la dominación social: se considera como un campo orientado a la toma de conciencia crítica y a la construcción de movimientos de emancipación.

A partir de estos criterios se establece una clasificación de las teorías del currículo: teorías racionales (teorías normativas, teorías técnicas) y teorías experienciales. También se derivan de estos mismos criterios los movimientos reconceptualistas: la perspectiva práctica, el modelo por procesos y los enfoques críticos del currículo.

Stenhouse (1975) hace un recuento de los autores más importantes que delinearon la perspectiva racional del currículo. Parte de Bobbit, cuya concepción de currículo parte del presupuesto de que, en la era industrial, la ciencia es un factor de progreso; el currículum se centra en ordenar “una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de

enseñanza”. Esta tendencia se profundiza, según Stenhouse, después de la Segunda Guerra Mundial, con Tyler quien considera que el currículo se debe diseñar teniendo en cuenta las características de los alumnos y los requerimientos de la sociedad. Lo novedoso de Tyler en relación con sus predecesores, de acuerdo con Stenhouse, es que incluye en la construcción del currículo una perspectiva social que tiene en cuenta las necesidades de la comunidad (modelo normativo del currículo).

En la segunda parte del siglo XX, la educación es considerada como una inversión y una condición necesaria para el desarrollo económico. Para Stenhouse, el sistema educativo debe responder a la doble necesidad de formar a los individuos en función de los requerimientos de la industrialización y de clasificarlos según sus capacidades para insertarse en el mundo laboral. El currículo está centrado en los objetivos; se concibe como un instrumento que permite planificar y evaluar el aprendizaje de conocimientos, destrezas, valores y conductas que se adapten a la exigencia de la industria. Esta perspectiva curricular cuyos representantes más importantes son Gagné, Bloom, Mager y Popham se apoya en la psicología conductista y arroja como resultado el *modelo tecnicista o técnico del currículum*.

Las teorías racionales del currículo predominaron en el ámbito pedagógico durante casi dos décadas y ejercen una gran influencia en las reformas pedagógicas de América Latina.

Stenhouse menciona también el trabajo de Dewey que lidera el movimiento progresista de la educación, inspirador del movimiento Escuela Nueva, que representó el paso del currículo de tipo clásico (centrado en la transmisión de disciplinas y valores morales) a un currículo que prioriza la experiencia activa del individuo. Los contenidos y valores son importantes en tanto se adquieren de una manera interactiva. La psicología proporciona un marco teórico para estos postulados porque produce la comprensión del fenómeno de la infancia y su desarrollo. El currículo desde esta perspectiva no se refiere solamente a un plan o programa sino que incluye formas alternativas de organización escolar. Así, el currículo experiencial entiende que todas las experiencias de aprendizaje que provee la escuela son importantes para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos prescritos.

En los años sesenta, surge el movimiento de los reconceptualistas. Según Díaz Barriga, éstos

asumen una mirada emancipadora del currículum, vinculando sus reflexiones, estructuradas en diversas miradas marxistas, con las necesidades y perspectivas de los grupos sociales desposeídos. Su crítica a la racionalidad técnica es clave, así como su alejamiento de las prescripciones curriculares. En vez de ello analizan las complejas situaciones en las que se desarrollan las diversas situaciones curriculares y escolares. (Díaz Barriga, 2002, p. 166)

Entre estos autores citados por Díaz Barriga, está Jackson que elabora el concepto del currículo oculto que se puede definir como el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce pero que no están incluidas en el currículo real. Reanuda de esta forma con la perspectiva curricular de la experiencia sobre la base de una serie de aprendizajes que son productos de la interacción en el aula y que no hacen parte del currículum escrito o explícito.

Entre los enfoques críticos en relación con las teorías racionales, se destaca el *modelo de currículo por procesos*, propuesto por Stenhouse (1985), en el cual el problema del currículo radica en la distancia que existe entre lo ideal y la práctica. En tal sentido, Stenhouse expresa que las teorías racionales no parecen contribuir en modo alguno a mejorar las prácticas educativas; plantea además el papel del profesor como investigador de su propia práctica:

El ideal es que la especificación del currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza". (Stenhouse, 1985, p.3).

En este sentido, el currículo debe ser comprendido como proyecto porque establece unos principios para la selección y ordenamiento de contenidos para el desarrollo de estrategias y la adopción de decisiones. Así mismo, estos principios están relacionados con la posibilidad de diagnosticar las fortalezas y debilidades de los estudiantes; este tipo de currículo se concibe como estudio empírico que permite identificar principios para evaluar el

progreso de los estudiantes y profesores y adaptarse a diferentes situaciones escolares.

En los años sesenta, Schwab (en Díaz Barriga, *op. cit.*) plantea el **enfoque práctico o deliberativo** (se habla también de la teoría deliberadora) según el cual el campo del currículo está en crisis porque está demasiado determinado por las teorías (sociología, psicología, economía, filosofía). Considera que el currículo no se puede subordinar a la aplicación de la teoría y que los profesores deben tener la oportunidad de incluir su práctica y el análisis de ésta. Señala además que existen contradicciones entre las diferentes teorías aplicadas en el campo del currículo.

Otra orientación es el **enfoque crítico** que considera la escuela y el currículo como unas herramientas de poder y dominación. Kemmis (1998, en Díaz Barriga, *op. cit.*) dice sobre esta corriente:

La teoría crítica del *curriculum* parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan justas ni racionales como generalmente se piensa. Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo crítico sobre el *curriculum* consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella se han formado. (p. 113)

2. Perspectiva curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras

El currículo del programa está estructurado sobre la base de asignaturas organizadas en torno a objetivos de formación que responden a las exigencias de la orientación curricular de la Universidad del Valle enmarcada en las políticas educativas nacionales e internacionales en el contexto de la mundialización. Por lo tanto se podría decir que, de cierta forma, es un currículo de tipo racional. Sin embargo, si se analiza la manera como se articulan los componentes y sobre todo la manera como el currículo se pone en práctica, se hace evidente que lo atraviesan lógicas fundamentadas en otras perspectivas teóricas que pertenecen esencialmente al *constructivismo*

social y a un enfoque curricular centrado en la *formación del sujeto y su subjetividad*.

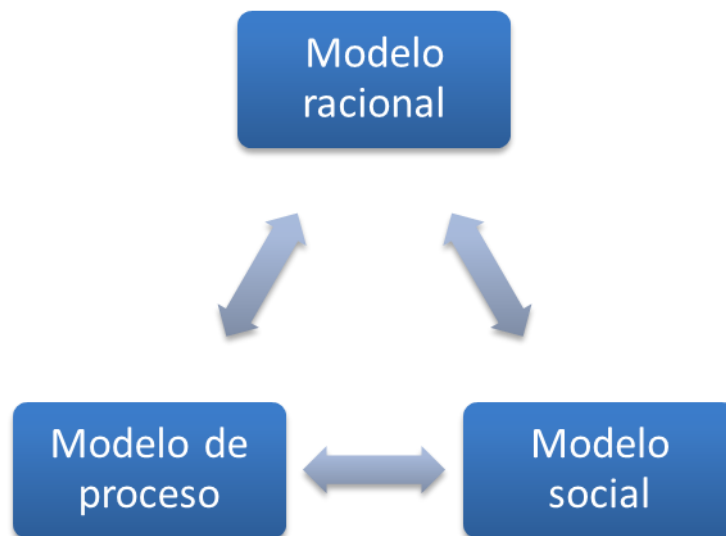


Figura 7. Enfoque curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés).

a) Enfoque curricular constructivista social

Históricamente, se ha constituido el currículo como una forma de organizar los saberes que integran la formación, pero el currículo va más allá de los saberes e integra las formas como éste se construye en la relación estudiante-profesor en el aula. El currículo es una reflexión sobre la manera como la escuela se relaciona con la sociedad y la cultura; es una forma de mediación social y cultural que tiene impacto en el sujeto y en los contextos sociales y culturales en los que está inmerso. Así, el currículo tiene que ver con la mirada de los fenómenos educativos y con la manera como la educación se inserta en la cultura. El currículo es una apuesta por la transformación del ser humano; es un proyecto abierto, un ejercicio que se construye por consenso entre los diferentes actores que participan en el proceso formativo.

La concepción de currículo que asume el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras se enmarca en la perspectiva social-constructivista y en los enfoques comprensivos, en los cuales el currículo ya no es un

instrumento neutro sino una construcción social, que sólo puede desarrollarse a partir de la deliberación de los profesores y de los estudiantes, creadores de nuevas prácticas educativas, formativas y pedagógicas.

Este tipo de currículo tiene en cuenta el conocimiento de los diversos tipos de aprendiz, de sus características cognitivas, sociales y afectivas, de sus intereses y motivaciones; también considera el conocimiento del contexto escolar, de los tipos de instituciones educativas, de la cultura escolar, de las aulas de clase, de los miembros de la comunidad educativa; también incluye el conocimiento de las políticas educativas y lingüísticas; y la habilidad para formular propuestas de programas de formación en inglés o en francés para el sistema educativo.

b) Enfoque curricular centrado en la formación del sujeto y su subjetividad

Las preguntas que subyacen a la construcción del currículo son: ¿Qué tipo de persona queremos formar? ¿Qué saberes deben integrar la formación? ¿En qué contextos y para qué escenarios se propone la formación?

En el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el propósito de formación está orientado a desarrollar en los estudiantes la capacidad de construir su propio proyecto de vida, en fundamentar una visión personal y comunitaria del mundo, de la sociedad y de la propia disciplina, como también en generar una responsabilidad social a través de una actividad profesional fundamentada en principios éticos. El propósito es formar un profesional que conciba el estudio del lenguaje como un fenómeno sociocultural, como un sistema de comunicación y como medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento; un profesional con hábitos reflexivos, críticos e investigativos que le permitirán pensar su entorno (social-económico-político-académico), de tal manera que logre situar su saber frente a los contextos locales y universales, tomar posición e intervenir en los procesos que tengan que ver con su desempeño profesional, desplegando sus capacidades intelectuales, imaginativas, estéticas y lúdicas.

Un profesional que pueda, además, abordar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de una manera consciente y sistemática.

3. Estructura curricular de la Licenciatura y ejes de la formación

3.1. Elementos para la definición de la estructura curricular

La estructura curricular del programa de Lenguas Extranjeras (francés-inglés) es el resultado del proceso de revisión y reestructuración de un programa anterior, la Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés y francés, proceso que se llevó a cabo en el año 2000. Además de la conceptualización del modelo de formación de docentes de lenguas y de la visión del lenguaje que lo atraviesa, la reestructuración del programa tuvo en cuenta varios factores:

- *La política del Ministerio Nacional de Educación (MEN) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Decreto 272)*

En un inicio, siguiendo los lineamientos del Decreto 272, el nuevo programa se estructuró en torno a cuatro grandes núcleos: 1) las lenguas extranjeras y su enseñanza, que corresponde al núcleo de la enseñabilidad; 2) la pedagogía como fundamento de la profesión; 3) la educabilidad y el contenido educativo; y 4) la investigación y la práctica profesional.

La enseñabilidad comprende tres componentes: conocimiento y profundización del inglés y del francés, fundamentos del lenguaje y la lengua materna, la enseñanza de la segunda lengua. La enseñabilidad, entendida como la posibilidad y la necesidad de facilitar al estudiante el acceso a los conocimientos y a las competencias necesarias para formarse como formadores en el campo de las lenguas extranjeras, se asumió desde la perspectiva de considerar los elementos imprescindibles para una comprensión del objeto mismo de desempeño profesional.

- *La política académica de la Universidad del Valle*

En una segunda etapa, la estructura curricular del programa se ajustó a los parámetros definidos por el Acuerdo 009 para los programas de pregrado, principalmente en lo relacionado con el número de créditos y el **principio de formación integral**.

La formación integral busca que el estudiante se convierta en un profesional competente y en un ciudadano con sentido crítico y con compromiso social, y confiere dimensión social al programa. Los aportes académicos y el valor social agregado, propios de la formación ofrecida por la Universidad del Valle y por el Programa, tienen que ver con el proyecto de vida del egresado y su participación activa en los diferentes procesos que lleven a la construcción de cambios significativos en la dinámica de vida de su entorno social.

Así, la estructura curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) de la Universidad del Valle responde a una visión holística de la formación de docentes de lenguas, en la que los objetivos están orientados a la solución de problemas o necesidades concretas en el ámbito educativo general y específico. La nueva organización curricular busca establecer interrelaciones entre las áreas de conocimientos disciplinares, la pedagogía, la investigación y la práctica profesional brindando de esta forma una formación integral a los futuros profesores de lenguas extranjeras.

- *Los parámetros internacionales de un currículo para formar de docentes en lenguas extranjeras*

El diseño de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras toma en cuenta los paradigmas internacionales respecto al diseño curricular de un programa que forma docentes en lenguas extranjeras (Richards, 1998; Roberts; 1998; Cárdenas, 2009). Como lo vimos en el apartado anterior, un programa que forma formadores en lenguas extranjeras debe tener en cuenta las siguientes exigencias: el conocimiento de la materia que se va a enseñar, el conocimiento de la didáctica, el conocimiento de la pedagogía en general, el conocimiento sobre currículo, el conocimiento del contexto de la enseñanza y el conocimiento “procedimental” o de procesos.

3.2. Estructura curricular de la Licenciatura

Los núcleos que inicialmente se habían propuesto, siguiendo el Decreto 279, fueron reorganizados en los siguientes ejes o componentes curriculares:

- 1) los idiomas extranjeros: inglés y francés;
- 2) la pedagogía y la didáctica;
- 3) la formación para la investigación y la investigación formativa; y
- 4) la fundamentación lingüística y en lengua materna.

Además, como lo dicta el Acuerdo 009, el programa comprende un componente flexible de electivas complementarias y unas materias obligatorias de Ley.

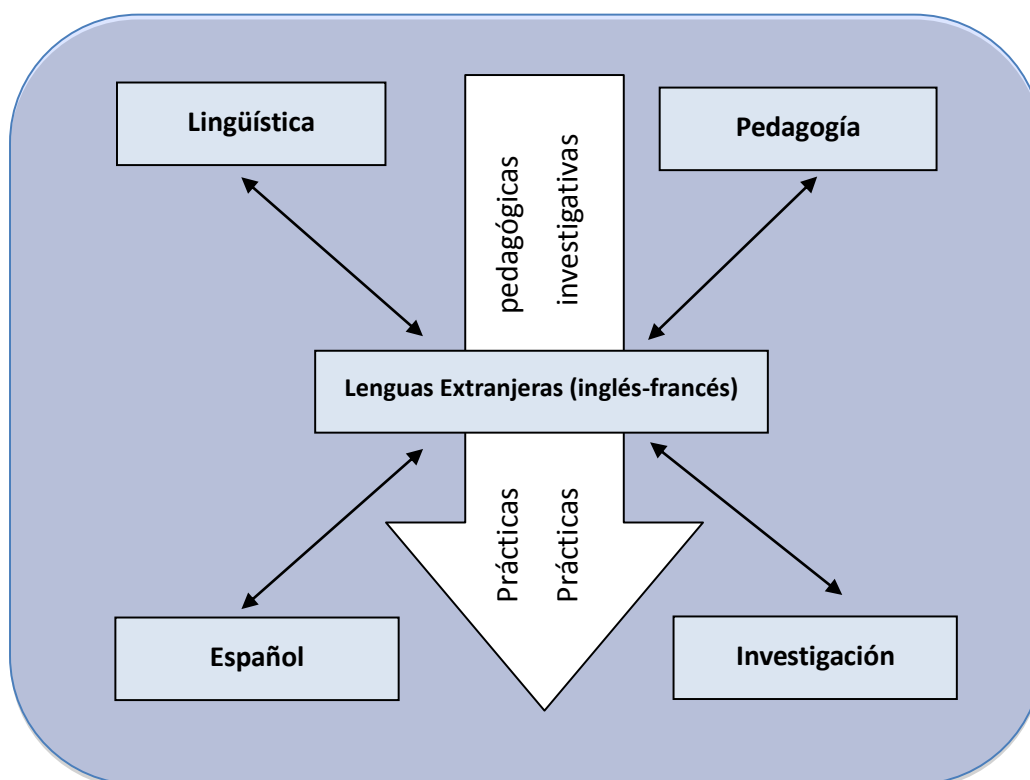


Figura 8. Proyecto educativo: Componentes curriculares de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

La estructura curricular comprende los cuatro ejes de la formación (ver Figura 8): lenguas extranjeras, pedagogía y didáctica, investigación y

formación en lingüística y en lengua materna, los cuales están articulados se articulan a través de dos estrategias formativas transversales en la Licenciatura: la práctica pedagógica y la práctica investigativa. Los cuatro componentes y las estrategias formativas están orientados, coherentemente con los objetivos del programa, para el desarrollo de las competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras.

3.2.1. Los idiomas extranjeros: inglés y francés

En consonancia con los objetivos del programa académico, el estudiante del programa de Lenguas Extranjeras debe desarrollar las siguientes competencias en inglés y en francés:

- Una *competencia comunicativa* en las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita, que le permitan desenvolverse en situaciones de comunicación variadas y de complejidad diversa.
- Una *competencia científica* que le permita entender la estructura y el funcionamiento morfológico, fonológico, léxico, semántico y sintáctico de las lenguas inglesa y francesa, de manera que se le facilite la comprensión, la adquisición y la enseñanza de estas lenguas.
- Una *competencia cultural* que le permita convertirse en un individuo reflexivo y crítico, conocedor de las culturas franco y anglohablantes, así como de su propia cultura.
- Una *competencia literaria*, que lo convierta en un buen lector familiarizado con autores de expresión inglesa y francesa, con conocimientos básicos y manejo de teorías y técnicas literarias, que le permita distinguir los diferentes géneros, realizar análisis literarios, y también producir textos propios.
- Una *competencia pedagógica y didáctica* que le permita, en una primera etapa, reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre los procesos de enseñanza; y, en una segunda etapa, explorar

otras opciones didácticas y establecer la correlación con los distintos modelos pedagógicos aplicables a diferentes contextos de aula.

- Una *competencia investigativa*, que le permita mejorar sus prácticas pedagógicas en las aulas y/o en las instituciones en las que labora, evaluando permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando problemas y planteando soluciones creativas, y de esta manera incidir de manera positiva en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Estas competencias del futuro licenciado hacen parte de una formación académica que lo habilita para continuar su desarrollo profesional de manera permanente, así como para adelantar estudios de postgrado (especialización o maestría) en universidades colombianas y extranjeras, de países anglo y franco hablantes.

La formación en las lenguas extranjeras, inglés y francés está estructurada en tres fases:

- 1) Desarrollo de habilidades comunicativas básicas.
- 2) Profundización en el estudio de textos orales y escritos.
- 3) Literaturas de expresión inglesa y de expresión francesa.

La enseñanza en las áreas de inglés y de francés se complementa, a lo largo de los tres momentos de la formación y de los 9 cursos que los componen, con una serie de asignaturas teórico-prácticas que permiten abordar, reforzar o sistematizar aspectos lingüísticos o habilidades específicas en las lenguas como son la pronunciación, la lectura, la escucha, la gramática, entre otros. Otros cursos permiten ampliar los conocimientos del estudiante en áreas como la civilización y la literatura, desde diversas perspectivas críticas e interculturales.

3.2.2. El componente de pedagogía y didáctica

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras busca formar profesionales de la educación y de la enseñanza del inglés y del francés en nuestro contexto

nacional. El licenciado en lenguas extranjeras no es únicamente un profesional de las lenguas y las culturas extranjeras (inglés y francés), sino que debe adoptar también la pedagogía y la didáctica como disciplinas fundantes de su profesión.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la formación de licenciados en Colombia ha logrado alcanzar una conciencia sobre las interrelaciones que deben existir entre los ejes de la pedagogía, las áreas de conocimiento disciplinarias, la investigación y la práctica profesional. El desarrollo de las Ciencias del Lenguaje en la segunda mitad del siglo XX ha estado acompañado por desarrollos paralelos que, desde la psicología y desde la pedagogía, han explorado el papel que juega el proceso de adquisición del lenguaje y de las lenguas en la conformación del ser humano como individuo y como miembro de un grupo social.

El lenguaje se construye en la interacción en contextos sociales y culturales particulares (Bruner, 1983; Vigotsky, 1991), a partir de la configuración de la mente humana que permite al individuo internalizar sistemas lingüísticos complejos con base en situaciones particulares de construcción de sentido. La visión del lenguaje como semiótica social (Halliday, 1978) implica asumir en el individuo unas capacidades que le permiten no solamente internalizar sistemas lingüísticos formales, sino también los parámetros y reglas que determinan el uso de formas específicas en situaciones de uso particulares. Esta visión del lenguaje como “potencial de significados” implica asumir conceptualizaciones de lo pedagógico intrínsecamente relacionadas con los aportes que la psicología, la pedagogía, la psicolingüística y la sociolingüística realizan en un momento dado. La relación entre discurso y pedagogía trasciende el ámbito de lo pedagógico y se muestra como constante en todos los espacios de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por esta razón, ha existido a lo largo de la segunda mitad de este siglo una conciencia clara y definitiva sobre la interrelación entre lo pedagógico y lo disciplinario en el campo específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo cual ha dado lugar a modelos pedagógicos que han ido evolucionando de acuerdo a las propuestas epistemológicas de cada una de esas áreas del conocimiento.

Hacia finales de la década de los 70 y durante la década de los 80 se consolidó en Gran Bretaña una corriente de pensamiento que proponía integrar una visión del lenguaje y de las lenguas que se nutriera de los aportes de la Filosofía del Lenguaje (Austin, 1962; Searle, 1969), de la Semántica Sociológica (Halliday, 1978), de la Sociolingüística (Hymes, 1972; Labov, 1972) y de algunos estudiosos del discurso pedagógico (Coulthard, 1977) entre otros. La propuesta que se desarrolló como “Lingüística Aplicada” en esos momentos permitía acercarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva del llamado “enfoque comunicativo”. Cabe aclarar que el término de Lingüística Aplicada es de por sí engañoso y ha sido malinterpretado con frecuencia, ya que no se trata propiamente de incorporar directamente los aportes de la lingüística teórica al salón de clase de lengua extranjera, sino de nutrirse de los avances de una serie de disciplinas que se han preocupado por el lenguaje desde distintas perspectivas para comprender mejor los procesos involucrados en el aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras, teniendo en cuenta la capacidad única del ser humano de apropiarse del lenguaje en forma natural en situaciones socioculturales apropiadas. El término de “Lingüística Aplicada” en el sentido propuesto por la escuela británica permitió el desarrollo de propuestas pedagógicas a partir de lo discursivo, de la lengua en uso.

El componente pedagógico de la licenciatura comprende aspectos teóricos, prácticos e investigativos. El estudio de estos aspectos tiene lugar a lo largo del currículo en cuatro espacios que están estrechamente interrelacionados:

- **La pedagogía y el contexto educativo**

Este espacio comprende las asignaturas que ofrecen una perspectiva general de la pedagogía y de lo educativo (fenómenos educativos, actores de la educación, contextos de enseñanza colombiano, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje). Corresponde a tres asignaturas: *Seminario de Pedagogía I, Seminario de Pedagogía II, Seminario de Pedagogía III.*

- **La enseñanza de lenguas extranjeras**

En este espacio se aborda, de manera específica e integrada, el fenómeno de la enseñanza de los idiomas extranjeros donde se conjugan lo disciplinario y lo pedagógico. Corresponde a las asignaturas *Seminario de Lingüística Aplicada, Didáctica de las lenguas extranjeras I y Didáctica de las lenguas extranjeras II*. En estos espacios se da la integración de la teoría y la práctica, de los saberes disciplinares y la reflexión pedagógica, teniendo en cuenta los diversos contextos educativos y los sujetos del aprendizaje. Se intenta crear en el estudiante conciencia de las implicaciones del quehacer pedagógico en la enseñanza de las lenguas y culturas objeto de estudio, en relación con el entorno social.

- **La práctica profesional: Práctica Docente**

La práctica profesional de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es de carácter pedagógico. Se trata de una práctica en el ejercicio de la docencia. La Práctica Docente comprende diversas actividades de formación y de enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés o francés) en contextos de educación formal (básica primaria y secundaria, media) y no formal (institutos de enseñanza de idiomas, centros culturales, entre otros).

La Práctica Docente es un espacio de análisis de diversas situaciones de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto escolar (institucional); permite continuar la reflexión sobre la acción y el quehacer pedagógico, ejercicio que atraviesa toda la formación en la licenciatura; permite observar y vivenciar la organización institucional y la cultura escolar, así como observar y analizar las dinámicas propias del aula de lengua extranjera; promueve la búsqueda de soluciones y de alternativas a los problemas encontrados en el aula de clase y en el entorno educativo a través de la intervención directa en el medio; permite contrastar y confrontar los conocimientos teóricos, los modelos y enfoques de la enseñanza, con la realidad del medio escolar y del aula.

3.2.3. La investigación formativa y la formación para la investigación

El Programa incluye un componente de investigación, con énfasis en la investigación educativa, el cual se desarrolla a lo largo de la formación en los diez semestres académicos de la licenciatura, inicialmente en los cursos de lengua extranjera del ciclo básico desde el primer semestre y en varias asignaturas a partir del cuarto semestre. Todas las asignaturas del currículo y otros espacios de socialización ofrecidos por la unidad académica contribuyen también a la formación investigativa de los futuros licenciados.

Los fundamentos investigativos, asociados a la formación teórico-práctica en los diferentes componentes (Inglés, Francés, Lingüística, Didáctica y Pedagogía, Lengua Materna), permiten al estudiante plantearse y examinar diversos problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas extranjeros en los diferentes contextos escolares. Otros elementos del currículo como la formación literaria y cultural, ligada a las lenguas extranjeras, lo mismo que algunas asignaturas electivas profesionales y generales, generan diversas inquietudes investigativas en los campos disciplinarios de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación.

La formación de licenciados en idiomas plantea la necesidad de que el aprendiz, futuro profesor de una segunda lengua, se involucre desde su ingreso al programa en una dinámica de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de lenguas en el salón de clase y, de manera amplia, sobre los procesos de adquisición, así como sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza de los idiomas.

Los ejercicios de investigación formativa, desarrollados en forma sistemática en los cursos de lengua del ciclo de fundamentación del Programa, permiten no solamente mejorar sustancialmente la interacción pedagógica posibilitando la transformación de las prácticas de profesor y estudiante, sino que también conduce a una mejor comprensión de los aspectos teórico-prácticos planteados en los *Seminarios de Pedagogía*, el *Seminario de Lingüística Aplicada*, en los cursos de *Didáctica de Idiomas Extranjeros* y en la *Práctica Docente*.

Este componente de investigación en la Licenciatura comprende varios aspectos teóricos y prácticos. El estudio de estos aspectos tiene lugar a lo largo del currículo en tres etapas:

a) Sensibilización a la investigación en el aula de clase: investigación formativa

La reflexión y la observación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los idiomas extranjeros (procesos de investigación en el aula) se inician en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y en Francés*. Los estudiantes observan su propio proceso de aprendizaje, analizan los procesos de sus compañeros e indagan sobre aspectos relacionados con el quehacer del aula de clase (enfoques didácticos y pedagógicos, interacciones, manejo del espacio, del tiempo...).

b) Formación teórico-práctica en metodología de investigación

La segunda etapa de la formación en investigación comprende el estudio sistemático de aspectos de metodología de investigación, en el marco de tres asignaturas: *Investigación en el Aula I*, *Investigación en el Aula II* y *Seminario de Investigación*. Esta etapa comprende a su vez dos momentos:

El primer momento (*Investigación en el Aula I y II*) establece una relación directa con la primera etapa de la formación investigativa desarrollada en los primeros semestres de la carrera y está centrado en el desarrollo de habilidades investigativas en el campo educativo y, más particularmente, en el contexto del aula de lengua extranjera.

El segundo momento (*Seminario de Investigación*) complementa la formación investigativa, mediante el estudio de otros enfoques investigativos, enmarcados dentro de paradigmas cualitativos y cuantitativos, y de diversos tipos de diseños utilizados en las áreas del lenguaje. Se estudian de manera sistemática las etapas para la preparación de un proyecto de investigación y, como resultado de este proceso, los estudiantes diseñan a lo largo del curso un anteproyecto, que podría ser la base de su proyecto de grado, preparado en octavo semestre.

c) Preparación y ejecución del Trabajo de Grado

El estudiante debe plantear y consolidar un proyecto de investigación en el marco de la asignatura *Seminario de Trabajo de Grado*. Este proyecto, una vez aprobado, se pondrá en ejecución durante el último año de la licenciatura. Después del seminario, el estudiante matricula *Trabajo de Grado* y desarrolla su trabajo bajo la orientación de un director o tutor de Trabajo de Grado.

Los conocimientos, habilidades y reflexiones teórico-prácticas desarrollados a lo largo de la formación, junto con el conocimiento temprano de las instituciones educativas y de los tipos y métodos de investigación, se conjugarán para formar un docente con mejores herramientas para transformar los espacios escolares y su labor pedagógica, en del mejoramiento de la educación.

El proyecto de grado puede estar relacionado con la Práctica Docente que se desarrolla paralelamente en los semestres IX y X. El estudiante puede retomar proyectos planteados en el marco de los seminarios de investigación de la segunda etapa del componente y restablecer el contacto con las instituciones educativas donde él o sus compañeros haya(n) adelantado algún estudio previo. Su investigación puede así, tratar de resolver un problema particular de una institución de la cual ya se posee algún tipo de información y conducir estudios de tipo investigación-acción.

Los estudiantes tienen la posibilidad de participar en los grupos de investigación de la Escuela, o de vincularse al programa de Semilleros de investigación, o de desarrollar proyectos de trabajo de grado enmarcados en los proyectos de los profesores de estos grupos: Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA), Grupo de Investigación en Bilingüismo y Educación bilingüe, Grupo de Investigación sobre Textualidad y Cognición- (GITECLE), Grupo de Estudios en Lingüística Amerindia y Afroamericana (GELAA), Grupo de Investigación Leer Escribir y Pensar y Grupo de Investigación en Traducción y Terminología (TRADUTERM).

3.2.4. La fundamentación lingüística y en lengua materna

La fundamentación lingüística y en lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés comprende dos componentes. Por una parte, un componente de lingüística, cuyo objetivo es brindar el conocimiento y la capacidad de análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento (véase en el capítulo II, 2, la “Concepción del lenguaje que fundamenta el programa”), así como abrir al estudiante perspectivas sobre la posibilidad de construcción de sentido en los procesos de interacción que configuran el discurso. Por otra parte, un componente de lengua materna, que se propone desarrollar la competencia discursiva en español, como lengua materna, que juega un papel fundamental en el programa.

a) El componente lingüístico

El componente lingüístico debe permitir a los estudiantes conceptualizar y analizar el lenguaje como sistema y como facultad humana recreada a través de la historia, la sociedad y la cultura. Con este propósito, se abordan los distintos aspectos de la lengua, los enfoques y las disciplinas, en una relación sistémica que permita, desde los planos teóricos, didácticos y pedagógicos, una aproximación pertinente en el proceso formativo de los futuros docentes de lenguas.

Los estudiantes se familiarizan con la lingüística y su objeto de estudio a través del curso de *Introducción al estudio del lenguaje*, cuyo propósito es presentar la problemática relacionada con el estudio del lenguaje (concepto, origen, disciplinas y enfoques para su estudio, la lengua y los niveles del análisis lingüístico, aspectos y disciplinas que se estudian en relación con el lenguaje, etc.) y proporcionar las bases teóricas y metodológicas fundamentales para el trabajo de los cursos subsiguientes.

El estudio de las lenguas como sistemas se aborda a través de las asignaturas que permiten desarrollar la capacidad analítica en los diversos niveles de la descripción de las lenguas. Estos cursos son *Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica*. La metodología de estos cursos se basa en la realización de talleres de análisis de problemas de diferentes lenguas, como la lengua materna, las lenguas extranjeras objeto de estudio de este programa, así como de diversas lenguas vernáculas de Colombia y de otras

partes del mundo. El objetivo es familiarizar al estudiante con la terminología y los procedimientos de elicitación de las unidades lingüísticas y aproximarlos a las problemáticas que son susceptibles de abordar en cada uno de los niveles de la descripción lingüística. Con esto se propicia que el estudiante sea capaz de analizar y resolver problemas propios de cada uno de los niveles estudiados con el fin de permitirle una formación que le posibilite su aplicación en procesos de docencia e investigación.

Además de estos aspectos formales, el estudiante necesariamente debe poseer una cultura lingüística que incluya otras perspectivas como la histórica, la psicológica, la social y la cultural, desarrolladas a través de asignaturas obligatorias y algunas electivas ofrecidas tanto por la Escuela como por otras unidades académicas de la Universidad. En el programa, esto se aborda a través de tres asignaturas obligatorias:

En el curso de *Sociolingüística*, se estudia la relación entre lenguaje y sociedad, aspectos como las variantes sociales que se dan en el uso de las lenguas en función de la relación de los hablantes oyentes con su contexto y algunas de las principales propuestas teóricas que intentan esclarecer esta relación. Se analizan, en particular, fenómenos sociolingüísticos relacionados concretamente con la situación de Colombia.

El curso de *Psicolingüística*, por su parte, estudia los fenómenos psicológicos que ocurren cuando se utiliza el lenguaje. Se abordan los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna como de otras lenguas (segunda lengua, lengua extranjera), atendiendo a los distintos niveles lingüísticos de dicha adquisición.

Finalmente, el curso de *Análisis del Discurso*, que es el nivel de análisis que interrelaciona todos los demás, aporta a los estudiantes las herramientas teóricas para describir de manera sistemática el discurso en varios de sus niveles: condiciones de producción, procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso, además de los aspectos pragmáticos y sus relaciones con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales.

b) El componente de lengua materna

La formación en y a través de la lengua materna en un programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras permite una aproximación al lenguaje como objeto de estudio, como vehículo de acceso al conocimiento del mundo, en general, y de las disciplinas, en particular, y como fundamento de la cultura y la identidad propias.

La necesidad de formar profesionales capaces de objetivar la realidad y de reconocerse individual y colectivamente en el estudio de la lengua materna en tanto disciplina académica, así como el reconocimiento del lugar que ocupa esta disciplina en el contexto del amplio paradigma de saberes de la universidad, constituyen el fundamento del componente de los cursos del área de lengua materna en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Este componente busca formular una reflexión amplia e interdisciplinaria que permita a los futuros egresados posibilidades reales para generar procesos de transformación pedagógica, conceptual, ética y política en su desempeño como docentes comprometidos con el país, con la sociedad y con el avance del conocimiento mismo. Igualmente, este componente les permite tener claridad sobre el funcionamiento de la lengua materna en diferentes contextos comunicativos para que, con base en este conocimiento, logren un mejor desarrollo de la competencia metalingüística que potencien la adquisición y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en las que se están formando.

El desarrollo de este componente se desarrolla a partir de una secuencia de asignaturas que articulan su fundamento conceptual, la experiencia pedagógica, los desarrollos investigativos de los profesores y las necesidades del contexto específico en el que ocurren las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna en nuestro medio.

Tal como lo refiere el Capítulo II (2), de este documento (“Concepción del lenguaje que fundamenta el programa”), se propone la formación de los licenciados en su orientación pedagógica y conceptual desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Se considera que dicho enfoque permite un acercamiento reflexivo y permanente a las condiciones

del uso y una apropiación funcional de los diferentes modos de expresión, desde el reconocimiento de las condiciones específicas en los cuales estos modos de expresión tienen ocurrencia, es decir, en los contextos situados de su realización.¹⁵ Se destaca que este enfoque permite, en términos de Lomas, Osoro y Tusón (1999), un estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación que están influyendo poderosamente en las concepciones sobre la enseñanza de las lenguas, sus métodos y los modelos de planificación, soportados en gran medida por las ciencias del lenguaje, la pedagogía y la didáctica de la lengua.

Así, las asignaturas del componente (*Lenguaje y creatividad, Composición en Español I y Composición en Español II*, más las electivas específicas y complementarias del caso) apuntan hacia una formación que integre esas condiciones de uso y apropiación funcional de los diferentes modos de expresión a partir del estudio de la lengua materna y su relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, con lo cual nuestros futuros egresados adquieran el dominio pedagógico y disciplinario necesario para generar procesos de mejoramiento de la educación desde el área de lenguaje.

En este sentido, la aproximación teórica y pedagógica a estas asignaturas implica una concepción discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje que se articula con el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, y que considera como referentes básicos los desarrollos investigativos del área sobre función poética del lenguaje, géneros discursivos y tipologías textuales, literacidad funcional y crítica, escritura de textos académicos, procesos cognitivos y metacognitivos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, entre otros.

En el curso de Lenguaje y Creatividad se propone introducir a los estudiantes en una perspectiva lúdica del lenguaje y estimular el desarrollo

¹⁵ No se trata en todo caso de negar la importancia del estudio de los aspectos y componentes formales de la lengua, sino de avanzar en los mejores y más adecuados modos de su apropiación por parte de los maestros en formación, de manera que se potencie una transposición didáctica acorde tanto con el espacio formativo de los licenciados como con su ejercicio docente en el área. Esto propende por una adecuada enseñanza de los contenidos lingüísticos a través de una formulación didáctica que privilegie la dinámica de la comunicación y la construcción de la significación a través de las asignaturas de este componente, considerando el uso potencial en contextos particulares, en consonancia con los imaginarios, las representaciones, los saberes y las prácticas discursivas de los estudiantes.

de su competencia poética mediante la exploración de relatos cotidianos y literarios que permitan el juego con distintos modos de significación. Se trata de un curso en donde la función imaginativa del lenguaje se trabaja intencionalmente en la recreación de mundos posibles que resulten de la interacción entre distintas formas y dimensiones textuales con el universo de experiencias estéticas, afectivas y cognitivas de los estudiantes. No se trata solo de estimular el desarrollo de una función y de una competencia del lenguaje en términos creativos, sino de incrementar el potencial lingüístico de los participantes y la conciencia metalingüística en términos de realizaciones discursivas de todo orden.

El curso de *Composición en Español I* ofrece a los estudiantes elementos básicos para el desarrollo de la competencia comunicativa y el uso adecuado del lenguaje con propósitos académicos a través del mejoramiento de sus procesos de lectura y comprensión de textos. El objetivo fundamental de este curso es lograr que el estudiante se constituya en un lector y productor de textos capaz de apropiarse del conocimiento y asumir con responsabilidad la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo dicho proceso, se propone el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan el reconocimiento de distintos géneros y tipo textuales, su comprensión y producción.

Por su parte, en el curso de *Composición en Español II* se continúa el trabajo de reconocimiento y aplicación de esquemas de construcción e interpretación textual, para posteriormente enfatizar en la realización de ejercicios de producción de textos académicos (resumen, reseña, crónica, ponencia, ensayo) a través de proyectos de trabajo concertados entre docente y alumnos. Se enfatiza en la organización discursiva de tipo argumentativo de los textos y en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura que permitan a los estudiantes la comprensión y elaboración de textos lógicos y coherentes. En este caso es fundamental el énfasis en la relación texto/contexto, como principio generador de una composición escrita que considere sus aspectos formales en relación permanente con la situación de comunicación, así como el universo de implicaciones y los niveles de cooperación textual que se actualizan en el ejercicio de redacción.

IV. Prácticas, enfoques pedagógicos y didácticos en la Licenciatura

En esta parte del documento se describen las prácticas pedagógicas que están presentes dentro y fuera de las aulas de clase de la Licenciatura y que reflejan varias tendencias y enfoques pedagógicos y didácticos. Este estudio se elaboró a partir del análisis de los programas de los cursos de los diferentes componentes del programa (inglés, francés, pedagogía y didáctica, investigación, lingüística y español) y a partir de información extraída de algunos grupos focales realizados con profesores en el marco de la investigación sobre evaluación de Procesos Académicos de la Licenciatura de Faustino, Vergara y Kostina (2012). También se tuvieron en cuenta los resultados de un ejercicio de reflexión realizado en dos jornadas de trabajo con la participación de todos los docentes de la Escuela y donde se discutió acerca del proyecto educativo de la Licenciatura.

De manera general, se observa una coherencia entre las prácticas pedagógicas y la conceptualización sobre la formación de docentes y sobre el papel del lenguaje en el Programa. Los principios que fundamentan la formación de los licenciados en lenguas extranjeras y que fueron formulados en el capítulo II (*cf. infra* 1. Concepción de la formación de docentes de lenguas extranjeras) han contribuido a configurar una pedagogía de tendencia constructivista social que se evidencia en didácticas particulares de los docentes. (Ver Figura 9)

La primera tendencia es un constructivismo pedagógico marcado por una concepción cognitivista basada en la epistemología genética, desde la cual se han originado varias propuestas didácticas que comparten un conjunto de principios para la enseñanza, entre ellos: el proceso activo de construcción de conocimientos por el mismo aprendiz y el papel de las funciones mentales para estructurar la experiencia y la realidad. Según el constructivismo pedagógico, “el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada

alumno quien logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. ... el verdadero aprendizaje es el que contribuye al desarrollo de la persona” (Flórez Ochoa, 2004, p. 271). Según la clasificación de Louis Not (1979), estos enfoques pedagógicos “se inscriben en una perspectiva de autoestructuración del alumno como ente que conoce. Esto conduce a tratar al alumno como a un sujeto y a someter la situación educativa a la primacía del sujeto.” (p. 13). Entre las prácticas pedagógicas de la Licenciatura que siguen esta tendencia sobresalen las didácticas activas y el aprendizaje basado en problemas. Ahora bien, desde una visión constructivista de la ciencia, algunas pedagogías constructivistas, como la enseñanza para la comprensión y la enseñanza por procesos destacan el papel fundamental de la estructuración propia de cada ciencia, de sus sistemas teóricos y conceptuales, en la apropiación y la construcción de conocimiento por parte del sujeto educativo. Estos enfoques se ubican, de acuerdo con la clasificación de Not (*op. cit.*), en una perspectiva de interestructuración del sujeto que aprende con el objeto que se le propone para tal fin.



Figura 9. Proyecto Educativo: Enfoques pedagógicos de tendencia constructivista social en la Licenciatura

La segunda tendencia que marca las prácticas de enseñanza en la Licenciatura es la pedagogía social, fundamentada en principios socioculturales que reconocen el papel determinante y mediador de la cultura y de los agentes culturales en el proceso pedagógico. Los trabajos de Vygotsky y de otros psicólogos (por ej. Bruner), en el ámbito de la psicología social, sobre el papel determinante del ambiente sociocultural y de los mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, han marcado nuevos derroteros en las formas de enseñar. Algunas pedagogías como la investigación en el aula y la pedagogía crítica pertenecen a esta tendencia.

1. Pedagogías y didácticas constructivistas en la Licenciatura

Partiremos de una breve definición o descripción de cada enfoque pedagógico y de cada didáctica específico(a) e iremos ilustrándolo(a) con las diferentes prácticas presentes en nuestro programa.

1.1. Didácticas activas y aprendizaje basado en problemas

Las **didácticas activas** buscan favorecer el libre desarrollo de la personalidad y el desarrollo del potencial del aprendiz en un ambiente favorable y motivador. Utilizan métodos autoestructurantes, es decir que parten del desarrollo individual desde el interior, pero no excluyen el mundo físico y social del entorno. Son didácticas centradas en el estudiante en las que la secuencia y el desarrollo de los temas se adaptan a los requerimientos, los tiempos y ritmos de los aprendices. En la medida en que el ambiente de aprendizaje y las actividades responden a las necesidades e intereses de los estudiantes y que planteen la solución de problemas de la vida cotidiana, la acción de éstos cobrará un sentido. “Educar por y para la vida consiste en proveer experiencias vitales en las que el individuo domine su realidad interpersonal y sociogrupal.” (Reyes de Ríos, 2004). Los estudiantes deben tener la libertad y la autonomía para trabajar en grupo, organizar y planificar, hablar con sus compañeros y “manipular objetos reales”, para lo cual requiere desarrollar competencias generales y comunicativas así como ganar “confianza en el desarrollo de la capacidad que ellos tienen para autorregularse” (*op. cit.* 2004).

Algunas prácticas pedagógicas muy frecuentes en la Licenciatura se inspiran en las didácticas activas como son *la enseñanza por tareas, la pedagogía de proyectos, los talleres* (por ejemplo, talleres de diseño curricular y de material didáctico) y *la investigación formativa*. Este tipo de actividades, presentes en la mayoría de los cursos, asignan un lugar protagónico al estudiante y buscan desarrollar su sentido de responsabilidad, sus estrategias de autorregulación y su autonomía. El estudiante aprende haciendo, investigando, consultando, experimentando, manipulando, clasificando, socializando y compartiendo s

us aprendizajes. La realización de tareas comunicativas, de proyectos diversos y de investigaciones en pequeña y mediana escala favorece el desarrollo de competencias generales, competencias comunicativas en las lenguas (en las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, escuchar y hablar y habilidades académicas. En estas prácticas, el profesor guía, orienta, acompaña, asesora y fomenta el autocontrol (la autorregulación); escucha, lanza preguntas y prepara respuestas posibles; orienta en la selección y el manejo de las fuentes de información; crea espacios para el contacto libre con el entorno natural, social y personal; motiva a los alumnos para realizar trabajos autónomos; asesora y evalúa el progreso en el aprendizaje.

En una óptica muy similar, las pedagogías y didácticas basadas en **la solución de problemas** reales y significativos buscan que el estudiante se desempeñe en determinados contextos con sentido propio haciendo uso de sus conocimientos previos. Pretenden así que el estudiante “desarrolle todas las habilidades que le son propias y necesarias para enfrentar tareas que le implican utilizar coherentemente su conocimiento para la producción de un resultado en particular.” (Hernández Rojas, 2004, p. 93). El aprendizaje basado en problemas privilegia competencias operacionales y la finalidad máxima de la formación “no es la comprensión del mundo que lo rodea sino el desarrollo de aquellas habilidades que le permiten adaptarse y adaptar la realidad de una manera significativa” (p. 94)

Un ejemplo de prácticas pedagógicas basadas en la solución de problemas concretos son los *proyectos de investigación formativa* que se

realizan en muchos cursos y seminarios de la Licenciatura así como los proyectos de intervención en las instituciones educativas. Además de dar la responsabilidad del aprendizaje a los mismos estudiantes a través de estrategias de observación, de indagación individual o colectiva y de socialización de las posibles soluciones, los proyectos permiten establecer puentes entre la formación teórica disciplinaria y los contextos y los objetos reales del conocimiento. De este modo, muchos de los contenidos de los cursos hacen parte y se integran en la solución de los problemas seleccionados. Los profesores de la Licenciatura conocen su materia, pero además asesoran a los estudiantes en el planteamiento de problemas diversos, colaboran en el diseño de estrategias adecuadas para su solución, participan como agentes de evaluación sin limitar la autonomía de los alumnos.

Igualmente, las *prácticas de lectura y de escritura académicas* en todos los cursos y en las actividades extracurriculares requieren de estrategias de solución de problemas. El mundo universitario plantea la ejecución de tareas de lectura y escritura de diverso grado de complejidad cognitiva para el estudiante, entre ellas las tareas de comprensión o de redacción de textos académicos. La didáctica de la lectura y la escritura, tanto en los cursos de español como en los de inglés y de francés, promueve en el estudiante el desarrollo de habilidades y estrategias específicas para desempeñarse de manera eficiente en los ámbitos académico y profesional.

Si bien la enseñanza de la lectura y la escritura tiene en cuenta las necesidades y la especificidad de la actividad del futuro docente de lenguas en el seno de una comunidad profesional, también tiene en cuenta las variables individuales que intervienen en la solución de problemas concretos de lectura y escritura. En la metodología de muchos cursos de lenguas se plantean, de manera explícita, enfoques de enseñanza basado en la promoción y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la lectura y escritura de textos diversos reseñas críticas, ensayos, proyectos, informes y artículos de investigación, entre otros tipos de textos. Además, por estar ligadas a los conocimientos disciplinares, estas prácticas permiten aplicar o recontextualizar los conocimientos previos del estudiante, ampliarlos y profundizarlos en contextos y situaciones específicas.

De acuerdo con Hernández Rojas (2004), aprender los contenidos es apenas una de las metas para aprender lo que se necesita para la vida profesional; según este autor, los estudiantes deben tener la capacidad para analizar las situaciones reales desde un punto de vista teórico, para proponer y evaluar soluciones de acuerdo con los recursos disponibles, deben ser capaces de planificar y proyectar. El aprendizaje se desarrolla en ambientes de “autonomía regulada” por sí mismo y por el grupo, aprende a ser crítico, a cumplir sus compromisos y a autoevaluar su desempeño.

Esta estrategia pedagógica está presente en la mayoría de los cursos del programa y, de manera más marcada, en los programas de Semillero de investigación y en los seminarios de investigación donde el estudiante participa en la solución de problemas reales del entorno educativo y de otros ámbitos relacionados con las lenguas y el lenguaje. En estos espacios formativos, los futuros licenciados aprenden a seleccionar problemas concretos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, a diseñar posibles soluciones y estrategias de indagación y a definir formas de participación de los actores educativos, cuando estas prácticas investigativas se realizan en contextos escolares particulares. De igual modo, los proyectos de investigación en otras áreas como la lingüística, la literatura, la traducción o el análisis del discurso llevan al estudiante a plantearse problemas concretos, a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en los cursos y a diseñar estrategias de solución apropiadas.

1.2. Didáctica problémica y enseñanza para la comprensión

La **enseñanza problémica** plantea el acceso al saber relevante y la potenciación del pensamiento como una condición necesaria para el desarrollo social (Bravo Salinas, 2004). Busca una relación directa del estudiante con los procesos de la ciencia y la cultura para que afiance sus propios esquemas y estructuras de conocimiento. Según Bravo Salinas, esta propuesta didáctica sugiere problematizar el conocimiento y la cultura con el fin de potenciar y desarrollar las capacidades del sujeto de aprendizaje para construir, desde los contextos, instrumentos del pensamiento-conocimiento (nociones, proposiciones, conceptos, categorías, principios, teorías...) a través

del despliegue y la acción de los sistemas operacionales (intelectuales, psicolingüísticos, motrices y expresivos).

La interacción profesor-estudiante se basa en “la acción cooperativa constructiva del saber y de la cultura”. El maestro es un mediador entre el saber del aprendiz y los dominios del conocimiento como tradición intelectual y social. En esta didáctica, explica Bravo Salinas (*op. cit.*), el profesor inicia con una exposición problémica de una situación que puede ser formulada a través de un método como las preguntas y las tareas problémicas que inducen la búsqueda cognoscitiva y la actitud independiente productiva del alumno, cuyos resultados se regulan a través del diálogo socrático.

La didáctica problémica está muy cercana, en su esencia, a **la enseñanza para la comprensión**; de hecho podría considerarse una etapa previa o una estrategia que conduce a la comprensión. El aprendiz demuestra la comprensión de un contenido cuando puede explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar o establecer analogías (Acosta Ortiz, 2004) y para lograr esto, requiere del apoyo y la guía del docente. Sin embargo, comprender va más allá de la aprehensión de los saberes; implica también la apropiación de valores que garantizan la convivencia, la comprensión de sí mismo y de los otros. La enseñanza para la comprensión busca que se lleve al máximo la comprensión de los contenidos, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación científica y artística” (Acosta Ortiz, 2004, p. 231). La profundización se logra a través de temas generativos accesibles e interesantes que exciten “las pasiones intelectuales del docente y del aprendiz”, y les permitan conectarse con otros temas de la disciplina o fuera de ella, y permitir desarrollar hábitos investigativos.

La enseñanza para la comprensión abarca varias estrategias metodológicas (Acosta Ortiz, 2004, pp. 236-237):

- *Integrar los niveles de comprensión*: nivel relativo a la solución de problemas típicos del campo disciplinar, nivel epistémico relacionado con el tipo de argumentación en la disciplina y nivel de investigación relacionado con el tipo de preguntas e investigación en la disciplina.
- *Desarrollar los lenguajes de pensamiento* (verbales, gráficos o escritos) de las diferentes disciplinas para describir el objeto de estudio y su

organización interna. Se potencian las operaciones mentales que estimulan la reflexión como predecir, formular hipótesis, establecer relaciones causa-efecto.

- *Promover las “pasiones intelectuales”*: la disposición para ser abierto, arriesgado, amplio intelectualmente; la curiosidad intelectual, la disposición para la búsqueda de esclarecimiento.
- *Utilizar imágenes mentales integradoras*: representaciones del objeto de estudio como diagramas o representaciones imaginarias (cuentos, chistes), para permitir una mayor correlación y organización mental.
- *Aprender a aprender*: “enseñar cómo aprender”, desarrollar la estructura mental y favorecer procesos de pensamiento.
- *Transferir conocimiento* de una situación a otra; se insiste en la multiplicidad de aplicaciones del conocimiento.

Entre las prácticas pedagógicas detectadas en los cursos que se inspiran en la didáctica problémica y la enseñanza para la comprensión, se pueden mencionar las actividades y los ejercicios de reflexión metalingüística que son muy frecuentes en los cursos de lenguas y, particularmente, en los cursos de lingüística formal. Las sesiones dirigidas donde se hacen acercamientos y análisis-guiados por el profesor- de la estructuración de los sistemas lingüísticos de las lenguas extranjeras o de la lengua materna, de una manera más o menos formal y científica, son ejemplos de estrategias de enseñanza problémica. En efecto, a través de estos ejercicios se promueve en el estudiante la apropiación de las herramientas teóricas y metodológicas para el análisis lingüístico que deben ser parte del bagaje de un profesor de lenguas, sin pretender convertirlo necesariamente en un lingüista.

También, en los programas de los seminarios de investigación, algunos docentes proponen como metodología del curso la didáctica problémica y buscan desarrollar, el espíritu científico, la autonomía de los estudiantes y la apropiación dialéctica que favorece la integración de los saberes. Estrategias de diálogo con el profesor y los compañeros en los seminarios, las sesiones de asesoría y la participación en reuniones de los grupos de investigación, cuando los proyectos de los estudiantes hacen parte de proyectos más grandes, crean oportunidades para aprender a problematizar

la realidad, para integrar los saberes adquiridos en las propuestas de solución a los problemas, de apropiarse de manera situada de los instrumentos de elaboración y construcción del pensamiento científico.

La enseñanza para la comprensión está también presente en los cursos donde se abordan, de manera guiada, teorías y conceptos de diverso grado de complejidad que hacen parte de las disciplinas del lenguaje (psicolingüística, sociolingüística, análisis del discurso, traducción, etc.) y de las disciplinas asociadas a la enseñanza de las lenguas (lingüística aplicada, didáctica, etc.). Según el campo de conocimiento y según el docente, las estrategias metodológicas para lograr la comprensión, son variadas pero en general siguen los principios didácticos sugeridos por Acosta Ortiz (*op. cit.*).

1.3. Enseñanza por procesos

El modelo pedagógico progresista o por procesos derivado del currículo por procesos (Steenhouse, en Flórez Ochoa, 2004) busca metas de formación personal y profesional altas superando la visión lógico-positivista de la ciencia y privilegiando el enfoque epistemológico del descubrimiento. De esta manera se hace posible una pedagogía constructivista que permite la construcción de “modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los alumnos”. En este modelo se asume cada tema de la ciencia “en términos de su contenido conceptual, de los procedimientos y los criterios claves en su construcción, que se derivan de la estructura misma del conocimiento seleccionado” (Flórez Ochoa, 2004, p. 286). El modelo también hace énfasis en los procesos científico-culturales, como experiencias óptimas de racionalidad.

La enseñanza por procesos comprende enfoques o modelos de aprendizaje por descubrimiento y de aprendizaje basado en problemas. Recurre a pedagogías donde la interacción profesor-estudiante es fundamental, lo mismo que la reflexión metacognitiva y la evaluación como estrategias de comprensión del proceso de adquisición de conocimientos.

En la Licenciatura, las prácticas que mejor reflejan el enfoque de proceso, son los proyectos formativos. La pedagogía por proyectos es un común denominador en un buen número de programas de curso y los

docentes reconocen su valor como estrategia para la apropiación y la integración de saberes, de habilidades y para la construcción de la autonomía. Los estudiantes de la Licenciatura realizan diversos proyectos en los cursos de lenguas extranjeras y en otras asignaturas que les permiten integrar saberes disciplinarios, participar en la toma de decisiones y desarrollar estrategias procedimentales con las que se busca no solo aportar a la resolución de problemas particulares sino, sobre todo, dotarlo de herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión holística de la realidad y para la aplicación y la transferencia de conocimientos en otros contextos.

Otro ejemplo de prácticas pedagógicas que se rigen por principios del enfoque de proceso son las actividades de escritura en los cursos de Composición en lengua materna y en lengua extranjera.

2. Enfoques pedagógicos sociales y críticos

Para Flórez Ochoa, en el modelo pedagógico social (MPS) (2004, pp. 197-198), los retos y problemas por estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece motivación intrínseca. El tratamiento y búsqueda de la situación problémica se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio, sino que se trabaja en la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada. Además, aprovecha la observación del otro en acción para intentar revelar los procesos ideológicos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera.

Esta metodología busca el desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural); proporciona contenidos y valores (formación en sociedad); promueve la reconstrucción social, la autonomía, la autorregulación y la auto liberación; estimula las capacidades de expresar opinión, acuerdo y desacuerdo, de presentar de manera coherente una propuesta, de argumentar y persuadir; y destaca la transformación del mundo, de la vida de los estudiantes, el progreso colectivo de los alumnos y el contexto sociocultural de la escuela.

En cuanto a los contenidos, éstos se organizan de manera polifacética según la estructura de cada ciencia; el desarrollo de los mismos es progresivo, impulsado por el desarrollo de las ciencias. Se abordan problemas de la vida real desde una perspectiva emancipadora; el currículo se configura desde el exterior (sociedad/ cultura, símbolos, mitos...) hacia el interior de la persona.

La metodología es variada según el método de cada ciencia o disciplina; se hace énfasis en el trabajo productivo, en la discusión y la crítica. Se privilegia el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo que estimula la crítica y el apoyo mutuos. Se utilizan estrategias que promueven el diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social, lo mismo que estrategias que revelan las relaciones autoritarias y los dispositivos pedagógicos de poder y de dominación que predominan en la escuela (Flórez Ochoa, 2004). Se considera al profesor un investigador en el aula, un agente de cambio social.

2.1. Investigación en el aula

En coherencia con la orientación social del modelo de formación de profesores de lenguas, las prácticas pedagógicas y educativas en la Licenciatura están profundamente ancladas en la concepción del profesor-investigador. La investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación (Elliot, 2004).

... El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del profesor ... es para Elliot, un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (p. 16).

Los métodos e instrumentos de la investigación en el aula, cuando se realiza de manera sistemática, son variados: descripción etnográfica, estudio de caso, investigación-acción, relatos autobiográficos, historias de vida, etc. Desde un enfoque pedagógico basado en la investigación, el aula, el quehacer del docente y las prácticas cotidianas, los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas se vuelven objetos de observación y análisis. Registrados y analizados de manera ordenada y metódica, los fenómenos del aula de clase son un insumo para la reflexión y la toma de decisiones.

La puesta en marcha de procesos de investigación en las aula de clase del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras comprende acciones variadas que van desde actividades formativas formales en el seno de los seminarios de investigación en el aula hasta proyectos realizados por los docentes que involucran a los estudiantes como objetos de estudio o como participantes en el proceso de indagación.

2.2. *Pedagogía crítica*

La pedagogía crítica tiene sus raíces en enfoques “emancipadores” como la pedagogía de los oprimidos (Freire, 1970), y en enfoques educativos anticapitalistas y anti-imperialistas de corte marxista (ver por ejemplo, los trabajos recogidos por McLaren & Kincheloe, 2007). La pedagogía crítica busca convertir a los estudiantes en agentes críticos que cuestionan y negocian activamente las relaciones entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, y entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica rechaza las “mentiras oficiales del poder” y la pretensión reduccionista de calificarlo como un método (Giroux, 2007, p. 1). No es una lista de cosas que se deben hacer; es un arte o una manera de concebir la enseñanza en la que el mundo es auscultado con lentes críticos (Reyes & Vallone, 2007, p. 65). La pedagogía crítica crea condiciones para que los estudiantes desarrollen su propio poder como agentes sociales y asuman su responsabilidad política y moral frente a la democracia.

Las aplicaciones educativas de los principios de la pedagogía crítica han dado frutos importantes en los estudios y propuestas sobre la alfabetización (o literacidad) como herramienta para el desarrollo del pensamiento y para la

emancipación intelectual. En esta óptica se inscriben muchas prácticas pedagógicas en la Licenciatura, en los cursos o en otros espacios formativos como los grupos de estudio y de investigación, cuyo propósito es promover la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para la construcción del pensamiento crítico. Dichas prácticas buscan dotar a los estudiantes de estrategias para leer de manera profunda y crítica, identificando el origen de la información, las diversas voces y posturas ideológicas en los discursos, lo mismo que para construir ideas argumentos, y desarrollar un pensamiento crítico a través de la escritura.

Este enfoque es evidente en el discurso de varios profesores de la Licenciatura, en los programas de cursos como Análisis del Discurso y Tipologías discursivas en inglés y en francés del ciclo de profundización, que plantean como estrategia metodológica la lectura y el análisis crítico los discursos orales y escritos que circulan en las comunidades locales, nacionales o internacionales. El enfoque crítico también aparece en los programas de los cursos de pedagogía y de investigación, donde se busca que el futuro docente explore los contextos y las realidades educativas y tome conciencia de su responsabilidad como agente social capaz de contribuir a la solución de problemas específicos del medio. La práctica docente y el trabajo de grado, cuando se realizan de manera conjunta en el seno de una institución educativa permiten al estudiante una mejor apropiación de su papel y favorecen los trabajos etnográficos, con enfoque más o menos crítico, y el desarrollo de proyectos de investigación-acción.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, el enfoque crítico ha cobrado un especial interés ligado al enfoque intercultural que busca la comprensión profunda de los fenómenos culturales propios y los de las otras culturas.

V. Sistema de evaluación del programa

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés–Francés sigue los lineamientos establecidos por el Acuerdo 009 del 2000 del Consejo Académico de la Universidad del Valle para su seguimiento y evaluación. Estos procesos se guían por “los principios de formación integral, flexibilidad curricular e innovación pedagógica y curricular y, por criterios de calidad, pertinencia y eficiencia” (p. 3).

El principal órgano del programa responsable de los procesos de evaluación es el Comité de Programa presidido por el Director y conformado por dos profesores representantes de los Departamentos que hacen parte de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y que soportan el programa —un profesor del Dpto. de Lenguas y Culturas Extranjeras y uno del Dpto. de Lingüística y Español. Este Comité debe estar integrado también por un representante de los estudiantes y un representante de los egresados. Entre las funciones del Comité de Programa están: “realizar cada tres(3) años una evaluación general del programa, de conformidad con las políticas académicas de la Universidad” y “evaluar permanentemente las actividades que se adelanten en el programa, orientar y participar en el proceso de autoevaluación y acreditación.” (Acuerdo 009, Artículo 26, p. 13).

El Director de programa y el Comité de Programa trabajan de manera coordinada con el Director de la Escuela y con los jefes de Departamento, y en general con los docentes del programa, bajo la figura de Comité Ampliado. Este comité es el espacio institucionalmente diseñado para la evaluación permanente del programa; es citado en diferentes momentos para definir y planificar los mecanismos y estrategias de evaluación del programa.

En la Licenciatura, el Comité de Programa se ocupa esencialmente de la gestión de procesos administrativos (trámites de solicitudes de reingreso, otorgamiento de estímulos académicos, bajos rendimientos, etc.). El Director de Programa convoca al Comité ampliado para la discusión y la toma de decisiones sobre asuntos que conciernen los aspectos curriculares y que

pueden conllevar modificaciones del programa. Así, en Comité ampliado se elaboran y se examinan los reglamentos internos respecto al trabajo de grado, la práctica docente y otros aspectos, como por ejemplo, los exámenes de competencia en lenguas extranjeras. Se analiza la articulación de las diferentes asignaturas y su lugar en la malla curricular a partir de las experiencias y las observaciones de los docentes y las evaluaciones de los estudiantes. Las decisiones que se toman en este comité se apoyan en el trabajo realizado en otros espacios como los Departamentos o las secciones de inglés, de francés y de pedagogía donde se revisan los programas, la orientación y la metodología de los cursos y el sistema de evaluación.

Existen otros espacios y mecanismos de evaluación en el programa que permiten hacer un seguimiento más profundo de algunos componentes del currículo. Entre estos mecanismos están las investigaciones realizadas por los grupos de investigación, los profesores y los estudiantes del programa. En el Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA), por ejemplo, se realizan proyectos de evaluación de los componentes curriculares y de los procesos de implementación del currículo de la Licenciatura. Uno de los proyectos más interesantes e importantes por su dimensión y cubrimiento en cuanto al análisis de los componentes curriculares del programa, es el proyecto de Evaluación de los Procesos Académicos de la Licenciatura que fue realizado en el marco del proceso de auto-evaluación con fines a la acreditación voluntaria del programa. Este proyecto fue dirigido por tres profesoras del grupo EILA y vinculó un equipo importante de estudiantes que realizaron trabajos de grado sobre cada uno de los componentes de la Licenciatura.

Otro espacio de evaluación permanente es el grupo de estudio de Investigación en el Aula donde se hace seguimiento a este componente del programa y se evalúa su articulación con otros componentes del currículo. El grupo planifica y define el trabajo que se realiza en las asignaturas de este componente, diseña estrategias de seguimiento como encuestas a los estudiantes para identificar las dificultades, y propone opciones concernientes a los contenidos de las asignaturas, su articulación entre sí y con los demás componentes del programa.

Por otra parte, el programa adopta el mecanismo institucional para la evaluación de los cursos que realizan los estudiantes al final de cada semestre. La Escuela cuenta con una plataforma virtual que permite almacenar y sistematizar los resultados de las evaluaciones realizadas para hacer un seguimiento a las observaciones y las calificaciones asignadas por los estudiantes a su propio desempeño y al de sus profesores en una determinada asignatura. Esta herramienta aporta información valiosa que permite implementar estrategias de mejoramiento profesional dado que los docentes tienen acceso a los resultados de la evaluación y pueden reflexionar sobre su práctica; además, permite a los responsables del programa proponer mecanismos de apoyo o acompañamiento a los docentes.

Adicionalmente, en el programa se realiza una evaluación intermedia de los cursos que tiene lugar a mediados del período académico. Esta evaluación consiste en un diálogo entre estudiantes y profesores a través del cual se analizan el desarrollo del curso, la metodología y los contenidos de la asignatura y se hacen acuerdos cuando es necesario hacer cambios por parte de los estudiantes o del docente.

VI. Mecanismos de administración y gestión del programa

La organización, administración y gestión del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés–Francés favorece el desarrollo y la articulación de las funciones de docencia, investigación, extensión, proyección social y cooperación internacional. Dos órganos académico-administrativos se ocupan de estas funciones: la Dirección de Programa y el Comité de Programa, en coordinación con la Dirección de Escuela y las Jefaturas de Departamento, como se mencionó en el apartado anterior. Por otra parte, los dos órganos de administración del programa establecen los puentes institucionales con otras instancias administrativas de la Universidad como son la Oficina de Admisiones y la Oficina de Registro Académico.

1. Dirección del Programa de Licenciatura

Las personas encargadas de la administración del programa poseen la formación requerida para el desempeño de sus funciones. Los lineamientos de dicha gestión están claramente definidos y son conocidos por la comunidad universitaria.

La existencia de esta instancia académico-administrativa se establece en el Acuerdo 009 del 26 mayo de 2000. Ahí mismo se definen sus funciones y se fija la figura del Director del Programa como el principal responsable de su implementación y administración. El Director de Programa de la Licenciatura cumple con las funciones establecidas en este acuerdo (Artículo 25):

- a) Dirigir el proceso curricular del Programa Académico especialmente en lo relacionado con su planeación, desarrollo, ejecución, evaluación, reformulación, y mejoramiento continuo, de acuerdo con los desarrollos del conocimiento a nivel nacional e internacional.

- b) Coordinar con el o los jefes de las unidades académicas (Departamento o Escuela) que soportan el programa, la programación, ejecución y evaluación de las actividades docentes y académicas desarrolladas en el programa de formación.
- c) Liderar en coordinación con el jefe de unidad los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad del programa.
- d) Coordinar con las Secretarías Académicas de las Facultades los procesos de seguimiento a egresados.
- e) Entregar cada año, al Consejo de la Facultad, un informe de gestión sobre las actividades realizadas.
- f) Asesorar a los estudiantes en los asuntos concernientes a su programa y al proceso de formación.
- g) Promover la participación de los estudiantes y egresados en actividades culturales, académicas y sociales.
- h) Coordinar las actividades de orientación y consejería a los estudiantes.
- i) Mantener contacto permanente con las organizaciones, asociaciones profesionales y gremios de interés para el programa.
- j) Estudiar, aprobar o negar en primera instancia las solicitudes, reclamos o recomendaciones de los estudiantes del programa, de cualquier modalidad o sede.
- k) Citar y presidir al comité del programa, al menos tres (3) veces cada periodo académico.
- l) Verificar el cumplimiento de los requisitos vigentes para los candidatos a grado.

Son también funciones de la Dirección de Programa:

- Promover, coordinar y dirigir los procesos curriculares del plan de estudios, especialmente en los asuntos relacionados con el desarrollo, ejecución, evaluación, reformulación y mejoramiento de los mismos.
- Colaborar con los distintos Departamentos en la coordinación de actividades de investigación y extensión de diversa índole, involucrando a los estudiantes del plan de estudios y a sus egresados.
- Cumplir y hacer cumplir los reglamentos de la Universidad en general y los internos de su respectiva Facultad.
- Participar en el comité de currículo de su respectiva Facultad.

- Adelantar oportunamente ante la Secretaría Académica de su Facultad, y ante las demás instancias, los trámites relacionados con los aspectos académicos de los estudiantes.
- Estudiar, aprobar o negar en primera instancia las solicitudes, reclamos o recomendaciones de los estudiantes del Programa, de cualquier modalidad.
- Citar y presidir el comité del Programa, al menos tres (3) veces cada periodo académico.
- Verificar el cumplimiento de los requisitos vigentes para los candidatos a grado.

2. Comité de Programa Académico

Cada Programa Académico de la Universidad cuenta con un Comité de Programa, como organismo asesor de los Directores de los Programas de estudio, encargado de ayudar a definir las políticas académicas y de aplicar las medidas correspondientes en cada caso, de acuerdo con las normas generales de la Universidad. El comité de Programa tiene la siguiente composición:

- El Director de Programa Académico, quien lo preside.
- Dos profesores nombrados escogidos por el Claustro de Profesores de los dos Departamentos: Lingüística y Filología y Lenguas Extranjeras.
- Un egresado del Programa Académico.
- Dos representantes estudiantiles elegidos por los estudiantes, quienes al momento de su elección deberán haber cursado y aprobado por lo menos la mitad del plan, con matrícula vigente en ese plan.

El Periodo de los profesores es de dos (2) años renovables, y los del egresado y los estudiantes de un (1) año renovable. Las funciones del comité del Programa son:

- Asesorar y apoyar al Director de la toma de decisiones y en la organización, coordinación y evaluación de las diferentes actividades académicas del programa.

- Realizar cada tres (3) años una evaluación general del programa, de conformidad con las políticas académicas de la Universidad y, si es del caso, proponer su reestructuración al Consejo de Facultad.
- Evaluar permanentemente las actividades que se adelanten en el Programa, orientar o participar en el proceso de Autoevaluación y Acreditación.
- Proponer de conformidad con las políticas académicas de la Universidad, los ajustes al programa.
- Elaborar y preparar el informe anual de gestión.
- Estudiar y aprobar, o negar en segunda instancia, las solicitudes, reclamos o recomendaciones de los estudiantes del programa.
- Estudiar en primera instancia las solicitudes de sanción a estudiantes del programa por faltas académicas.
- Presentar en forma motivada, al Consejo de Facultad, para su recomendación y aprobación por el Consejo Académico, el otorgamiento de estímulos académicos y de méritos por trabajos de grado o por el desempeño general del estudiante.

Las demás que le asignen las normas y reglamentos de la Universidad.

A continuación presentamos los miembros del Comité del Programa Académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.¹⁶

Comité del Programa Académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés–Francés) Periodo 2009 – 2011

Profesor(a)	Representación
Fanny Hernández G.	Directora de Programa Académico L.E.
Dora Nydia Medina	Representante Depto. de Lenguas Extranjeras
Luis Emilio Mora	Representante Depto. de Lingüística y Filología

¹⁶ Durante los últimos años el comité no ha contado con representación ni de los estudiantes ni de los egresados. En el primer caso los estudiantes no han elegido su representante al comité y en el segundo caso el representante debe ser elegido por una asociación de egresados, la cual se ha logrado constituir.

Comité del Programa Académico de *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*
(Inglés – Francés) Periodo 2011 – 2013

Profesor(a)	Representación
Fanny Hernández G.	Directora de Programa Académico L.E.
Dora Nidia Medina	Representante Depto. de Lenguas Extranjeras
Luis Emilio Mora	Representante Depto. de Lingüística y Filología

La Dirección de Programa ha creado estrategias para socializar y facilitar las dinámicas propias de la esta instancia; tal es el caso de la inducción para estudiantes de primer semestre en la que se imparte toda la información pertinente para el reconocimiento del contexto del programa. En este encuentro se presenta el contexto histórico, en relación con las resoluciones aprobatorias, se muestra la malla curricular y se explica su organización para que los estudiantes puedan hacer seguimiento de sus procesos y se entrega el Acuerdo 009 con instrucción e ilustración para su manejo. Un encuentro similar se hace de nuevo con los estudiantes de tercer nivel con el propósito de resolver interrogantes surgidos durante los periodos académicos cursados.

La comunicación también se ha buscado mejorar internamente a partir de la creación de una cadena comunicadora integrada por uno o dos representantes de cada grupo constituido en los distintos periodos académicos. Este grupo de estudiantes tiene permanente contacto con la Dirección de Programa, vía electrónica o de manera personal, y se encarga de pasar la información a los miembros de los grupos en los que se encuentren registrados. Así mismo, se publican y socializan los eventos más importantes de cada periodo académico a través de un boletín informativo y a través de la página de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

También estamos trabajando en un nuevo sistema de comunicación entre estudiantes, profesores y la institución.

En la comunicación externa se cuenta con la promoción de los programas académicos que se hace a través de la página de la Universidad en la red: www.univalle.edu.co. Además, se hace convocatoria a inscripciones para aspirantes por medio de periódicos de circulación nacional y regional. Igualmente, se realiza y asiste a eventos de difusión de sus

programas de Pregrado, dirigidos a estudiantes de último grado de los distintos colegios de la región. Por su parte, el programa de Lenguas Extranjeras distribuye un plegable que contiene los principales elementos que identifican su programa de estudios.

Referencias bibliográficas

- Acosta Ortiz, A. (2004). *La enseñanza para la comprensión*. En M. De Zubiría S. (2004), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (pp. 229-266). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Aguirre Lora, M. E. (2012). Acotaciones. El currículum escolar, invención de la modernidad. *Perspectivas docentes*, 25, 9-10. Consultado en <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/.../perspectivas25.pdf>.
- Appel, R. & P. Muysken. (1996) [1987]. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Edición Taurus: Madrid. Trad. del original (1975), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Editions du Seuil : Paris.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel, D., Novak & Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas México.
- Baena, L. A. (1996) [1989]. Estructura, función y funcionamiento. *Lenguaje*, 24: 167-173.
- Bravo Salinas, N. (2004). Didáctica problémica. En M. De Zubiría S. (2004), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (pp. 181-214). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bruner J S (1983) *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, 14 (22), 71-106.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36, 1-22.
- Coulthard, (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Cummins, J. (2001) [1980]. The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. En Baker, C. & Hornberger, N. (Eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, etc.: Multilingual Matters, pp. 110-138.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M^a-J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-33). Barcelona: Paidós.
- De Zubiría S., J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría S., M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diesterweg, A. (1956). *Obras pedagógicas escogidas*. Editorial Uchpedguiz. Moscú.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2), 1-13. Consultado en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Díaz Barriga, A. (2002). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En I. Westbury (Comp.), *Hacia donde va el currículum, la contribución de la teoría deliberadora* (pp. 163-175). Girona: Pomares.

- Elliot J. (2004). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Faustino, C., Vergara, O. & Kostina, I. (2012). Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Informe final de investigación inédito. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Flórez Ochoa, R. (2004). *Pedagogía del conocimiento*. Segunda edición. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970 [Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, 1972].
- Giroux, H. A. (2007). Democracy and education, and the politics of critical pedagogy. En P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 1-8). New York: Peter Lang.
- Greimas (1976) *Semántica estructural: Investigación metodológica*. España : Editorial Gredos
- Halliday (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (2004a). *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. (Revised by C. Matthiessen). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004b) [1989]. Language and knowledge: The ‘unpacking’ of text. En D. Allison, L. Wee, B. Zhimming & S. A. Abraham (Eds.) *Text in education and society*. Singapore: Singapore University Press & World Scientific (pp. 157-178). Reproducido en Halliday, M. A. K. (2004b), *The collected works of M. A. K. Halliday*. (J. J. Webster, ed.) Vol. 5. *The language of science* (pp. 24-28). London: Continuum.
- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículo”*. *Revista iberoamericana de Educación*, 1. OEI – Estado y Educación.
- Hernández Rojas, G. (2004). El aprendizaje basado en problemas. En M. de Zubiría S. (2004), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (pp. 87-118). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, A. & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Rinehart & Winston.
- Labov, W. (1972). Sociolinguistic patterns. University of Pennsylvania Press.
- Lomas, Osoro & Tusón (1999). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.) (2007). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Éditions Privat. Trad. al español (2000), *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- Paradis, M. (1980). Language and thought in bilinguals. En McCormack, W. & H. Izzo (eds.) *The Sixth LACUS Forum 1979*, pp. 420-431.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reyes, S. A. & Vallone, T. L. (2007). *Constructivist Strategies for Teaching English Language Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reyes de Ríos, E. (2004). Didácticas activas. En M. De Zubiría S. (2004), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (pp. 41-86). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Richards, J. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.

- Rodrigo & J. Arnay (1997) (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Trad. de J. Bayo, *The reflective practitioner. How professionals think in action* (1983). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum, Morata: Madrid. pp. 194-221. El profesor como investigador. Consultado el día 16 de mes de febrero del año 2012 en <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesor.pdf>.
- Tovar, Ma. C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33 (4), 149-155.
- Vigotsky, L.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. New York, London: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Weinreich, U. (1963) [1953]. *Languages in contact: Findings and problems*. 2nd ptg. (Edición original: New York: The Linguistic Society of New York.) The Hague. Mouton.