

**LA RECONTEXTUALIZACIÓN EJERCIDA POR MAESTROS
SOBRE LOS LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
PROPUESTOS POR EL MARCO COMÚN EUROPEO DE
REFERENCIA EN LA LICENCIATURA EN INGLÉS-ESPAÑOL DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

ANÁLISIS DE CASO

LUISA FERNANDA MESA SILVA

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO - FORMACIÓN
MEDELLÍN
2016**

**LA RECONTEXTUALIZACIÓN EJERCIDA POR MAESTROS SOBRE LOS
LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PROPUESTOS POR EL
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA EN LA LICENCIATURA EN
INGLÉS-ESPAÑOL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CIUDAD DE
MEDELLÍN**

ANÁLISIS DE CASO

LUISA FERNANDA MESA SILVA

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación con
Énfasis: Maestro: Pensamiento – Formación**

Asesor

**JUAN FRANCISCO VÁSQUEZ CARVAJAL
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2016**

Medellín, 13 de mayo de 2016

Yo, **LUISA FERNANDA MESA SILVA**

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o cualquier otra universidad” Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Luisa Fernanda Mesa Silva
Firma 43 838 719

AGRADECIMIENTOS

Seamos agradecidos con las personas que nos hacen felices, ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer nuestra alma.

Marcel Proust

DEDICATORIA

Infinitas gracias a María Carmenza y Laura, por su apoyo incondicional y por ayudarme a culminar este arduo proceso.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. PREGUNTA INVESTIGATIVA	15
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
3. OBJETIVOS	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos	21
4. JUSTIFICACIÓN	22
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
6. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	28
6.1. La recontextualización	29
6.2. El marco común europeo de referencia para la enseñanza, la educación y la evaluación de las lenguas	45
6.3. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación según el MEN	50
6.4. Definición de una práctica pedagógica	52
7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	55
8. LA RECONTEXTUALIZACIÓN EJERCIDA POR LOS MAESTROS A LOS REFERENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PROPUESTOS POR EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA EN LA LICENCIATURA EN INGLÉS – ESPAÑOL	62

	pág.
8.1. Divergencias de la comprensión de la competencia comunicativa del MCER vista En las prácticas docentes: en exámenes y cartas descriptivas del programa	64
8.2. El MCER visto en el PEP de la Licenciatura en inglés – español y en la encuesta a directivos del programa	72
8.3. El MCER visto en los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación y por los maestros	77
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	91

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Autorización encuesta	91
Anexo 2. Encuesta a maestros de la Licenciatura en educación inglés – español	93
Anexo 3. Encuesta para la decanatura y coordinación de la Licenciatura en Educación Inglés – Español	95

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado indaga por la recontextualización ejercida por maestros acerca de los lineamientos para la enseñanza del inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia en un programa de licenciatura en inglés-español de una universidad privada de la ciudad de Medellín. Esta indagación surge a partir de observar como agente educativo inmerso en el contexto, cómo los procesos de implementación, adaptación y adopción de modelos foráneos, en este caso del Marco Común Europeo de referencia (MCER) implementado en Colombia por decreto 4904 del 2009, afectan y determinan procesos pedagógicos, académicos y didácticos en las licenciaturas de la ciudad. Para el conocimiento del lector el MCER hace referencia a:

Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, deberán referenciar sus programas con los niveles definidos en el referido marco común (Decreto 3870 del 2006).

Estos modelos como el MCER, en ocasiones son interpretados de manera desigual en nuestro contexto educativo, es decir estos son adaptados y apropiados por los agentes de diversas formas, tal como lo define Levinson (2009) una forma creativa e interpretativa de la práctica por los agentes involucrados en el proceso de políticas “a form of creative interpretive practice necessarily engaged in by different people involved in the policy process” (p. 768). Esta interpretación creativa, genera un entendimiento ambiguo en los maestros, estudiantes y administrativos, quienes entonces interpretan este marco de referencia y se ven afectados durante su ejecución y apropiación. Tal como lo expone el profesor Usma (2009) The result is an amalgam of international discourses adopted, adapted, and resisted at the local level, while past efforts and failures are politically

resolved by borrowing from others and downgrading the local. As has happened in other countries, this externalization and internalization of discourses and practices have turned the adoption and implementation of the new policy into a highly contested process, one in which external pressures exert an influence over local policy makers, local scholars mostly react against the reform, and school teachers and students are left in the middle of the debate with the intricate task of enacting the policy.

En este proceso de implementación de los Lineamientos propuestos por el MCER (2006) y adoptados y adaptados por el Ministerio de Educación Nacional, se genera entonces una carrera en el sistema educativo colombiano por cumplir con unas exigencias nacionales e internacionales, que hacen que este proceso de contextualización del discurso pedagógico en la escuela sea descontextualizado al contexto educativo Colombiano y a su vez a las necesidades educativas de los estudiantes.

El Programa Nacional de Inglés se orienta a ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, para que como sociedad demos respuesta a los retos generados en el mundo global del que somos parte y se pueda insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2006b, p. 21).

Así pues se va regulando el discurso pedagógico del docente colombiano a través de políticas educativas de orden estatal que infortunadamente no se generan de la vivencia y experiencia del docente en el aula de clase; sino de intereses políticos y económicos, adoptando enfoques aislados que no toman en cuenta la realidad sociolingüística, cultural o educativa de los contextos donde se implementan programas alejados de la realidad del país en este caso Colombia; es así como lo expresa Ricento y Hornberger (1996):

Schools, like other institutions in society, are largely discursively constituted...that is, ...[they] are made up of people who talk and write about who they are and about what

they say, do, believe, and value in patterned ways.... Abstract, underlying institutional discourses are never neutral. They are always structured by ideologies. Within each layer, competing discourses create tensions and ambiguities in policy formation (Ricento y Hornberger, 1996, p. 409).

A partir de una observación intrínseca como agente educativo se traza el objetivo general de esta investigación; el de proponer elementos de articulación entre los lineamientos curriculares para la enseñanza en lenguas extranjeras (inglés), emanados por el Marco Común Europeo de Referencia, los Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación del 2014 estipulados por el MEN y la aplicación e interpretación de los mismos por los maestros y por el programa de Licenciatura en inglés - Español en una universidad privada de Medellín. De este modo se plantea hacer una lectura reflexiva de cómo estos Lineamientos son abordados y adoptados por el programa, los administrativos y por los maestros y a su vez mirar cuál es la congruencia que tienen éstos con algunos elementos de las prácticas pedagógicas de los maestros de la licenciatura inglés-español de dicha, para así proponer elementos de análisis y articulación.

Como se ha mencionado antes la recontextualización es uno de los conceptos más preponderantes en esta investigación, definida por Bernstein como el discurso especializado de la educación, el cual es una sola voz a través de la cual hablan otras como la clase social, el género, la religión, la raza y la región, entre otras (1993, p. 169). Esto supone, según él, que el discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de poder externas a él. De igual manera propone que el dispositivo lingüístico posee reglas formales que cuando se habla de recontextualización se hace referencia al desarrollo de una actividad científica, que para ser entendida y requiere de una interpretación que va más allá de la versión transmitida por los textos de enseñanza y que se adentra en un contexto cultural. Si se comprende que la ciencia es cultura esto implica que la cultura elabora una mirada particular o distinta de la acostumbrada (de la ciencia), es decir una mirada de carácter externalista, como ha sido llamada por Laudan (2005) y Kreimer (2009).

Otro concepto importante mencionado en este estudio es la transposición didáctica, la cual habla de tomar un concepto y transformarlo de manera que este resulte comprensible y asequible a una sociedad y a un contexto en particular. Como Chevallard lo menciona:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (1985, p. 39).

La metodología de investigación que se desarrolló en este estudio se hizo mediante un enfoque cualitativo por medio de un estudio de caso que tiene como propósito obtener una mejor claridad y comprensión sobre el caso en sí mismo, y se realizó basados en los cinco componentes propuestos por el autor Yin (1989, p. 29-36), quien plantea que para realizar el desarrollo de un estudio de casos se deben tener en cuenta la pregunta de investigación, las proposiciones teóricas, las unidades de análisis, la vinculación lógica de los datos y las proposiciones y los criterios para la interpretación de datos

Los elementos antes mencionados sirvieron como punto de partida para la recolección de datos desde los diferentes niveles de análisis y para el razonamiento posterior de la data obtenida. La información se recopiló por medio de dos tipos de encuestas. Una, aplicada a la decanatura y a la coordinación del programa de Licenciatura en Inglés - Español y la otra, a 11 maestros de la licenciatura que dictan cátedras en inglés. Las encuestas buscaban conocer la apropiación y aplicación de los lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras emanados por el MCER y el conocimiento de los lineamientos de calidad para licenciaturas del MEN; y como estos lineamientos han sido adaptados en la licenciatura. De igual manera se tomaron las cartas descriptivas de varios cursos y estas también fueron tenidas en consideración para ver cómo los lineamientos del MCER han permeado la creación de las mismas y a su vez como estas se ven reflejadas en algunos exámenes realizados por los docentes de las licenciaturas. De igual manera se hizo un análisis de documentos, para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de

los temas de esta investigación. Los documentos que se analizaron en esta investigación fueron el PEP de la licenciatura Inglés- Español, Los lineamientos curriculares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia y Los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.

En este estudio se hallaron varios aspectos importantes que dan la pauta para identificar convergencias y algunas divergencias existentes, entre la política de enseñanza del inglés propuesta por entes externos a la institución y al programa y la pretensión formativa que tiene la Licenciatura de inglés - español con respecto al aprendizaje y enseñanza del inglés.

Sólo por mencionar algunos de estos hallazgos, se encontró que aún falta una puesta escena más homogénea y clara, frente a lo que proponen los Lineamientos de calidad y los lineamientos propuestos por el MCER para la enseñanza del inglés con respecto a lo que propone el PEP de la Licenciatura en Inglés - Español de dicha universidad.

También se encontró que los maestros tienen un conocimiento general del MCER, pero en la aplicación de este, especialmente en las evaluaciones se percibió que los maestros tienen una propia interpretación de lo que es la competencia comunicativa, la cual tiene un impacto relevante en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas; revelando así, lo que pasa cuando la política es adoptada y adaptada al contexto y a su vez como esta se apropia entre los actores educativos, en ocasiones causando que esta apropiación no sea congruente con lo que está predeterminado y planteado por la política: “appropriation, as a form of creative interpretive practice necessarily engaged in by different people involved in the policy process (Levinson, 2009 p. 768).

Finalmente, se sugiere que a partir de las divergencias y convergencias encontradas en este proceso investigativo se llegue a acuerdos en los procesos formativos de los futuros docentes de inglés en la Facultad de Educación, especialmente en la Licenciatura de inglés-español y se piense en una recontextualización de la puesta en práctica de los lineamientos, aterrizada a las necesidades de los estudiantes y del mismo programa, que permita integrar

tanto los lineamientos los del MCER, como los de calidad para las licenciaturas en educación propuestos por el MEN; y a su vez con la visión y misión que tiene la universidad para las nuevas generaciones de maestros de la Licenciatura en inglés-español.

1. PREGUNTA INVESTIGATIVA

¿Cómo los maestros recontextualizan los Lineamientos para la enseñanza del idioma inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, en un programa de Licenciatura de Inglés –Español en una universidad privada de la ciudad de Medellín?

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación colombiana, ha tenido varias implementaciones de modelos educativos foráneos. Algunas de estas implementaciones fueron: Las Misiones Pedagógicas Alemanas; I, II y III que desde 1872 hasta aproximadamente 1978, tenían a cargo en ese momento el sistema de las escuelas normales y la capacitación de docentes en servicio, además de suministrar los materiales didácticos necesarios para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado una gran expansión del sistema educativo a todos los niveles (Ceballos, 1989). Tampoco se puede olvidar la Escuela Lancasteriana y El método de enseñanza mutua que desde los comienzos de la Gran Colombia (1820, aprox.) consideró la necesidad de construir un sistema educativo acorde con la nueva condición de la nación, que llegara a todos los ciudadanos y que fuese capaz de transmitir el ideario republicano. Este tan sólo ha sido un ejemplo, pues obviamente de ahí en adelante, hubo muchos más métodos y escuelas que se adoptaron y han permeado la enseñanza de las lenguas en la escuela colombiana.

En ese orden de ideas la preocupación por mejorar los procesos educativos, sigue siendo recurrente en el sistema educativo colombiano de hoy y cada vez más, las facultades de educación quieren buscar y formar docentes idóneos en saberes específicos, especialmente en el idioma inglés y esta recurrencia ha dado pie para que se continúen adoptando y adaptando modelos curriculares para la enseñanza de saberes específicos como es el caso de la enseñanza del inglés; que se ha venido realizando bajo unos lineamientos curriculares foráneos propuestos por diferentes agentes externos.

Es así como en la década de los 90's se lanza el proyecto COFE (Colombian Framework for English), proyecto firmado entre los gobiernos colombiano y británico, el cual tenía como premisa mejorar la calidad de los profesores de inglés en los programas de las licenciaturas de las facultades de educación en Colombia. Luego en el 2004 no muy lejos del objetivo que se tenía con el proyecto COFE, El Ministerio de Educación Nacional

en cooperación con el British Council lanza otra propuesta para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa dando como resultado el Plan Nacional de inglés (2004-2019), teniendo este como propósito, formar ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionales que les permitieran ser competentes de acuerdo con las exigencias de un mercado globalizado que exige profesionales bilingües; por tal razón, las propuestas formativas de los programas de enseñanza del inglés se han venido ajustando en diversos contextos educativos colombianos, a partir de los planes decenales (MEN, 2004).

A partir del 2006 las instituciones de la escuela básica, media, superior y universitaria se ven en la obligación de adoptar y adaptar los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras en sus currículos y prácticas. Esta adaptación curricular ha venido generando un impacto tanto en las instituciones públicas como en las privadas, creando transformaciones curriculares para las cuales quizás aún la educación colombiana no está preparada, porque infortunadamente no cuenta con la idoneidad de los maestros, ni la infraestructura necesaria para dichas transformaciones; tal como lo plantea el profesor Usma en su artículo sobre la Educación y las políticas de lenguaje en Colombia “the implementation of the project led to difficulties and improvisations when the ideal plan for the transformation of teacher education programs contrasted with the actual university structures, teachers’ little familiarity with educational research, limited resources, and insufficient administrative leadership” (Usma, 2009).

Luego de esta reforma educativa para la enseñanza del inglés en el 2006, en agosto del año 2012 el MEN en colaboración con la Universidad Salle de Bogotá se propuso el programa Red Currículo Lingua que buscó fortalecer las competencias básicas de currículos de programas académicos diferentes a las licenciaturas en lenguas; proponiendo así dos líneas de trabajo, una para las licenciaturas en la enseñanza del inglés y otra para los diferentes programas en inglés. Este programa se realiza en alianza con 14 universidades de Colombia y desea afianzar las propuestas académicas de las Instituciones de Educación Superior que ofrecen cursos en lenguas extranjeras, pretendiendo así, buscar capacidades institucionales para el establecimiento de una política institucional de bilingüismo como

una estrategia transversal para fortalecer la gestión institucional de sus funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión (MEN, 2014, p. 1).

Más adelante a finales del año 2012 el Proyecto de fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en lenguas extranjeras del Ministerio de educación Nacional en cooperación con el British Council y la Fundación Empresarios por la Educación continua dándole fuerza a esa política de bilingüismo, y se plantea la estrategia de formación en inglés en esquema cascada para complementar todo el trabajo que se ha venido dando durante estos años, planteando este esquema como un programa integral y masivo de formación docente. (MEN, 2012, p. 1).

Estas propuestas antes mencionadas buscan de alguna manera dar respuesta a las exigencias globales y las necesidades educativas que se presentan en un mundo globalizado, planteando que los alumnos y maestros se conviertan en individuos con herramientas de aprendizaje críticas y rápidas y que a su vez, les permitan ser líderes y autónomos de su aprendizaje, además de desarrollar competencias comunicativas en inglés, para así favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado (MEN, 2006b, p. 3).

Todos estos intentos por convertir a Colombia es un país bilingüe basados en la premisa de tener estudiantes y maestros capaces de enfrentar las necesidades globales han causado que esta estandarización de la enseñanza del idioma inglés sea un claro ejemplo de la influencia de la cultura en la educación; tal como lo propone Bauman (2005) en su libro *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*, quien afirma que el mundo y las exigencias cambian de una manera constante, desafían la verdad del conocimiento existente y toman por sorpresa a los eruditos del saber. En este orden de ideas, los docentes deben enseñar a sus estudiantes a tener suficiencia en este lenguaje globalizado que mueve al mundo.

Cabe entonces decir que la adopción y adaptación de estos lineamientos foráneos para la enseñanza y aprendizaje del inglés causa conflicto y genera desacuerdos; quizás esto

se deba a una falta contextualización de estos modelos, a lo que de verdad necesita y requiere la educación colombiana, teniendo en cuenta no sólo las habilidades lingüísticas que se quiere que tenga un estudiante colombiano, sino también, a el entendimiento que este tenga de su cultura, su economía y su entorno. Tal como lo expresa Usma (2009) en su artículo La educación y la política en Colombia: “for instance, we may wonder why the national government continues to reinforce the plan despite these local and international concerns; how the National Bilingual Program is connected to other official and unofficial economic, political and cultural agenda that shape national policy”.

Estas adopciones de modelos foráneos que se implementan, quizás sin un análisis exhaustivo de los pro y contra de su ejecución, llevan a pensar en la necesidad de plantear una recontextualización de los Lineamientos curriculares de la enseñanza del idioma inglés especialmente en la facultades de educación en las licenciaturas de inglés, pues estos lineamientos están descontextualizados de las necesidades educativas del país. Esta descontextualización podría obedecer a la falta de un acompañamiento asertivo de los agentes involucrados en el proceso educativo, dado que los lineamientos para la enseñanza del inglés, son muy generales y hablan de unos estándares mínimos de competencia de la lengua. “La tarea de las instituciones educativas es velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares de dichos grupos de grados y ojala los superen, conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales” (MEN, 2006b).

Esta investigación busca analizar la relación que existe entre los lineamientos para lenguas extranjeras emanados por el Ministerio de Educación, basados en los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, la interpretación que tienen los docentes de estos y su aplicación en las cartas descriptivas y en los exámenes y a su vez la relación de estos lineamientos del MCER con los lineamientos de calidad propuestos por el MEN y lo propuesto por el PEB en la Facultad de educación de un programa de Licenciatura en inglés-Español de una Universidad privada de la ciudad de Medellín.

Es así como a partir de esta investigación se plantea que los Lineamientos curriculares emanados por el Marco Común Europeo de Referencia adoptados y adaptados por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza del inglés de Colombia sean recontextualizados y articulados de acuerdo con las necesidades y exigencias educativas de los maestros y estudiantes colombianos. “Recontextualizar quiere decir situar, insertar, articular un conocimiento, de manera significativa, en un nuevo contexto. Este cambio de localización implica procesos regulados de selección, jerarquización, y de transformación de los conocimientos” (Granes, 1998, p. 2).

Esta recontextualización se propone como bien afirma Miguel Ángel Gómez Mendoza (2005), en el término de transposición en primera instancia, que es semejante a sacar de allí para pasar allá, extrayendo el saber de su contexto (recontextualización). El maestro cambia sin ser consciente el sentido del saber. El saber sabio es el conocimiento humano que se gesta en la comunidad científica y es el que debería tener claro el docente para transmitirlo a los estudiantes. Es ahí donde los agentes que participan en el proceso pedagógico cumplen su papel trascendente. Su acompañamiento garantiza que el saber se articule y por lo mismo, se alcancen las metas proyectadas.

Esta investigación tendrá un impacto en el contexto educativo local, especialmente en los programas de Inglés de las diferentes Facultades de Educación de universidades locales y nacionales, debido a que hay pocas investigaciones que apunten hacia una recontextualización de los estándares de competencias propuestos por el Marco Común Europeo como guía para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés; permitiendo así una inclusión más articulada de estos estándares en la enseñanza y el aprendizaje de los mismos en el aula de clase. Igualmente se espera que los hallazgos de este proyecto lleven a la Facultad de Educación a reflexiones académicas propositivas acerca de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo allí con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Proponer elementos de análisis y articulación entre los referentes para la enseñanza en lenguas extranjeras (inglés), emanados por el Marco Común Europeo de Referencia, los lineamientos de calidad para las licenciaturas estipulados por el MEN y las prácticas pedagógicas de un programa de Licenciatura en inglés – Español en una universidad privada de la ciudad de Medellín.

3.2. Objetivos específicos

- Describir los referentes para la enseñanza del idioma inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, y los lineamientos de calidad para las licenciaturas formulados por el Ministerio de Educación Nacional.
- Describir la manera cómo las propuestas formativas, las prácticas curriculares y el modelo pedagógico de la facultad, dan cuenta o no de la integración de la competencia comunicativa propuesta en los referentes antes mencionados.
- Identificar las divergencias y convergencias que se encuentran entre los referentes del Marco Común Europeo de Referencia, referente de calidad para las licenciaturas y las prácticas pedagógicas del programa.

4. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación versa sobre la importancia de recontextualizar los lineamientos de enseñanza del idioma inglés, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia y proyectadas hacia el 2019 en el Plan Nacional de Bilingüismo. Estas políticas empezaron a ser implementadas en la educación colombiana a partir del 2006 y con la premisa de tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionales que les permitan ser competentes de acuerdo a las exigencias de un mercado globalizado que exige profesionales bilingües (MEN, 2012).

Para el mes de Agosto de 2012 el MEN en colaboración con la Universidad de la Salle de Bogotá, propone el programa Red Currículo Lingua que busca fortalecer las competencias básicas de currículos de programas académicos diferentes a las licenciaturas en lenguas. Este programa en alianza con 14 universidades de Colombia busca afianzar las propuestas académicas de las Instituciones de Educación Superior que ofrecen cursos en lenguas extranjeras, pretendiendo así, buscar capacidades institucionales para el establecimiento de una política institucional de bilingüismo como una estrategia transversal para fortalecer la gestión institucional de sus funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión (MEN, 2012).

Ahora bien, pese al esfuerzo que el Ministerio de Educación ha realizado por convertir a Colombia en un país bilingüe, los lineamientos extranjeros de enseñanza en lenguas extranjeras (inglés) son foráneos y su aplicación es descontextualizada a las necesidades educativas del país, pues como lo dice Martínez “el carácter pragmático de las autoridades locales conduce a los granadinos a un eclecticismo institucional que los llevaba a contemplar la implantación doméstica de entidades provenientes de muy distintas latitudes, tendencia apoyada en desprestigio de las existencias en el país” (p. 64).

Es así como surge la importancia de recontextualizar estos lineamientos curriculares con nuestro contexto actual, teniendo en cuenta las divergencias y convergencias existentes entre los Lineamientos del MCER y las prácticas pedagógicas de los maestros y el programa de Licenciatura en inglés – español ofertado por dicha universidad de Medellín. Es importante aclarar aquí que esta investigación tomó como estudio de caso sólo este programa y que los resultados obtenidos a través del análisis de este estudio particular, podrían servirle a otras instituciones universitarias para pensar la recontextualización de los estándares extranjeros en sus programas académicos.

Igualmente, es necesario resaltar que dicha descontextualización podría obedecer a la falta de un acompañamiento asertivo de los agentes involucrados en el proceso educativo, dado que los lineamientos para la enseñanza del inglés, son muy generales y hablan de unos estándares mínimos de competencia de la lengua. Según el MEN “La tarea de las instituciones educativas es velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares de dichos grupos de grados y ojala los superen, conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales” (2006b).

A partir de las necesidades y exigencias educativas de los maestros, surge la idea de recontextualizar y articular los Lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés en estos proyectos formativos de Capacitación Docente, o como diría Yves Chevallard en una transposición didáctica “todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (Chevallard, 1998, p. 45).

De otro lado, se debe recordar que el término de transposición es semejante a tomar de un lado para pasar a otro, extrayendo el saber de un contexto y llevándolo a otro, es decir, esto es la recontextualización. Es el maestro quien lidera el saber que se gesta en la comunidad científica y es él quien debe tener claro para qué se transmite conocimiento a los estudiantes. Es ahí donde los agentes que participan en el proceso pedagógico cumplen su papel trascendente. Su acompañamiento garantiza que el saber se articule en el contexto.

Es así como podemos se puede decir que la recontextualización exige el conocimiento no sólo de aquello que se toma para contextualizar, sino del contexto donde habrá de llegar esa nueva teoría o idea, para saber cómo los sujetos de este nuevo lugar pueden comprenderlo y adaptarlo a sus necesidades.

Esta investigación constituye entonces un aporte significativo al Programa Licenciatura en inglés – español de dicha institución, para que los maestros puedan pensar cómo transformar sus prácticas a partir de una interpretación asertiva de los lineamientos del MCER, en favor de los estándares de calidad que a diario exigen los organismos gubernamentales nacionales e internacionales, para obtener una mejor adaptación y apropiación de estos lineamientos. De otro lado comprendiendo que los estándares y las normas no se aplican literalmente en un contexto porque hay que tener presente las características de éste, ya que probablemente si no se hace una caracterización inicial de la norma con respecto al lugar donde habrá de aplicarse, dicha adaptación se comprenderá como violenta y vulneradora de un esquema foráneo que carece de sentido con relación al mundo local.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el rastreo bibliográfico y cibergráfico que se hizo en esta investigación, no se encontró una indagación por el tema de la recontextualización de los Lineamientos curriculares del MCER adaptados al contexto colombiano, pero si se hallaron varios estudios que tienen alguna relevancia para la indagación que aquí se propone. La primera es una tesis publicada en la Universidad Pontificia Bolivariana en el año 2011; denominada “Los Influjos y Relaciones entre las Políticas para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional y las Prácticas de Enseñanza del inglés en el centro de lenguas de dicha institución”, escrita por Luz Marina Herrera Sánchez, Luís Alberto Holguín Ortiz y Juan Francisco Vásquez Carvajal. El documento analiza las relaciones entre las políticas para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, basadas en los estándares del Marco Común Europeo, como una guía para la enseñanza del idioma inglés.

En esta tesis, se analiza cómo las políticas de enseñanza del idioma inglés promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional, han empezado a influenciar las prácticas de los docentes del área, porque se ha visto que es necesario realizar un trabajo de capacitación exhaustivo con los educadores respecto al conocimiento y aplicación de estos lineamientos, para así permitirles participar de manera directa en la creación y práctica de sus modelos de enseñanza contextualizados con sus necesidades docentes y las de sus alumnos.

De igual manera, se encontró otra tesis publicada en el 2009 por la revista Hechos y proyecciones del Lenguaje, titulada “La Enseñanza del Inglés en los programas de pregrado de la Universidad de Cartagena” y escrita por Jorge Enrique Hernández Camacho. Este texto presenta una propuesta curricular para la enseñanza del inglés en la Universidad de Cartagena a través de los conocimientos y experiencias de docentes y directivos. Hace énfasis en la importancia de consolidar a la comunidad académica en el mejoramiento de la calidad en los procesos pedagógicos y curriculares de la institución. Los resultados de este

estudio determinaron que el desarrollo curricular en la enseñanza del inglés y de las competencias comunicativas, apuntan hacia lo propuesto por el Marco Común Europeo; no obstante lo anterior, los autores encontraron que falta alinear los contenidos y las estrategias metodológicas del PEI con los lineamientos propuestos por el MCER, para así permitir al estudiante obtener las competencias comunicativas propuestas en Plan Nacional de Bilingüismo.

Otro texto encontrado que vale la pena resaltar es el documento “Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion and Stratification in Times of Global Reform” escrito en el 2009 en la revista Profile por profesor Jaime Usma quien hace un recuento histórico acerca de cómo empieza el bilingüismo en Colombia y su implementación en el sistema educativo Colombiano. El profesor Usma hace una invitación a continuar investigando acerca de la implementación de estas políticas de enseñanza del idioma inglés en las escuelas y como éstas afectan el resultado cuando son aplicadas sin un previo estudio del contexto.

En este rastreo de información se encontró un documento publicado en el 2009 por la revista Diálogos Latinoamericanos con el título: “Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia” y escrita por Sergio Torres Martínez. En el texto el autor presenta el escenario educativo de Colombia a partir de una perspectiva cultural; en él dilucida la agenda que hay detrás de las políticas de enseñanza de inglés y el efecto que estas tienen en los maestros y alumnos. El autor resaltó el rol de los docentes y el impacto de las políticas lingüísticas en el trabajo de éstos. El texto asume que el educador debe adaptar a su quehacer pedagógico dichos estándares establecidos por el Marco Común Europeo, sin tener en cuenta si el profesional tiene el conocimiento apropiado sobre dichas prácticas o si por el contrario, las aplica de acuerdo con su interpretación.

También se encontró una tesis publicada por la Universidad de Antioquia en el 2008 titulada “Análisis del concepto de Competencia en la Formación de Lenguas Extranjeras en Colombia”, de la Universidad de Antioquia escrita por Juan Diego Martínez Marín. Esta investigación analiza los niveles de articulación en las categorías propuestas por el

Ministerio de Educación Nacional y el Marco Común Europeo, respecto a la formación de docentes en lenguas extranjeras en Colombia. Los hallazgos de este estudio evidenciaron que se ha venido realizando un acercamiento metódico que está permitiendo una asimilación y acomodación de los lineamientos propuestos por el Marco Común Europeo; esto debido a que algunos de los docentes aún no tienen una interpretación acertada de los lineamientos curriculares y su interpretación y aplicación, se hacen de manera independiente dando como resultado que el aprendizaje y desarrollo de la lengua extranjera sea limitado.

Después de la observación de las tesis y los artículos antes mencionados, se intuye que no existe una propuesta teórica acerca de cómo se da la recontextualización de los lineamientos curriculares en la enseñanza del inglés propuestos por el Marco Común Europeo, al sistema colombiano a través de los lineamientos adoptados y propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En tal sentido, se hace conveniente e importante esta investigación.

6. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

En este trabajo se definieron varios conceptos y caracterizaron algunos temas y lugares relacionados con el estudio de caso. Es por eso que en el marco teórico el lector encontrará información relacionada con: La recontextualización, el contexto de la universidad donde se hizo el estudio, las características de la Facultad de Educación y de la Licenciatura Inglés –Español [presencial], la definición de El Marco Común Europeo, enfatizando el concepto de competencia comunicativa y de los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación según el MEN y así mismo la definición de lo que es una práctica pedagógica, para justificar el por qué algunas de las actividades de los maestros como sus planes curriculares, exámenes, prácticas en el aula, se incluyeron aquí en el estudio de caso para tratar de comprender cómo recontextualizan o adaptan los lineamientos curriculares que propone el MCER.

Este estudio adoptó un enfoque sociocultural crítico basado en el análisis de políticas dentro del contexto donde se llevan a cabo (Levinson, Sutton y Winstead, 2009) y cómo éstas son adoptadas y transformadas por los agentes educativos involucrados en el proceso educativo. Además se incorporará el concepto de apropiación, cómo la manera en que la política es asimilada en la enseñanza del inglés, en relación con las políticas no declaradas (Shohamy, 2006; Schiffman, 1996).

La política educativa se ha analizado desde diferentes enfoques, el racionalista, el crítico y el sociocultural crítico. Desde un enfoque racionalista, la política educativa se estudia a partir de un análisis que se realiza de arriba hacia abajo, en la planificación e implementación de una política, es decir esta es de educación especial (Fishman, 1979; Haugen, 1972, citado en Menken y García 2010), se podría concluir que el enfoque del enfoque racionalista es medir el éxito de una política educativa implementada, Levinson et al (2009) afirman que este tipo de estudios se basa en un análisis de la aplicación con el

objetivo de “examinar si y cómo las políticas han tenido éxito en ordenar o reordenar el comportamiento según lo prescrito” (p. 767).

6.1. La recontextualización

El concepto de recontextualización debe ser definido en este trabajo ya que es el tema lo ocupa, pues se trata de mirar cómo las competencias o lineamientos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, son recontextualizados a la enseñanza del inglés en Colombia, específicamente en la Licenciatura de inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana.

En términos generales cuando se habla de recontextualización se hace referencia al desarrollo de una actividad científica, que para ser entendida, requiere de una interpretación que va más allá de la versión transmitida por los textos de enseñanza y que se adentra en un contexto cultural. Si se comprende que la ciencia es cultura esto implica que la cultura elabora una mirada particular o distinta de la acostumbrada (de la ciencia), es decir una mirada de carácter externalista, como ha sido llamada por Laudan (2005) y Kreimer (2009). Tal como lo proponen Granes y Caicedo recontextualizar quiere decir:

... Este cambio de localización implica procesos regulados de selección, de jerarquización y de transformación de los conocimientos. Además en el proceso de recontextualización, la red de relaciones conceptuales y prácticas en la cual se inserta el conocimiento cambia con relación al cuerpo de saberes en el contexto original de la producción. Los procesos de recontextualización son siempre complejos-multifacéticos. Implican la construcción de un nuevo discurso, con finalidades, funciones y estructuras propias, que deliberadamente se aleja del discurso original, aunque lo toma como base (1997, p. 2).

Esto implica que el proceso de recontextualización parte de un cuerpo de saberes originales, que luego significativamente se insertan en unos nuevos contextos, produciendo nuevos discursos que en ocasiones son distintos del discurso base. Al respecto Basil

Bernstein, afirma que en todos los niveles del sistema educativo deben ser asimilados conocimientos producidos por comunidades científicas especializadas y que por tanto, estos conocimientos, deben adaptarse a los contextos culturales en los cuales van a ser apropiados. El autor agrega que este proceso implica que a veces en general los propósitos, las funciones y las estructuras internas del cuerpo de conocimientos cambien. Estos procesos de adaptación deben ser sensibles a los cambios, tanto en los universos de significados como en los lenguajes que los expresan y los desarrollan al pasar de un contexto a otro. Estos procesos de transformación/adaptación de conocimientos son denominados por Bernstein como recontextualización (Granes y Caicedo, 1997, p. 1).

En el actual mundo globalizado el conocimiento está en constante circulación lo que supone que es apropiado por diversos contextos culturales. El proceso de divulgación de la ciencia hace posible que los saberes lleguen a diversos contextos. Se puede hablar de contextos sociales, culturales, económicos, deportivos, artísticos, personales, familiares, geográficos, literarios etc., y obviamente no se puede dejar de lado el contexto educativo, que es el que interesa para este trabajo. Cuando hablamos de contexto educativo nos referimos a la institucionalidad de cualquier nivel educativo que se encarga de la enseñanza y el aprendizaje de los saberes a nivel formal.

La escuela por tanto, reelabora a partir de sus necesidades los discursos que le llegan de afuera, los transforma y los reorganiza adaptándolos a sus condiciones materiales y culturales. Esto ocurre porque esos discursos externos deben hacerse concretos y comprensibles en el aula de clase, teniendo en cuenta las condiciones y conocimientos previos de los estudiantes que en definitiva son quienes se encargaran de producir los nuevos discursos.

En síntesis, la recontextualización es por tanto el resultado de la aplicación de ciertos criterios o principios que han orientado procesos de selección y desubicación de contenidos del campo de la producción de conocimientos y han sido reubicados y reenfocados en el campo de la enseñanza en la escuela. Para citar un ejemplo recurramos a Granes y Caicedo (1997) quienes han ejemplificado el concepto de recontextualización de

la siguiente manera: un libro de texto presenta un paradigma científico, por ejemplo de la física, y la escuela a partir de las obras originales producidas por los grandes creadores de las teorías, debe hacer una apropiación rápida y eficaz de dichas teorías para hacer que el saber sea legítimo (significativo) para los estudiantes. Esto puede lograrse a través de los libros de texto o manuales o cartillas que realiza la escuela (p. 3).

Los conceptos y los principios no se discuten, se aceptan y se hacen operativos y sólo cuando la teoría ha sido dominada es posible comenzar a pensarla críticamente. Esto significa que si cualquier sistema educativo pretende dominar los paradigmas científicos (los saberes y las disciplinas) y hacerlos operativos, debe pensarlos críticamente, pero solo cuando la teoría ha sido dominada por ellos. Por ejemplo si al sistema educativo Colombiano le interesa hacer una apropiación concienzuda de los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés, debe entonces dominar este paradigma y sólo de esta manera transformarlo, si es necesario, o conservarlo e implementarlo tal cual lo plantea el Ministerio de Educación Nacional.

Es sabido que en ocasiones lo planteado por la teoría y lo observado en la aplicación de la misma, difieren. El retorno a las fuentes originales no se realiza directo si no que pasa por la cultura y las características o problemas de ésta. La enseñanza del inglés por ejemplo, no se escapa a esta condición, pues una cosa es la que dictaminan la lingüística y la pedagogía como teorías científicas, sobre cómo funciona la lengua o el aprendizaje de la misma, o sobre cómo debe hablarse el idioma; y otra cosa es el aula viva, donde es necesario que a partir de las condiciones culturales (conocimientos previos de la lengua, problemas cognitivos, formas de lectura y escritura, la violencia, formas particulares del habla como los seseos, dislexias, la pobreza, las limitaciones espaciales y económicas, las ideologías, etc.). Quiere decir que la apropiación de los saberes en ocasiones presenta problemas o cuidados específicos y a que a este ejercicio de adaptación de la teoría en el contexto es a lo que se le denomina recontextualización.

Para Bernstein el discurso especializado de la educación es una sola voz a través de la cual hablan otras como la clase social, el género, la religión, la raza y la región, entre

otras (1993, p. 169). Esto supone, según él, que el discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de poder externas a él. Bernstein distingue entre el transmisor y lo transmitido y para hacerlo compara el dispositivo lingüístico con el dispositivo pedagógico y le otorga a este último un conjunto de reglas. El dispositivo lingüístico posee reglas formales que rigen las diversas combinaciones que efectúa un hablante. Chomsky dice que sin interacción no es posible la adquisición de dichas reglas y que son independientes la cultura. En este sentido existe un nivel de lo social pero no de lo cultural; sin embargo, es sobre este punto donde recaen algunas críticas a Chomsky porque no tiene en cuenta que la adquisición del dispositivo lingüístico no está libre de ideologías. Existe un potencial de significaciones exterior al dispositivo lingüístico que lo activa y el resultado es la comunicación que actúa a su vez sobre el potencial de comunicación. Las reglas que determinan la comunicación en su contexto son reglas contextuales; que hacen falta para comprender la comunicación local que hace posible el dispositivo lingüístico.

Las reglas del dispositivo pedagógico son de carácter distributivo, de recontextualización y de evaluación. Las primeras regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica. Las segundas regulan la formación del discurso pedagógico específico y las terceras son constitutivas de cualquier práctica pedagógica porque toda práctica pedagógica tiene una finalidad que es transmitir criterios (Chomsky, 1998, p. 59). En adelante se describirán ambas reglas.

Reglas distributivas

Todas las sociedades tienen dos clases diferentes de conocimiento inherentes al lenguaje: clase pensable (el conocimiento de lo otro y la alteridad del conocimiento) y clase impensable (lo esotérico y lo mundano). La separación entre estas dos clases de conocimiento está determinada por el tiempo, porque una puede convertirse en otra en el devenir histórico y cultural (Chomsky, 1998, p. 59-60).

Reglas de recontextualización:

Estas reglas constituyen el discurso pedagógico específico. Mientras que las distributivas marcan y distribuyen quien puede transmitir, que se transmite, a quien y en qué condiciones, las reglas de recontextualización fijan los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. El discurso pedagógico se basa en las reglas que crean las comunicaciones especializadas a través de las cuales se crean y seleccionan los temas pedagógicos. En síntesis, el discurso pedagógico selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. Según Bernstein el discurso pedagógico es:

Una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distinto tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por una parte, reglas que crean destrezas de uno u otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por otra, reglas que crean un orden social (1998, p. 62).

Según Bernstein el discurso pedagógico presenta una regla y es la que lleva a la inclusión de un discurso en otro para crear un texto, un discurso: Discurso de la Instrucción DI y Discurso Regulador DR.

El DI crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones y el DR al discurso moral que crea orden, relaciones e identidad. En las escuelas se hace una distinción entre transmisión de ideas y trasmisión de valores y se separan para disimular el hecho de que sólo hay un discurso. El discurso pedagógico es un principio no un discurso, mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial con el fin de su transmisión y adquisición selectiva. Bernstein lo considera un principio para descolocar un discurso, relocalarlo y centrarlo, de acuerdo con su principio propio y a este proceso lo denomina deslocalización, que consiste en sacarlo de su lugar originario y trasladarlo a una localización pedagógica creando un espacio.

Cuando el discurso se desplaza desde su localización original a una nueva, se produce una transformación y en esta última hay un espacio en el que puede intervenir la ideología. Cuando este discurso se desplaza y se transforma ideológicamente ya no es el mismo discurso y pasa de discurso no mediado a discurso imaginario. Ejemplo: discurso real nominado carpintería a discurso imaginario llamados trabajos en madera. Finalmente, el discurso pedagógico es un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. De este modo no puede identificarse nunca con ninguno de los discursos que haya recontextualizado. Se puede decir que el discurso pedagógico está generado por un discurso recontextualizador. El principio recontextualizador crea campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras. Así estas funciones se convierten en el medio por el cual se crea un discurso pedagógico específico y se pasa de un principio recontextualizador a un campo recontextualizador con agentes que practican ideología. El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Bernstein distingue entre el campo recontextualizador oficial CRO creado y dominado por el estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el campo recontextualizador pedagógico CRP. Este último está conformado por los pedagogos de las escuelas, las universidades y los departamentos de ciencias de la educación, las revistas sobre la educación y las instituciones privadas dedicadas a la educación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero si solo existe el CRO no habrá autonomía (Bernstein, 1998, p. 62-64).

La dominación del discurso regulador:

El discurso regulador crea las reglas de orden social y en este sentido da un orden al discurso de instrucción, puesto que no hay un discurso de instrucción que no esté controlado o supervisado por el discurso regulador (Bernstein, 1998, p. 64). Ahora bien existe una teoría que es importante mencionar porque ilustra y afianza el concepto de recontextualización y esta es la transposición didáctica. La didáctica consiste en la transmisión de los saberes de quienes saben a quienes no saben y de quienes han aprendido

a quienes no han aprendido. Esto implica que no se puede enseñar un objeto sin haberlo pasado por un proceso de transformación pues como lo dice Verret: “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (1975, p. 140). Este autor afirma que la transmisión del saber debe autonomizarse con respecto a la producción y elaboración del saber y en este trabajo de separación y transposición se percibe la distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en el que el saber es enseñado (de transmisión) y la práctica de invención. La transposición implica selección y privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis. Para Michel Verret no todos los saberes son escolarizables porque la transmisión escolar burocrática implica la división de la práctica teórica en campos de saberes especializados, es decir, una desincretización del saber y a su vez, en cada una de estas prácticas se da la separación del saber y de la persona, es decir, una despersonalización del saber y la programación de los aprendizajes implica una programación de la adquisición del saber.

Aunque Michel Verret es considerado el padre del concepto de la Transposición Didáctica, éste fue adoptado mucho después por Chevallard, quien estudió cómo la noción de distancia geométrica fue introducida en los programas oficiales franceses en 1971. Este estudio se interesó por el camino que permite pasar una noción del dominio de un saber a saber a un saber didactizado y enseñable en los programas del colegio. Es allí como aparece la noción de transposición didáctica explicando la noción de distancia de un modo de funcionamiento a un modo de funcionamiento científico.

Chevallard, al igual que Bernstein, plantea una reconstrucción en los contextos del saber y del cambio en la relación de este cuerpo de saberes con el contexto original. Chevallard define la transposición didáctica como:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (1998, p. 39).

Para Chevallard el sistema de enseñanza debe confrontarse en un debate social, por una serie de individuos que van a enfrentarse con los problemas que nacen del encuentro con la sociedad y sus exigencias. Aparece allí el concepto de Noosfera que es un lugar donde se piensa el funcionamiento didáctico y se compone de representantes del sistema de enseñanza y de la sociedad; la noosfera por tanto es la esfera de la gente que piensa. El saber enseñado se desgasta según Chevallard, desde dos puntos de vista: uno, el envejecimiento biológico que plantea que lo enseñado no está actualizado con el actual conocimiento científico, porque han surgido nuevas investigaciones, que desmitifican lo que previamente era en cierto momento la verdad científica. El envejecimiento moral: es el saber enseñado que difiere con la sociedad en algún sentido por cuando no se sabe muy bien porque son enseñados algunos saberes en la escuela.

De acuerdo con Chevallard la enseñanza de un saber es siempre la realización de un proyecto social apoyado o no por ciertos grupos sociales y en ese orden de ideas el currículo en ocasiones pierde credibilidad puesto que se crea una disyuntiva entre escuela y sociedad. Las negociaciones de esta disyuntiva deben ser reabiertas porque los debatientes se atreven a proponer un nuevo contrato y pretenden mostrar la vía de la reconciliación entre la escuela y la sociedad.

Características de la transposición didáctica

1) ***Desincretización del Saber:*** consiste en la delimitación de saberes parciales y es la primera etapa en la formación de un saber apropiado. La delimitación produce la descontextualización del saber.

2) ***Despersonalización del saber:*** da cuenta del proceso de despersonalización de la comunidad sabia; el saber entonces es objetivado por una comunidad escolar.

3) *Progamabilidad de la adquisición del saber*: se refiere a una norma de progresión en el conocimiento a través de la textualización del saber.

4) *Publicidad y control social de los aprendizajes*: El saber a enseñar de deja ver por la publicidad de este saber y llega al público y deja de ser privado.

Al realizar la síntesis de las propuestas de Bernstein y Chevallard se podría pensar que existen unos elementos en común pertinentes para comprender la recontextualización en este trabajo. En ambas propuestas se destacan un discurso oficial de base o científico y una serie de características que explican cómo la escuela hace la apropiación de ese discurso; concluyendo que se producen unas transformaciones de esos contenidos o saberes y a eso se lo denomina recontextualización y/o transposición didáctica. En ambas teorías la preocupación radica en cómo la escuela realiza la enseñanza de un objeto a través de la didáctica y la pedagogía, mientras es influenciada o permeada por las normas sociales y la cultura.

La universidad

Para reconocer las características de la Licenciatura en inglés – español presencial que ofrece dicha universidad, es importante mencionar algunos aspectos generales de esta, tales como la misión y la visión. De igual manera, es necesario hacer un recuento de algunos elementos importantes de la Facultad de Educación, para llegar así a hablar de la Licenciatura en Particular. A continuación se reseñan algunos elementos de estas dos estancias, Facultad de Educación y Licenciatura, tomados del PI institucional y del PEP del programa.

Dicha Institución de educación superior y de carácter privado, sin ánimo. Surge aproximadamente en 1930. Un grupo de profesores y estudiantes de derecho de la universidad de Antioquia decide fundarla y de este modo el 15 de septiembre de 1936 nace esta institución como la primera Universidad privada de Antioquia. Como institución y comunidad histórica define sus procesos de trabajo en concordancia con su PI, el que quiere

consolidar en el tiempo y partir del cual desarrolla sus actividades y compromisos. En este se define la filosofía y la identidad institucional, se trazan las directrices y políticas de acción, se establecen mecanismos de auto-regulación y se describe su prospectiva ya que allí se encuentra el norte de todos los procesos institucionales.

Esta institución tiene como Misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad en los procesos de docencia, investigación y proyección social y la reafirmación de los valores desde el Humanismo cristiano para el bien de la sociedad.

Los cuatro elementos esenciales que integran esta misión son: La antropología cristiana, la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, y la investigación, la docencia y la proyección social.

Tiene como Visión ser una institución católica de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país. La Visión está compuesta por tres elementos: la excelencia educativa, la formación integral de las personas y la formación de líderes para el servicio del país.

El egresado se define, desde los elementos contenidos en la Misión, la Visión, la identidad y la historia institucional, como una persona íntegra con conocimientos, competencias, actitudes y valores; que se compromete con la sociedad y la Universidad en el contexto del humanismo cristiano. Una persona integral que investiga y lleva sus conocimientos a la práctica; que sabe articular las competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas y se distingue como un líder social comprometido con el progreso espiritual y material de su región y la sociedad.

El origen de La Facultad de Educación se remonta al 18 de julio de 1956 cuando el concejo directivo creó el Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales. En 1957 se crea el programa de Sociales, orientado a la formación de docentes para la educación secundaria. Para los años 60 y 70, la Facultad de Educación forma docentes desde el modelo de las

ciencias de la educación rigor en el saber educativo y disciplinario, sociales, idiomas y matemáticas-: sociología de la educación, psicología educativa, administración educativa. Filosofía de la educación, dinámica de grupos, entre otras; la propuesta de la Facultad se reconfigura desde las reflexiones sobre la educación y la pedagogía planteadas por el proyecto de la Historia de las Prácticas Pedagógicas que convoca a las universidades de Antioquia, Nacional, Valle y Pedagógica Nacional y en los postulados del Movimiento Pedagógico Nacional. Lo anterior permite abrir espacios para pensar al docente como un intelectual y un trabajador de la cultura desde la recuperación de la pedagogía como su saber y el establecimiento de fronteras conceptuales entre pedagogía, educación, didáctica y metodologías de trabajo.

En 1985, la Facultad, al hacer eco del movimiento de recuperación de la escuela como un proyecto cultural, re-evalúa su concepción de formación, reforma el currículo y fundamenta su propuesta de formar docentes en la concepción de PROYECTOS Y PRÁCTICAS. Esta concepción supone la articulación de los procesos educativos a las necesidades particulares de las comunidades.

Facultad de Educación:

Es misión de la Facultad de Educación formar profesionales íntegros de la educación en lo intelectual, lo ético, lo estético, lo social y lo intercultural, desde la perspectiva del humanismo cristiano, para cumplir con las funciones profesionales, investigativas y de transformación social y cultural del país, por medio de programas de pregrado, postgrado y de educación continua.

La Licenciatura Inglés-Español:

La Licenciatura Inglés-Español cuenta con la experiencia acumulada de una Facultad que ha estado comprometida por más de cinco décadas con la formación de docentes. Lo que hoy identificamos como Licenciatura en Inglés-Español surge en 1968 a partir de la creación del programa académico Educación-Idiomas (como referencia

anotamos que simultáneamente la Facultad abrió en dicho año Educación-sociales y Educación-matemáticas).

Es así como desde 1975 hasta 2001 la facultad ofrece a sus estudiantes la titulación de Licenciado en Lenguas Modernas (inglés-francés/ inglés- español). La acreditación previa se alcanza el 16 de noviembre de 1999 con la resolución 2805. Para el año 2002, y hasta la actualidad, la titulación cambia por Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana idioma extranjero-inglés. En el año 2006, este programa inicia un proceso de autoevaluación, según los lineamientos del Consejo.

La Licenciatura en Inglés - Español fundamenta la transformación y la integración pedagógica y curricular desde un enfoque de la docencia que la entiende como un ejercicio de lectura, reconocimiento y comprensión del contexto educativo. Este contexto educativo está asumido desde la perspectiva que ofrece la relación entre las categorías “enseñanza, formación y aprendizaje”. Es así como esta triada, no secuencial en sus componentes, determina la concepción del ejercicio docente en la Facultad y da significación especial a la formación como plano central de los ejercicios mencionados de reconocimiento y comprensión. En esta misma dirección, el docente asume su tarea como un ejercicio que materializa competencias con fines formativos: Lee el contexto, lo analiza y lo comprende para aplicar propuestas de intervención, aplicación que es a su vez una forma privilegiada de la interpretación.

Son, entonces, objetos de reconocimiento y comprensión la enseñabilidad del inglés y el español en diversidad de escenarios, la educabilidad de los sujetos, las realidades y tendencias sociales y educativas, las competencias para la gestión del currículo, la proposición didáctica y evaluativa para el inglés y el español, las bases epistemológicas de la pedagogía como saber fundante y la propia educabilidad desde la autonomía y la creatividad en la formación como docente. Esta ruta de formación se asume desde la modalidad presencial y el acompañamiento en el trabajo autónomo que despliega la filosofía de los créditos académicos.

De acuerdo con la revisión de la producción teórica y de la epistemología se plantea como objeto de la profesión la enseñanza y la formación, en tanto esto es lo que desarrollan los docentes en sus contextos de actuación: educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano e, incluso, educación informal. En este sentido, los programas se hacen preguntas en relación con: cómo se aprende; la epistemología e historia de los saberes, la tradición, las teorías y los modelos contemporáneos de la pedagogía y de los saberes específicos. Así se busca la construcción de una base conceptual necesaria para enseñar y formar, un repertorio de formas docentes “apropiadas” para las situaciones de enseñanza y formación que deberán enfrentar los futuros docentes. Finalmente se busca comprender las bases de conocimientos requeridas para enseñar, junto con las “herramientas” para ayudar a entender a los otros.

En concordancia con el perfil general, el licenciado en inglés y español de la Facultad desarrolla la especificidad de su perfil profesional, de acuerdo con las siguientes competencias:

- Comprende y produce textos, orales y escritos, en los dominios del inglés y del español (B2), y los utiliza en su quehacer docente con el fin de realizar prácticas situadas pertinentes.
- Concibe la literatura como expresión cultural, y hace de las narrativas una mediación entre el conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo, para la formación de la sensibilidad estética.
- Conoce y propone didácticas de las disciplinas de su especialidad, y las aplica a sus propuestas de enseñanza para favorecer los aprendizajes.
- Incorpora teorías y metodologías de la enseñanza y aprendizaje del inglés (LE/L2) y español (L1/L2) para orientar acciones educativas, desde la lectura de los contextos y escenarios.

- Evalúa sus estrategias de enseñanza y aprendizaje en español e inglés, desde una postura autónoma, para reconocer la autoformación como condición propia del docente.
- Diseña planes y programas curriculares pertinentes para con los contextos socioculturales en que se desempeña, de acuerdo con las exigencias normativas y legislativas de los niveles educativos.

La Universidad asume un Modelo Pedagógico Integrado, el cual se entiende como una propuesta en torno al estudiante como centro del proceso educativo; a la estructuración del currículo desde las necesidades, los intereses de los estudiantes y los temas y problemas propuestos por el contexto sociocultural; a la pedagogía como construcción de significados personales y sociales; al conocimiento como contribución a la formación intelectual, social y ética y; al aprendizaje significativo. El Modelo Pedagógico de la universidad se fundamenta en las siguientes concepciones:

- La concepción filosófica: el Humanismo cristiano.
- La concepción antropológica: la persona como realidad Integral
- La concepción pedagógica: la pedagogía como formación.
- El Modelo Pedagógico se fundamenta en los siguientes principios:
 - El principio de coherencia, como el modo de asegurar que los procedimientos institucionales conecten, articulen y relacionen el discurso con la práctica educativa; en actitud lógica y consecuente con los principios que profesa la universidad.
 - El principio de cohesión, como el modo de asegurar que la formación se presente unificada a las personas participantes del proceso y cada una de ellas mantenga la

capacidad de reconocer su función, sus responsabilidades y el lugar que ocupa dentro de la Institución.

- El principio de identidad, como el modo de asegurar la trascendencia a partir de la promoción de todo aquello que caracteriza y distingue a la Institución por la forma de ser, hacer y convivir de sus miembros.

Para poner en operación el Modelo Pedagógico, los programas de la Facultad de Educación establecen las siguientes estrategias: De acuerdo con las características del Modelo y del Currículo Integrado, las estrategias pedagógicas de los Programas se basan en lo que genéricamente se denomina la pedagogía de la pregunta o pedagogía problematizadora. La pedagogía de la pregunta o problematizadora parte del principio de que el aprendizaje requiere del estudiante procesos de indagación; es a través de estos procesos que construye y reconstruye sus conocimientos. En el Programa de Formación de docentes la pedagogía problematizadora permite establecer vínculos entre los problemas de desempeño y las teorías y conceptos que tratan tales problemas; en este sentido, hace visible la relación teoría-práctica. A continuación se presentan cinco principios acerca de la enseñanza que guían las estrategias pedagógicas:

- Participación: posibilitar que el estudiante acceda a diferentes opciones teórico-prácticas para el aprendizaje, distintas versiones sobre el conocimiento y diversos medios y formas para relacionarse con él, de manera que pueda adoptar variadas perspectivas en diferentes momentos del proceso.
- Pertinencia: implica la integración de las necesidades e intereses de los estudiantes y de su contexto en el proceso de aprendizaje, de manera tal que pueda encontrar identidad entre sus necesidades de formación y los propósitos de aprendizaje.
- Aplicación y transferencia: toda experiencia de aprendizaje debe estar organizada de tal manera que le permita al estudiante asimilar el conocimiento desde su marco de referencia conceptual, articular el nuevo conocimiento con sus experiencias

anteriores y poder revertir el aprendizaje en procesos prácticos orientados a la solución de problemas teóricos y contextuales.

- Reflexibilidad y autodesarrollo: favorecer mecanismos de realimentación individual y colectiva de manera permanente; estos mecanismos deben apoyar a los estudiantes en la comprensión del significado de sus acciones, de manera que ellos mismos puedan regularlas.
- Negociación cultural y comunicación: requiere de espacios de diálogo intersubjetivo, de comunicación abierta, en los que el estudiante pueda construir su identidad y sus explicaciones de lo real, en el marco de su cultura.

Además de estos principios, se asumen cuatro Ejes Transversales: la Lectura y la Escritura, el Uso y Apropiación de TIC, la Formación Científica, la investigación y las Práctica. Cfr. Documento Anexo N° 1 “Documento Ejes Transversales”. La pedagogía problematizadora o de la pregunta, los principios y los ejes, en relación con la enseñanza, se hacen evidentes en los Programas a través de las siguientes estrategias: En cada uno de los Núcleos de Formación se plantean problemas generales que se articulan con los demás núcleos. Los problemas planteados en los Núcleos son precisados o delimitados en los Componentes y Módulos. De esta manera cada Componente debe partir de una pregunta problematizadora (con referentes teóricos, contextuales y conceptuales) que se convierte en el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en la indagación. La posible respuesta a la pregunta problematizadora se convierte en un trabajo final del Componente. Los contenidos de los Componentes y Módulos se organizan de acuerdo con las preguntas problematizadoras y deben hacerse explícitos en tres órdenes: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los Componentes con estructura modular son desarrollados por los docentes; éstos planifican conjuntamente y proponen un sólo trabajo final.

Trabajar con preguntas problematizadoras exige procesos de indagación; de esta manera, el grupo de docentes y estudiantes se asume como una comunidad de indagación

que basa sus encuentros en: la discusión de problemáticas, el diseño de instrumentos de indagación, la recolección de información en distintos contextos (bibliotecas, centros de documentación, instituciones, comunidades, etc.), socialización y análisis de información. La magistralidad en este proceso se convierte en un espacio para que el docente plantee problemas y realice aclaraciones conceptuales y teóricas en relación con los hallazgos. Esta información fue tomada del PEP institucional de la universidad.

6.2. El marco común europeo de referencia para la enseñanza, la educación y la evaluación de las lenguas

El presente texto es una síntesis de los contenidos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se hace con el fin de contextualizar en este trabajo de investigación, los conceptos y componentes esenciales sobre los cuales se basa la enseñanza de lenguas en Colombia, a través de la adopción de este referente por el Ministerio de Educación Nacional (MCER, 1996).

Se hará un recorrido por la presentación del MCER, su origen y las razones por las cuales se adoptó este referente en la Unión Europea; después, se abordarán los conceptos clave que hacen parte de la normatividad legal vigente para la enseñanza de lenguas en Colombia como lo son los conceptos de competencia y la propuesta de un nuevo enfoque para la acción.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) es un documento elaborado por el Consejo de Europa, en el cual se unifican las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo y proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. A lo largo de toda Europa, con el marco se busca medir el nivel de comprensión y expresiones tanto orales y escritas de una lengua.

El objetivo del marco es básicamente realizar la descripción de objetivos, contenidos y metodologías que buscan destruir las limitaciones producidas por los distintos sistemas educativos europeos, que restringen la comunicación entre los profesionales del campo de las lenguas modernas. Este documento describe aquello que deben aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse efectivamente.

El Marco Común Europeo de Referencia establece los niveles que comprenden las competencias básicas que cualquier usuario de una lengua debe desarrollar en cada una de sus habilidades comunicativas. Estas competencias están ligadas a un mínimo de exposición a la lengua que determinan el avance entre los diversos niveles. La descripción de estos niveles favorece la homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. Estos son:

A <i>Usuario básico</i>		B <i>Usuario independiente</i>		C <i>Usuario competente</i>	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio operativo eficaz	Maestría

- **Nivel A1:** Aquí el estudiante comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, también frases cortas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas, como presentarse a sí mismo y a otros, pedir y suministrar información personal básica sobre su dirección de domicilio y pertenencias y la gente que conoce. En este nivel puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y claro y esté dispuesto a cooperar.
- **Nivel A2:** El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia como información sobre sí mismo y su familia, comprar, lugares de interés, ocupaciones, etc. Aquí el estudiante puede

comunicarse sobre tareas cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos de información sobre cuestiones que le son cotidianas y cuando sabe describir con sencillez aspectos de su pasado y su entorno, al igual que cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

- **Nivel B1:** El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lenguaje estándar, si se trata de cuestiones que le son familiares, en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; también deberá saber en este nivel, desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y con coherencia sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar planes.
- **Nivel B2:** El estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede comunicarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
- **Nivel C1:** El estudiante es capaz de comprender la variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; cuando sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; cuando puede hacer un uso flexible y efectivo de la lengua con fines sociales, académicos y profesionales y cuando puede producir textos claros, estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

- **Nivel C2:** El estudiante es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; cuando sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de distintas fuentes, en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y sintética y cuando puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

El MCER promueve el desarrollo de la competencia comunicativa como eje esencial para reconocer el aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes y las subdivide en estos tres elementos:

- **Competencia lingüística.** Hace referencia a los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Se contemplan aquí los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica el dominio teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones.
- **Competencia pragmática.** Se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. Esta competencia implica una habilidad funcional para conocer las formas lingüísticas y sus funciones y modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.
- **Competencia sociolingüística.** Es el conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Podría ejemplificarse con las normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se refiere al contacto con expresiones populares o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento.

El MCER, afirma que la competencia comunicativa no está aislada de otras, pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. La propuesta abarca el desarrollo de habilidades y saberes en relación con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua que se aprende. Más allá del conocimiento de un código aislado, es importante ofrecer los estudiantes posibilidades reales para comprender e interpretar su realidad. Desarrollar esas habilidades y saberes posibilita a los estudiantes ampliar sus conocimientos sobre el universo, explorar habilidades sociales y conocer la cultura propia de la lengua.

El MCER no hace una propuesta metodológica directa para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero deja entrever en el capítulo dos el uso del enfoque orientado a la acción como guía para el desarrollo de programas académicos basados en el desarrollo de competencias. Dicho enfoque se define así:

El uso de la lengua comprende las acciones realizadas por los individuos y agentes sociales que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, a fin de realizar actividades de la lengua que conllevan a procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

El MCER integra dentro de su propuesta el enfoque orientado a la acción el cual considera a los usuarios y estudiantes de una lengua como agentes sociales que desarrollan tareas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Se habla de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en la cuenta los recursos

cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Es así como cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir así:

El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

El MCER toma el concepto de competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas. Por último, las competencias comunicativas que son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

6.3. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación según el MEN

El Ministerio de Educación colombiano (2014) propuso Los lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias con respecto a los estándares de calidad y promoviendo programas académicos que mejoren la formación de los docentes, contribuyendo a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Estos Lineamientos buscan el fortalecimiento de las competencias básicas del maestro: enseñar, formar y evaluar, las cuales apuntan al mejoramiento de la enseñanza. Desde la Ley General de Educación (115 de 1994), se han realizado procesos de reflexión y

recontextualización de los programas de formación inicial y permanente de maestros en el país; en su mayoría orientados al reconocimiento de la docencia como profesión y la pedagogía como su saber fundamental y los núcleos del saber como plataforma para seleccionar y ordenar los conocimientos provenientes de la pedagogía, así como de otras disciplinas; la investigación y los avances tecnológicos como componentes fundamentales para la formación y la práctica del maestro.

Estos lineamientos plantean que el maestro como profesional debe saber hacer en contexto, lo que implica que reflexione sobre preguntas como: saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. En este sentido el perfil del maestro debe tener en cuenta algunos de los siguientes aspectos:

- Saber qué es lo que se enseña.
- Cómo se procesa y para qué se enseña.
- Saber enseñar la disciplina.
- Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.

Es así como el maestro debe estar comprometido con su disciplina y con sus estudiantes para comprender qué es lo que va a enseñar, conocer así mismo el contexto donde va a enseñar y precisar cómo debe enseñar, para lograr la comprensión y apropiación de eso que enseña a sus alumnos.

Al respecto, Celis, Díaz y Duque (2013, p. 34) afirman que la profesión de maestro “requiere no sólo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes

aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo.” Por tal razón entonces, el documento sobre Los lineamientos de calidad plantea una propuesta acerca de cómo pretende el gobierno nacional la idoneidad del maestro frente a su hacer y cómo se debe articular el perfil de maestro con las necesidades académicas del contexto educativo colombiano.

Sin embargo, es importante mencionar que el documento anteriormente citado no habla de las competencias que los estudian.

6.4. Definición de una práctica pedagógica

Como se verá en el capítulo 10 de este trabajo, denominado La competencia comunicativa del MCER vista en las encuestas a maestros de la muestra, en los exámenes realizados a estudiantes de la Licenciatura y en algunas cartas descriptivas del programa, se habla de allí de algunas de las actividades que realizan los maestros del Programa Licenciatura en Inglés de dicha universidad, tales como sus cartas descriptivas, exámenes y criterios sobre las pruebas estandarizadas internacionales. Estas actividades que realizan los maestros se denominan prácticas pedagógicas. Por tal motivo se hizo necesario definir este concepto brevemente, para entender que las acciones de los maestros que presentan cierta repetición, apuntan siempre a unos objetivos que han sido trazados por la institución o por el maestro como tal. Las prácticas pedagógicas generalmente reciben la calificación de buenas o malas prácticas de aula. Aquí definiremos las buenas.

Las buenas prácticas de aula

Buenas prácticas son el conjunto de esfuerzos educativos que posibilitan el desarrollo de actividades en el aula, logrando así los objetivos formativos y de aprendizaje previstos por la escuela. En tal sentido, los medios didácticos apoyan las buenas prácticas docentes y aumentan la eficacia de las actividades formativas desarrolladas en el aula.

Cuando se habla de buenas prácticas de aula, siempre se ponen de manifiesto las acciones, estrategias y metodologías que alimentan las tareas que se llevan a cabo en las instituciones de educación formal, teniendo en cuenta las características del contexto social en las que están inmersas. Son definidas y consideradas como buenas prácticas por sus resultados, sistematización, valoración, aceptación y difusión social y educativa. Aunque no todas las buenas prácticas tienen la misma potencia educativa, todas ellas suponen sin duda, un buen hacer didáctico y pedagógico orientado por el profesor. De ahí que en el Foro propuesto por el MEN, todas las experiencias de los maestros deben ser miradas valorativamente, pues todas ellas sin duda son potencias educativas formativas o conceptuales.

El concepto de “buenas prácticas” en educación es controvertido y variable, pero podemos destacar la idea de Coffield y Edward, (2009, p. 389), que dice que “una buena práctica, nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición”, sino más bien una experiencia, o, si cabe, una cultura escolar compartida”. De este modo se puede afirmar que las buenas prácticas favorecen entonces las estrategias de aprendizaje que en definitiva mejoran la calidad de vida de los individuos y de los grupos.

Las conceptualizaciones de las buenas prácticas de aula, al igual que las buenas prácticas docentes, han dado giros significativos desde los años cincuenta, década en la que al parecer se empieza a hablar de las características de un buen maestro, lo que suponía que éste estuviera bien formado y capacitado para ejercer su labor. El Banco Mundial por su parte, afirmó en 2012, que para que la práctica docente sea efectiva, se debe convocar a los mejores maestros y capacitarlos para garantizar que sean líderes y convoquen a otros maestros a mejorar sus prácticas. Para los 90's fueron predominantes las preguntas relacionadas con los conocimientos y habilidades que los maestros debían tener para garantizar la calidad de la educación.

Finalmente, en 2004 la UNESCO destacó una serie de consideraciones que definen las buenas prácticas docentes: relevancia, tiempo suficiente para aprender, enseñanza

estructurada, ambiente propicio para el aprendizaje en el aula, docentes conocedores de su disciplina y adaptabilidad de los contenidos en el contexto y la época (Viceministerio, 2015, p. 11-12).

En síntesis, se entiende por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que propician el aprendizaje, con las que se alcanzan eficientemente objetivos formativos y de aprendizaje.

Al indagar en algunos textos por lo que significa una buena práctica docente, se encuentran valoraciones en múltiples sentidos: algunos textos la definen en función de la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno, en donde se consideran importantes sus características, intereses y necesidades. De otro lado, una buena práctica docente se basa en ambientes centrados en el contenido y en la planeación. Otros, hablan de ambientes centrados en el maestro, con un perfil y roles específicos. El cine maestro, es un claro ejemplo de cómo las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje se han centrado en la imagen del maestro, formado y preparado para inspirar y transformar la vida de sus estudiantes y de la escuela en general. Recordemos por ejemplo películas como *Mentes peligrosas* (1995) y *La sociedad de los poetas muertos* (1989). En ambas, los maestros Keating y LouAnne, llegan a la escuela e impactan la vida de los jóvenes que tienen a su cargo, pues están listos académica y formativamente para hacerlo (el primero con el *carpe diem* y Shakespeare; la segunda con Dylan y su filosofía sobre elegir morir).

De otro lado, una buena práctica depende del nivel de preparación y dominio de la disciplina con que cuenten los docentes, al igual que de su experiencia y compromiso en su formación y actualización permanentes.

7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta la metodología de la investigación, la cual se desarrolló mediante un enfoque cualitativo para llegar a un estudio de caso. Se entiende estudio de caso como una estrategia investigativa que pretende comprender las dinámicas presentes en contextos particulares, combinando distintos métodos para la recolección de evidencia cualitativa con el fin de describir o verificar algo. En el área de la educación el estudio de caso cumple un papel fundamental ya que permite obtener un conocimiento más amplio de fenómenos educativos actuales para así generar nuevas teorías o descartar las que son inadecuadas. El uso de este método en esta investigación nos permitió especialmente diagnosticar y ofrecer posibles soluciones sobre como los lineamientos para la enseñanza del inglés pueden recontextualizarse en nuestro contexto local. Yin (1989) define el estudio de caso como una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Así mismo MacDonald y Walker (1974) definen el estudio de caso, como la posibilidad de generalizar a partir de lo particular, dando como resultado nuevas ideas de relevancia universal. “El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra “caso” es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización” (1975, p. 2). En este sentido, podría pensarse que lo que ocurre con los lineamientos del MCER y del MEN en la Licenciatura en inglés de dicha institución, puede ocurrir en otras universidades.

Esta investigación es un estudio de caso que tuvo como propósito obtener una mejor claridad y comprensión sobre el caso en sí mismo, y se realizó basada en los cinco componentes propuestos por el autor Yin (1989, p. 29-36) quien plantea que para realizar el desarrollo de un estudio de casos se deben tener en cuenta la pregunta de investigación, las proposiciones teóricas, las unidades de análisis, la vinculación lógica de los datos a las proposiciones y los criterios para la interpretación de datos.

Los elementos antes mencionados sirvieron como punto de partida para la recolección de datos desde los diferentes niveles de análisis y para el razonamiento posterior de la data obtenida. La información se recopiló por medio de dos tipos de encuestas. Una, aplicada a la decanatura y coordinación del programa Licenciatura en inglés y la otra, aplicada a 11 maestros de la licenciatura que dictan cátedras en inglés. Hay que decir que estos once maestros representan el 100 por ciento de los maestros de inglés con vinculación tiempo completo. Ambos formatos están al final de este trabajo como anexo. Las encuestas ya mencionadas buscaban conocer la apropiación y aplicación de los Lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras emanados por el MCER y los lineamientos de calidad para licenciaturas del MEN y como estos, a su vez, han sido adaptados en la licenciatura.

A continuación se describirán las características de la población encuestada, es decir, de la muestra para este análisis de caso:

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación en el programa de la Licenciatura en Educación Inglés-Español en una universidad privada de la ciudad de Medellín en el mes de Noviembre del 2015. En esta primera parte se estudia a los actores educativos que corresponden a la decanatura de la facultad, la coordinación académica del programa de la Licenciatura en Inglés –español y los maestros que enseñan la lengua inglesa de la Licenciatura en Inglés – Español, quienes participan del mundo de la educación a través de la formulación, transformación, discusión u opinión de las políticas de enseñanza del inglés en este programa.

Como ya se ha dicho, para la recolección de información se diseñó una encuesta de 12 preguntas a los maestros de la licenciatura Inglés- Español, este muestreo de maestros tomó a 11 profesores de la licenciatura quienes conforman el 100% de los maestros de tiempo completo que trabajan para este programa. El objetivo de la encuesta era conocer la apropiación que tienen los maestros del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y a su vez de los Lineamientos de calidad

para las licenciaturas en educación y cómo estos creen que permean su práctica en el aula de clase.

Esta encuesta arrojó que la formación profesional de los docentes oscila entre especialistas, magísteres y doctores. Su suficiencia de la lengua inglesa está entre los niveles B2, C1 y C2. Estos niveles de acuerdo a la estandarización del Marco Común Europeo de Referencia, determinan que el nivel C2 es la capacidad que tiene un individuo de exponer sus ideas e interactuar con una gran exigencia académica, incluso en ocasiones puede tener un mejor dominio del lenguaje que el hablante nativo medio. El nivel C1 es definido por El MCER como la capacidad que tiene un individuo de comunicarse de manera eficaz, coherente y cohesionada acerca de cualquier tema, texto, y debate. Finalmente, el nivel B2 es la capacidad que tiene el individuo para lograr la mayoría de los objetivos comunicativos. Véase explicación Marco Común Europeo de Referencia en el capítulo siete.

De igual manera la encuesta realizada a los maestros reveló que todos ellos han presentado pruebas internacionales estandarizadas de suficiencia de la lengua inglesa tales como: TOEFL (Test of English as a Foreign Language) TOEIC, (Test of English for International Communication), IELTS (International English Language Testing System), FCE (First Certificate in English), TKT (Teaching Knowledge Test) entre otros. Estos exámenes son pruebas estandarizadas que miden la suficiencia y el dominio del lenguaje que tiene un individuo y son reconocidos en diferentes universidades del mundo. Estas pruebas empiezan a tener más relevancia e importancia en el contexto educativo colombiano, a partir del Plan Nacional de Bilingüismo, el cual adopta el Marco Común Europeo de Referencia, como referente para la enseñanza de lenguas extranjeras y a su vez crea los estándares básicos de lenguas extranjeras: inglés (guía 22) emanados por el Ministerio de Educación Nacional para dar una orientación clara a maestros de inglés, directivos y padres de familia; acerca de las competencias comunicativas que se deben desarrollar en la lengua inglesa.

Los maestros encuestados dictan las cátedras de naturaleza de las áreas, competencia comunicativa, comprensión lectora y producción de textos inglés-español, investigación en el aula, métodos y enfoques de la enseñanza en inglés, práctica docente en inglés, lingüística comparada, lengua, lenguaje y habla en la licenciatura de Inglés-Español de la facultad de educación. De igual manera todos los maestros encuestados revelaron que conocen las cartas descriptivas de las cátedras que enseñan y a su vez afirman que tienen conocimientos acerca de los lineamientos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo algunos de ellos dicen no conocer o estar enterados de los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación propuestos por El Ministerio de Educación Nacional y a su vez expresan no haber recibido alguna formación acerca de dichos lineamientos.

Las últimas preguntas que se realizaron en la encuesta, dan cuenta del conocimiento que tienen los maestros de la competencia comunicativa descrita en el MCER, la apropiación de la misma por parte de maestros y estudiantes, la pertinencia de los lineamientos en mención y la permeabilidad que ha tenido esta política educativa en la licenciatura, afectando así a todos los actores involucrados. Es así como a partir de las respuestas a estas preguntas salen las categorías de análisis.

Para el proceso de estudio del caso se seleccionaron los profesores vinculados al proceso educativo y formativo de la licenciatura en Inglés-Español, además de incluir los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación y el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la Facultad de Educación, incluyendo el de la licenciatura en Inglés-Español; quienes participan de manera intencionada con el propósito de incidir en las decisiones formativas y educativas de este programa.

Se propuso seleccionar a cada agente y percibir su ideario y sus objetivos centrales con respecto a la apropiación que tienen de los diferentes lineamientos y a la adaptación de los mismos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. La premisa era identificar un discurso común en los agentes involucrados, que diera cuenta de cómo estas

percepciones acerca de los Lineamientos se transforman y permean sus prácticas, a través de la enseñanza de la lengua inglesa a los estudiantes de la Licenciatura en inglés-español.

Las herramientas de recolección de información utilizadas en esta investigación fueron: encuestas, exámenes y análisis de documentos. La encuesta fue diseñada por el investigador y guiada por el asesor de investigación. Teniendo en cuenta los cuatro objetivos principales de esta: documentar la opinión, implicación activa del encuestado, la flexibilidad y la importancia de develar sucesos que no han sido observados (Simons, 2011, p. 71). Esta encuesta a los maestros se llevó a cabo a partir de preguntas abiertas que permitieron observar la relación entre el uso y el conocimiento de los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés y la influencia de estos en las prácticas de enseñanza de los docentes de la muestra.

El análisis de documentos fue utilizado en este estudio de caso para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas de esta investigación y de igual manera para analizar y comparar los valores implícitos y explícitos que existen en los documentos (Simons, 2011, p. 97). Los documentos que se analizaron en esta investigación fueron el PEI de la Licenciatura Inglés-Español, los Lineamientos curriculares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia y los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, al igual que las cartas descriptivas del programa, evaluaciones de los maestros y las encuestas a los maestros.

Luego de tener la encuesta lista, se pidió a la Decanatura de la Facultad de Educación autorización para acceder a los profesores de tiempo completo que enseñan en el programa de la licenciatura de inglés – español y que ellos pudieran contestar las encuestas y de igual manera poder tener acceso al Proyecto Educativo Institucional de la Facultad. (Véase en los anexos el consentimiento informado, dirigido a la decanatura de la Facultad de Educación) De igual manera se le solicito a la decanatura de la facultad y la coordinación académica que respondieran la encuesta dirigida solo a estas dos dependencias. La decanatura fue el puente entre el investigador y los docentes y fue así

como la decana de la facultad durante una reunión de comunidad académica, entregó las encuestas para que los docentes las realizaran.

Para el análisis de las herramientas de recolección de la información se dispusieron las once encuestas en una rejilla que cruzaba las doce preguntas con los once maestros encuestados. Al observar que había respuestas comunes o recurrencias entre los once profesores encuestados, se asignaron colores para dichas recurrencias. Es decir, en la pregunta nueve a cerca del conocimiento de la competencia comunicativa, cinco maestros respondieron “que los elementos claves de esta competencia son: la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica”, a estas respuestas comunes se les asigno, por ejemplo, el color azul.

Las respuestas comunes permitieron identificar categorías emergentes que dieron cuenta de la visión que tienen los maestros encuestados sobre las preguntas de la investigación. Como ya se ha dicho antes las repeticiones en las respuestas permitieron el surgimiento de las categorías, pero es de aclarar que las tres preguntas 9, 11 y 12 fueron claves en este proceso porque arrojaron mucha información para la interpretación de los datos, lo cual es un paso clave en este trabajo ya que es aquí donde se pudieron apreciar aspectos del conocimiento y manejo de los lineamientos propuestos por el MCER y el MEN por los maestros en su práctica docente.

Las recurrencias en las respuestas de las encuestas de los maestros, dieron pie para analizar la relación entre varios instrumentos (PEP, cartas descriptivas, evaluaciones, Lineamientos y MCER). El cruce de estas informaciones será llamado en adelante triangulación, pues se quería hacer un análisis comparativo de lo que plantea una herramienta con respecto a lo que dice otra y su aplicación, como se verá a continuación:

- La competencia comunicativa propuesta por el MCER vista en las encuestas a maestros de la muestra, en los exámenes realizados a estudiantes de la Licenciatura y en algunas cartas descriptivas del programa. Es decir, cómo la competencia

comunicativa es interpretada y comprendida por los maestros y cómo a su vez es aplicada en las diferentes prácticas pedagógicas (evaluaciones y cartas descriptivas).

- MCER visto en el PEP de la Licenciatura en inglés – español y en la encuesta a directivos del programa.
- MCER visto en los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación y por los maestros.

La encuesta a la Decanatura de la Facultad de Educación y a La Coordinación de la Licenciatura en inglés-español también permitió hacer una reflexión con respecto a los objetivos de la investigación.

8. LA RECONTEXTUALIZACIÓN EJERCIDA POR LOS MAESTROS A LOS REFERENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PROPUESTOS POR EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA EN LA LICENCIATURA EN INGLÉS – ESPAÑOL

En términos generales puede decirse que recontextualizar implica inicialmente comprender las características de un contexto para reconocer sus necesidades. Se debe recordar que un contexto es un tiempo y un espacio susceptible de ser caracterizado. Recontextualizar entonces, es el ejercicio a través del cual una teoría, unos aportes, metodologías, métodos, modelos, pensamientos o conceptos que no estaban, llegan a un contexto y requieren ser adaptados, ya que no hacían parte de la dinámica natural de dicho contexto.

A partir de 2004 El MEN implementa El Plan Nacional de Bilingüismo teniendo como objetivo formar individuos capaces de comunicarse en una segunda lengua, con estándares internacionales. Es así como el MEN adopta Los lineamientos curriculares propuestos por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación para la enseñanza de lenguas en Colombia.

De este modo las instituciones educativas en Colombia que tienen por objeto la enseñanza del inglés, adoptaron los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras que están en el MCER. Estos, articulan unas metas de adquisición de la lengua mediante unos niveles de desempeño: A1, A2, B1, B2, C1 y C2; dando como resultado que en cada plan decenal propuesto por el MEN, se mejore la suficiencia en inglés de los hablantes colombianos cumpliendo con los estándares internacionales. Para el 2025 se pretende que los estudiantes de educación secundaria se gradúen con un nivel B1, los estudiantes universitarios en un nivel B2 y los estudiantes de Licenciaturas en inglés deberán alcanzar un nivel C1.

El documento del MCER plantea varios capítulos en los que se habla del enfoque que éste tiene para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, los niveles comunes de referencia del dominio lingüístico, el uso de la lengua y el usuario o alumno, las competencias del usuario o alumno, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua, la diversificación lingüística y el currículo y la evaluación.

Este estudio pretende recontextualizar los Lineamientos MCER, haciendo énfasis en Las competencias del usuario o alumno que hacen parte de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras adoptados por el MEN para la enseñanza del inglés en Colombia. Es importante recordar que estos estándares están enmarcados en el trabajo que realizó el MEN para la formulación de estándares básicos de competencias y en su programa nacional de bilingüismo con British Council.

Para llegar a hablar de recontextualizar los Lineamientos del MCER en La Licenciatura en inglés - español de la Facultad de Educación, se hace necesario realizar una triangulación de varios aspectos en la cual se puede observar de qué manera los planteamientos del MCER se permean en dicho programa. Se debe recordar que el MCER plantea el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado; definiendo así las competencias y en el caso de la lengua inglesa se desarrolla la competencia comunicativa y es a través de ésta que se debe orientar la enseñanza. Esta competencia incluye la competencia lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

En síntesis, lo que se ha venido sugiriendo y se reforzará a continuación en este trabajo, es que recontextualizar finalmente no es cambiar los Lineamientos ya establecidos por el MCER, si no, que es por el contrario, hacer una mejor comprensión de ellos para poder implementarlos teniendo en cuenta las necesidades reales del contexto. Es así como cada categoría que se plantea a continuación demostrará que hay una necesidad de profundizar en el estudio de los lineamientos para conocerlos mejor y poderlos transformar de acuerdo con las condiciones educativas locales.

Los Lineamientos del MCER hacen un énfasis importante en las competencias comunicativas que el usuario debe tener y usar para la suficiencia en un idioma. Los maestros deben tener clara la noción de competencia comunicativa porque de no ser así, tanto la praxis, como los exámenes y las cartas descriptivas, no estarán alineados con lo que plantea la Facultad de Educación y por ende el MEN. De otro lado, tanto el PEP de la Licenciatura en inglés – español, como sus directivos, deben estar en concordancia con los Lineamientos del MCER para que el constructo académico tenga validez y coherencia con lo que se plantea desde la política nacional (con los Lineamientos de calidad de las licenciaturas) e internacional.

Es por estas razones que debe reflexionar sobre la relación que en el estudio de caso se establece entre estos documentos, lineamientos y sujetos, para proponer por qué se debe hacer una recontextualización que finalmente no es otra cosa que volver a estudiar los lineamientos para comprender cómo se traen aquí, teniendo en cuenta nuestras condiciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales.

8.1. Divergencias de la comprensión de la competencia comunicativa del MCER vista en las prácticas docentes: en exámenes y cartas descriptivas del programa

Con el fin de realizar las tareas y actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos los estudiantes de inglés, éstos deben utilizar varias competencias previamente desarrolladas. Una de ellas es la competencia comunicativa. El Marco Común Europeo de Referencia dice que ésta tiene tres componentes: la competencia lingüística, sociolingüística, la pragmática, la discursiva y la estratégica.

Después de analizar las respuestas dadas por los encuestados, se observó que varios de ellos tienen diferentes ideas y apreciaciones acerca de los elementos que componen la competencia comunicativa. Algunos maestros, hacen alusión a que dicha competencia comprende la competencia lingüística, la socio lingüística y la pragmática (es importante

agregar que algunos autores hablan de dos competencias adicionales: la discursiva y la estratégica, pero en este trabajo no se hará esta división para seguir la clasificación del MEN y El MCER).

Esto permite concluir que cinco de los maestros encuestados conocen teóricamente la competencia comunicativa. Por otro lado, dos de los once maestros definen la competencia comunicativa como aquella que permite a los estudiantes reconocer la lengua como un sistema determinante de los procesos de comunicación, socialización e interculturalidad. Esta afirmación también es correcta, pues la guía 22 del MEN define que el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinados es la competencia comunicativa. De aquí que la afirmación de los dos docentes se articula con la idea del MEN, ya que la competencia comunicativa se relaciona con el contexto y la interculturalidad. Por ejemplo, el encuestado # 2 expresa que la competencia comunicativa es “una competencia para que el estudiante comprenda el lenguaje como un sistema de comunicación y herramienta de interacción social desde una perspectiva intercultural que permite a los estudiantes de manera oral y escrita opiniones sentimientos y necesidades sociales”.

De los cuatro encuestados restantes, el encuestado # 6 divide la competencia comunicativa entre comprensión y producción de textos, permitiendo así que estas se tomen desde la oralidad, la lectura, la escritura y el habla, así lo enuncia el encuestado: “se divide en comprensión y producción de textos para la interacción, estas a su vez se toman desde la oralidad, la lectura, la escritura y el habla”.

Dos encuestados más afirman conocer la competencia comunicativa pero no la describen, y el último de los once, dice no conocerla.

De aquí se concluye que el 64 por ciento de los maestros de la muestra conocen la competencia comunicativa, desde su definición o constitución y desde su uso per se.

Se puede concluir además que el 27 por ciento, que equivale a tres maestros de los encuestados, no definen qué es la competencia comunicativa aunque dicen conocerla y el 9 por ciento de los encuestados, que corresponde a un maestro, afirma no conocerla. Sería importante pensar que dicha universidad podría implementar más jornadas de sensibilización para reafirmar el dominio de la competencia comunicativa desde lo teórico y lo práctico.

En esta investigación se quiso indagar en los exámenes que realizan los maestros de la muestra a sus estudiantes, para ver de qué manera en ellos se da cuenta a través de la formulación de las preguntas, por la indagación acerca de la competencia comunicativa. Se encontraron asuntos como estos: para preguntar en la competencia pragmática, los maestros formulan preguntas como: “Explain the following quote...”, “oral presentation about a topic of you interest- biographies and places are not allowed”, “Write three paragraphs...”, “What advice can you give? Include advice about money, documents, clothes, health, housing and food”, etc. En estas preguntas y proposiciones es evidente el uso de la competencia pragmática porque con ellas se indagan, por ejemplo, asuntos como dar consejos acerca de que debería traer en su equipaje, que documentos necesita para estar en ese lugar, qué lugares se le recomienda que visite, etc. Estas preguntas dan respuesta al uso de la competencia pragmática porque se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprenden una competencia discursiva referida a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales; además implican una competencia funcional para conocer las formas lingüísticas y sus funciones y el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

De igual manera se hallaron en los exámenes preguntas relacionadas con el uso de la competencia sociolingüística: “Listen to different people situations, complete the following chart with their emotions and the reason they feel that way”, “listen to the conversation “a Fun Day” and answer the following questions...” en estas preguntas y proposiciones se ve reflejada la indagación por las condiciones sociales y culturales, normas de cortesía y reglas sociales, etc.

Así mismo se encontraron en los exámenes preguntas que apuntaban al uso de la competencia lingüística como: “Write the adjectives in the correct order to make sentences”, “complete the conversation with the correct form of so, too, either, and neither”, “in the first paragraph underline all the nouns you find”, “in the second paragraph, make a circle to the adjectives”, estas preguntas se refieren a los recursos formales de la lengua y a la capacidad que tiene el estudiante para utilizarlos en mensajes bien formados y significativos.

Ahora bien se ha hecho referencia a las virtudes de los exámenes y a la cohesión entre el conocimiento de las competencias comunicativas que los encuestados dicen conocer y la puesta en escena de estas en los exámenes. Se debe, sin embargo, hablar también de algunas preguntas que podrían ser susceptibles de ser mejoradas por ejemplo “Write a paragraph and underline the following tenses: simple present, simple past and futures; besides that in the first paragraph underline all the nouns you find, and make a circle to the adjectives”. Esta pregunta presenta una debilidad, porque si un estudiante es capaz de producir un texto de tres párrafos en tres tiempos verbales, lo que busca el maestro con el subrayado de los sustantivos, adjetivos y verbos es empujarlo a ser consciente de esos elementos lingüísticos en su párrafo; sin embargo aunque esto no es del todo malo es redundante si los párrafos están bien escritos; ya que la competencia ha sido demostrada y esta reflexión por las categorías gramaticales, no mejora el proceso. En síntesis, si se tiene un buen desempeño de la competencia comunicativa para qué centrarse sólo en lo gramatical como en este caso? Esto no quiere decir que se desconozca la importancia de este tipo de ejercicios, sólo que si se privilegia la competencia comunicativa no debe centrarse exclusivamente en lo gramatical.

La carta descriptiva de un curso es un documento que indica las etapas básicas y sistemáticas del proceso académico con tiempos precisos para aplicar en el aula. La carta debe incluir aspectos como la planeación, la realización y la evaluación de la asignatura. En este sentido las cartas descriptivas siempre dan cuenta de las competencias que el maestro y la institución buscan que el estudiante adquiera en el aprendizaje del inglés. De la muestra de maestros seleccionados para esta investigación, se tomaron las cartas descriptivas de los

cursos que éstos dictan: Comprensión lectora y producción de textos inglés – español II, Naturaleza del lenguaje II, Competencia comunicativa VI y Competencia comunicativa II.

Al indagar por los criterios de competencia en los cursos se encontró que en éstos se apunta pertinentemente al desarrollo de la competencia comunicativa y con ella al de la lingüística, la pragmática y la sociolingüística. En este sentido podría afirmarse que las cartas descriptivas dan cuenta de una acertada interpretación de los estándares del MCER con respecto a las competencias. Es decir, la competencia comunicativa está pensada allí. Sin embargo, al observar las evaluaciones, éstas develaron que lo que se plantea como criterio de evaluación del curso en las cartas descriptivas, no presenta una alineación con el objetivo de la evaluación. Por ejemplo, una carta descriptiva plantea como objetivo de evaluación lo siguiente: 1. Identifico elementos básicos de textos descriptivos, 2. Reconozco las estrategias básicas de comprensión lectora y de producción escrita, 3. Expreso mis ideas en diversos contextos de interacción a través de textos orales y escritos, mientras que el examen no indaga por estos aspectos, como lo veremos a continuación. Se transcriben aquí las preguntas literales de un examen con su encabezado:

Everybody studied the video KOKO AND ROBIN WILLIAMS. This workshop is related to the talk they had (plantea la prueba), mientras que la carta descriptiva dice lo siguiente:

1. The first ítem pretends to evaluate your gramatical abilities: parts of speech, use of connectors and ideas in sentences.

a. Write three paragrpahs taking into account: introduction of the topic, support of the main idea and conclusion. USE CONNECTORS, THE FIRST PARAGRAPH IN SIMPLE PAST, THE SECOND PARAGRAPH IN SIMPLE PRESENT AND PRESENT PROGRESSIVE, THE THIRD PARAGRAPH IN FUTURE.

b. In the first paragraph, UNDERLINE all the nouns you find.

In the second paragraph, MAKE A CRICLE to the adjectives.

In the third paragraph, DO A MARK (*, +, or another one) for verbs.

Se podría decir en primera instancia, que el examen corresponde en parte con uno de los criterios de evaluación, el número 3. Sin embargo, las instrucciones dadas en el examen presentan varias dificultades:

- No conserva el cuidado de mayúsculas y minúsculas.
- Pide al estudiante que estudie un video y con base en él relate la conversación que los personajes han tenido y de igual manera les pide que redacten tres párrafos, teniendo en cuenta algunos tiempos gramaticales, pero la instrucción no aclara cuál es la temática de los párrafos ni el tipo de texto que se debe escribir.
- El examen pide tres párrafos (introducción, desarrollo y conclusión), pero seguidamente la instrucción pide al estudiante que utilice unos tiempos verbales de escritura diferentes (pasado, presente y futuro). Es conveniente que la escritura de un texto tenga una misma conjugación verbal.
- Otra de las instrucciones del examen pide subrayar diferentes categorías gramaticales, lo que sin duda no es problema si se estuviera trabajando o privilegiando la competencia lingüística, sin embargo, la que debería privilegiarse en este ejercicio es la pragmática, si se tiene en cuenta que el examen busca evidenciar en el estudiante una habilidad textual; es decir una habilidad de uso de la lengua inglesa.
- En otro ítem de la evaluación el maestro pregunta “This item pretends to evaluate your comprehension. Answer the questions”, es importante decir al respecto que la instrucción debe incluir la comprensión acerca de qué se evalúa, pues la oración instruccional no lo dice y debería ser más clara.

En otro de los exámenes elaborados por los docentes de la muestra, es claro que aunque corresponde con una competencia planteada en la carta descriptiva del curso (producción de textos orales y escritos), al examen le falta: clarificar el tema sobre el cual el estudiante debe exponer, indicar qué se le evaluará y precisar los elementos que si se le piden, porque por ejemplo el examen pide “claridad en el discurso” pero no precisa a qué se refiere el asunto de la claridad.

Con lo que se ha venido diciendo se puede concluir que aunque las cartas descriptivas que se han tomado para este trabajo, dan cuenta de la inclusión de la competencia comunicativa del MCER, en las evaluaciones dicha competencia no se percibe claramente, pues las instrucciones son ambiguas, diversas, dispersas y les falta precisión y alineación con respecto al objetivo de aprendizaje de la carta descriptiva.

El término evaluación de acuerdo al Marco Común Europeo se utiliza como el dominio lingüístico que tiene el usuario y la evaluación es holística y continua. La evaluación tiene como aspecto fundamental estos tres conceptos: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. Una prueba tiene validez en la medida en que pueda demostrarse lo que se evalúa realmente (el constructo). La fiabilidad según el MCER son los criterios referidos a los mismos niveles de exigencia para determinar sus decisiones de evaluación con respecto a la misma destreza y si los niveles mismos son válidos y apropiados para los dos entornos implicados y se interpretan de forma consistente en el diseño de las tareas de evaluación y en la interpretación de las actuaciones (2002, p. 177). Y la validez hace referencia al grado de coincidencia entre dos pruebas respecto a lo que se evalúa y a cómo se interpreta la actuación.

Es claro que en este trabajo el objeto de estudio no son las pruebas internacionales, ni tampoco lo son el diseño de nuestras pruebas locales, aunque dentro de la universidad la certificación tanto de los maestros como de los estudiantes, deba ser dentro del contexto de una prueba de certificación, con nivel c1, es pertinente decir que se vislumbró que no hay una correlación entre las pruebas que se realizan en el aula de clase con las pruebas de suficiencia internacionales. Se debe reconocer que uno de los objetivos de la

implementación del MCER en el contexto educativo colombiano es preparar al estudiante con estándares internacionales que le permitan ser competente de acuerdo con las exigencias de un mercado globalizado. Lo que se quiere decir aquí, es que los exámenes internacionales de suficiencia de la lengua en ocasiones no se asemejan a las pruebas que se realizan en el aula de clase del contexto colombiano. Por ejemplo, en el TOEFL una de las preguntas dice: basado en la lectura “God particle” (partícula de Dios) responda las siguientes preguntas:

La palabra “hoopla” en el párrafo uno es cercana en su significado a:

- a) Conmoción
- b) Acto público ofensivo
- c) Propaganda
- d) Demencia

En ninguna de las pruebas que se seleccionaron en esta muestra se indaga por la sinonimia en contexto. Seguramente los maestros indagan por esto, pero aquí llamo la atención porque preguntas como estas no se evaluaron.

Otra tipo de preguntas del TOEFL que no se vio evidenciada en la muestra fue:
¿Qué tono demuestra el autor en el párrafo tres cuando cita que los científicos usan el término “consistente” como una descripción para sus experimentos?

- a) Excepticismo
- b) Asombro
- c) Miedo
- d) Creencia absoluta

Para poder responder acertadamente a esta pregunta un estudiante de licenciatura en lengua inglesa, debe conocer el significado de tono (el punto de vista) y además tener una enciclopedia amplia. En ninguno de los exámenes observados se evidencio la formulación

de preguntas de este tipo que van más allá de lo literal y apuntan a una lectura crítica que es el nivel en que deben estar todos los estudiantes en Colombia.

Como recomendación en este momento se puede pensar la implementación de este tipo de preguntas en las evaluaciones cotidianas dentro de la Licenciatura Inglés-Español, para que los estudiantes y usuarios se vayan entrenando en ellas y puedan tener mejores resultados en las pruebas de suficiencia internacionales.

Para terminar con las comparaciones entre pruebas institucionales y pruebas internacionales se citará un ejemplo de una tarea comunicativa (20 minutos de duración) tomada del IELTS:

La gráfica que está muestra el número de hombres y mujeres que han tenido acceso a educación superior en Gran Bretaña durante tres periodos y si han estudiado tiempo completo o medio tiempo.

Resuma la información seleccionando y reportando lo más importante y haga comparaciones donde sea relevante. Escriba mínimo 150 palabras.

Para responder a este tipo de cuestionamientos es necesario que los exámenes formen a los estudiantes en lectura de gráficos estadísticos, escritura argumentativa y escritura por número de palabras en tiempos cronometrados tal como lo exigen estas pruebas.

8.2. El MCER visto en el PEP de la Licenciatura en inglés – español y en la encuesta a directivos del programa

El proyecto educativo del programa Licenciatura en Inglés – Español de la Facultad de Educación (PEP), es un documento que contiene los lineamientos, las políticas y los principios que orientan y dirigen el desarrollo del programa. Este, guarda coherencia con el

Proyecto Institucional y es un instrumento de referencia del ejercicio académico y argumentativo del querer ser del programa.

El proyecto Educativo de La Licenciatura Inglés – Español, no habla del MCER como su carta de navegación para la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, algunos de los propósitos educativos que plantea la facultad de Educación, si tienen una transversalidad con los lineamientos del MCER. Al realizar una triangulación entre EL PEP del programa y los Lineamientos del MCER y además las encuestas realizadas a los directivos de La Licenciatura se encontraron algunas divergencias y convergencias entre ellos, de las cuales se hablará en adelante.

EL PEP plantea que el docente del programa asume su tarea como un ejercicio que materializa competencias con fines formativos: “Lee el contexto, lo analiza y lo comprende para aplicar propuestas de intervención, aplicación, que es a su vez una forma privilegiada de la interpretación” (2013, p. 40). En este sentido, podría pensarse que si el MCER es una propuesta de intervención para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, debería aparecer en el PEP. En tal sentido, el PEP debería contener en sus propósitos de formación de la licenciatura, cómo los lineamientos del MCER podrían ser recontextualizados, de acuerdo con las necesidades de la licenciatura inglés-español, pues la cita anterior afirma el docente comprende el contexto aplica en él y para él propuestas de intervención. Ahora bien, el MCER afirma que el usuario debe preguntarse por la aplicabilidad, pertinencia y uso de sus propuestas.

Los Propósitos de formación del programa de Licenciatura en Inglés-Español en relación con los núcleos de Formación son:

- El reconocimiento de la enseñabilidad del inglés y el español y de la condición educable de las personas en distintos contextos (Enseñabilidad-Educabilidad).
- El análisis crítico de las realidades y tendencias sociales y educativas para la construcción de propuestas formativas, curriculares, didácticas y evaluativas en las

áreas de inglés y español. (Realidades y Tendencias Sociales y Educativas- Construcciones Curriculares).

- El reconocimiento y la comprensión epistemológica de la pedagogía como disciplina fundante en la formación de docentes, desde una perspectiva investigativa (Epistemología de la Pedagogía-Investigación, 2013, p. 93).

Esta información se comparó con la encuesta realizada a los directivos de la Licenciatura Inglés –Español y se encontró que éstos reconocen el MCER como referencia y estandarización y lo ven como proceso de internacionalización del programa. Por ejemplo a la pregunta “Cree usted que los lineamientos del MCER son pertinentes en la Licenciatura inglés – español?”. Uno de los directivos respondió “se tiene presente en el perfil y en los distintos espacios de formación. Se convierten en un horizonte para evaluar cómo estamos y en qué nos acogemos y en qué nos diferenciamos”. Cabría entonces preguntarse ¿Cómo son reconocidos los lineamientos del MCER en relación con la licenciatura? O se ven en ellos una tendencia y ven su transversalidad en el contexto educativo colombiano?. También cabría preguntarse ¿se ha hecho un estudio concienzudo del MCER y su aplicación en el programa? Y de otro lado, cómo podría medirse el impacto del MCER en el programa? Es importante que la Facultad repiense y replantee su vinculación con estos estándares internacionales porque para empezar las respuestas a estas preguntas no están en el documento del PEP. Sin embargo, se ha visto en contraposición a las ideas anteriores que en la asignatura Naturaleza de las áreas se enseñan y se analizan las políticas de enseñanza del inglés a partir de referentes nacionales, regionales y locales, con el fin de asumir una posición crítica frente a su implementación en diversos contextos. El profesor de la asignatura en uno de sus exámenes, plantea el siguiente interrogante: “State a position toward Bilingualism and Autonomy in the Colombian context and give two examples to justify your answer” (De su opinión acerca del bilingüismo y la autonomía en el contexto colombiano y de dos ejemplos que justifiquen su respuesta).

De otro lado, se debe tomar en cuenta que El PEP afirma con respecto a la práctica en el programa que:

Es importante preguntarse entonces si estos docentes en formación se gradúan listos para transformar contenidos como los del MCER (para ser recontextualizadores)? y estarán por tanto preparados para adaptarlos a su práctica docente? Al respecto cabe anotar que en la encuesta a directivos de la Licenciatura se formuló la siguiente pregunta : Considera usted que los lineamientos del MCER están contextualizados a las necesidades de los estudiantes de la Licenciatura?. Uno de los directivos afirmó que “sí, porque una de las necesidades clave de los estudiantes es leer el contexto internacional para poder escenificar su práctica docente con pertinencia y en diálogo con la cultura global”. Mientras que el otro directivo respondió “parcialmente, en tanto referencia, son los programas los que deben contextualizar. En este sentido se percibe que la visión que tiene el PEP y los directivos del programa se distancia en tener una intencionalidad claramente definida con respecto al contexto y a las condiciones de éste, ya que el PEP dice que la intencionalidad debe estar definida mientras que uno de directivos afirman que los lineamientos si están contextualizados, y el otro afirma que lo que se debe contextualizar no son los lineamientos si no el programa per se. Es conveniente pensar que quienes están en la dirección de los programas deben tener un dominio del objeto académico del programa, en este caso inglés, para que las directrices tengan intencionalidades claras y concisas.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Según éste, el MCER en sus preliminares afirma:

...queda avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado, o informes y trabajos de orientación como Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa como son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles

lingüísticos descritas en el nivel umbral, nivel plataforma y nivel avanzado, o informes y trabajos de orientación como transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa (Instituto Cervantes, 2002, p. 9).

En Colombia fue adoptado por el MEN a partir de 2005 como un modelo de enseñanza del inglés. Ahora bien, si el MCER está propuesto para un contexto específico como el europeo, por qué entonces proponerlo como modelo de enseñanza en unas condiciones sociales, culturales y educativas tan distantes a las de Europa, como es el contexto colombiano. Es importante pensar aquí que los directivos del programa reconocen que estos los lineamientos del MCER son de referencia, por tanto se hace urgente la idea de recontextualizarlos. En este sentido es conveniente que los profesores sean sensibilizados con respecto al conocimiento y apropiación de los Lineamientos del MCER para que éstos últimos se vean reflejados en el qué hacer docente de la licenciatura. Los directivos del programa sin embargo, afirman que algunos maestros si han sido formados en este sentido.

El MCER afirma, por otro lado, que:

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (Instituto Cervantes, 2002, p. 11).

Entonces si esto es así, por qué Colombia debe hacer una adaptación del MCER a través de unos estándares que han sido pensados sólo para la educación primaria y secundaria; excluyendo la formación de pregrados y el nivel preescolar?

En síntesis, se ha venido pensando en que aunque el PEP de la Licenciatura en Inglés - Español, no desconoce la importancia que han venido teniendo los lineamientos

propuestos por MCER para la calidad de la enseñanza de las lenguas, no es muy explícita esta formulación en el PEP. Ahora bien, si seguimos las pretensiones del MEN y los lineamientos de calidad para las facultades de educación de tener maestros en un nivel de suficiencia de la lengua en B2 y C1, los lineamientos del MCER no sólo deben permear el PEP si no estar explícitos en los documentos institucionales y a su vez ser conocidos por toda la comunidad para así poder tener una Colombia bilingüe en el 2025 y una ciudadanía en nivel de suficiencia B1 y B2.

8.3. El MCER visto en Los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación y por los maestros

Los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación en Colombia, no hablan específicamente del MCER, o no afirman que éste deba ser la carta de navegación para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia, sin embargo, sostienen, a partir de la Ley General de educación 115 de 1994, que se han venido realizando diferentes procesos de reflexión y recontextualización a cerca de los programas de formación inicial y contantes de los maestros de lenguas en el país.

Los lineamientos de calidad no están basados propiamente en el Marco Común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas, sin embargo, si plantean que el maestro debe tener una idoneidad del saber y debe conocer lo que enseña, cómo se procesa, para qué enseña, saber enseñar la disciplina, saber cómo aprenden los estudiantes y reconocer las diferencias que afectan estos aprendizajes, además, debe saber proponer, desarrollar y valorar proyectos educativos y aún más, debe saber articular su práctica pedagógica a todos los contextos del país, en tal sentido se comprende o está implícito que es allí donde el maestro debe adoptar los lineamientos como los del MCER para la enseñanza de lenguas extranjeras y es allí donde justamente el maestro debe hacer el ejercicio de recontextualización del MCER para así poder estar alineado con los estándares de lineamientos de calidad para las licenciaturas de educación. Los lineamientos exponen:

Las competencias se plantean de manera general en tanto corresponde a las instituciones precisar los criterios para su apropiación, en concordancia con su naturaleza y principios misionales; es decir, ubicarlas en el contexto de su institución y definir las estrategias, los criterios, las fuentes de información y los instrumentos para valorar y determinar la calidad de sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje (MEN, 2014, p. 12).

Si la recontextualización habla de situar, insertar y articular un conocimiento de manera significativa en un nuevo contexto, entonces es allí donde los maestros y los programas deben pensar el uso del MCER para un contexto caracterizado por estudiantes que terminan su bachillerato en colegios públicos y privados, condición diferente, y que en algunos casos llegan a las facultades de educación, procedentes de zonas rurales alejadas de la ciudad y teniendo unos niveles de inglés muy básicos como A1 y A2 y en ocasiones B1; siendo un número reducido de estudiantes que alcanzan niveles de suficiencia de la lengua en B2 y B1. Esta característica hace más difícil que se cumpla la pretensión del estado de graduar licenciados en idiomas con niveles de proficiencia en inglés de B2 y C1. También es importante tener claro que en el contexto la lengua predominante no es el inglés y a veces la cantidad de horas académicas en donde los estudiantes están expuestos a la lengua inglesa no es suficiente para la práctica y el dominio. La siguiente cita habla de la descontextualización:

En la formación de profesionales en esas ciencias para servir como expertos en las industrias de base científica, la descontextualización aludida se centro en la misma perspectiva no histórica, en el entrenamiento del uso de métodos experimentales estandarizados e instrumentales, para servir a unos intereses particulares de una educación en ciencias y tecnologías en el mismo contexto cultural, político y económico de producción originaria (Gallego, Gallego y Pérez, 2010, p. 65).

Podría decirse entonces que los futuros licenciados no tienen un conocimiento profundo del MCER y acudiendo a Chevallard, se tendría que decir que los profesores deben establecer una vigilancia epistemológica sobre los modelos como el MCER y una

vigilancia histórica de los mismos para analizar la confiabilidad de los contenidos que presentan y su pertinencia en el contexto donde deben aplicarse (Gallego, Gallego y Pérez, 2010, p. 66).

Luego de leer con detenimiento cada encuesta que los docentes realizaron, de roturarla y de revisar el mapa categorial; se encontró que la mayoría de los encuestados coincidían en responder que el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras y los lineamientos para las licenciaturas en educación propuestos por el MEN, son un punto de partida para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, concordaban que pese a que es un punto de partida, estos modelos foráneos fueron adoptados al contexto educativo colombiano sin una previa contextualización, porque no corresponden con la realidad educativa de este país ya que en ocasiones carecemos de recursos, tal como lo dice el encuestado # 5: “No, desde mi experiencia con el documento, este fue adoptado mas no adaptado; esto ha generado diferentes transformaciones y comprensiones desde el 2006. Además el mismo documento ha sufrido algunas transformaciones que no son sólo nominativas, sino prácticas”. Por otro lado, el encuestado # 6 expresa:

Sabemos que muchos de esos lineamientos son planteados por instituciones como el Consulado Británico, que va por el mundo haciendo “diagnósticos” del nivel de los profes de inglés y de lo que los estudiantes deben saber con base en el MCER, diagnósticos que en muchos casos no corresponden a la realidad y en la que se tiene en cuenta a un pequeño porcentaje de profesores del sector publico cuya formación académica ni siquiera es en lenguas extranjeras, lógicamente en el momento de hacer pruebas no tiene la competencia y esto hace que se generalice.

También el encuestado # 3 dicen al respecto, “el MCER es ante todo un documento de referencia que exige un análisis crítico y no sólo una implementación. Los lineamientos requieren una actualización”. Esto da pie para percibir que los maestros tienen en algunos casos una propia interpretación de lo que es la competencia comunicativa, revelando lo que pasa cuando la política es adoptada y adaptada al contexto y a su vez como se demuestra la

apropiación de la misma entre los actores educativos. When policy is formulated and what happens when it gets appropriated. For in the final analysis, the formation of policy is a kind of purposeful knowledge and meaning making, engaged in by commonly situated actors, as much as policy appropriation” (Levinson, 2009, p. 780).

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como maestra de la lengua inglesa y como agente observador y transformador en el aula de clase, y también como aprendiz de la lengua en otro país, siempre tuve la inquietud de cómo enseñar el inglés teniendo en cuenta las características del contexto local, dándole la importancia a dichas características por encima de modelos foráneos, textos, teorías o documentos traídos de otros contextos. En tal sentido surgió la inquietud de proponer una investigación a cerca de la recontextualización de los Lineamientos para la enseñanza del inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia en la Licenciatura en inglés - Español de, Medellín. Esta indagación como ya se sabe, la realicé en la Maestría en Educación, énfasis maestro pensamiento – formación y llegué a las siguientes conclusiones:

Este estudio ofrece una visión acerca de cómo una institución privada y sus agentes educativos han apropiado unos referentes propuestos por el MCER para la enseñanza de lenguas extranjeras a sus propuestas formativas y a sus prácticas docentes; especialmente los maestros quienes han venido haciendo una recontextualización, basados en su propia interpretación, transformando estos referentes a las necesidades culturales y al contexto educativo en cual están inmersos. En consecuencia, los resultados revelan que la institución ha tenido la voluntad de adoptar la política en sus planes de estudio, diseñando sus cartas descriptivas, transformando, reconstruyendo y adoptando contenidos basados en estos referentes y adaptándolos al contexto original y las necesidades de una cultura y una sociedad. Sin embargo, la apropiación de los mismos ha causado desarticulación entre los agentes políticos y la puesta en escena en sus prácticas docentes. En algunos casos los maestros hacen una interpretación diferente de lo que es la competencia comunicativa y del enfoque que su programa plantea y esto no concuerda con las evaluaciones desarrolladas, dando pie a una falta de cohesión y coherencia en los procesos formativos de los estudiantes, quienes a su vez serán los futuros docentes de inglés.

Es así como al observar las pruebas de evaluación que algunos de los maestros de la Licenciatura en inglés- español realizan en el aula de clases, se encontró que estas no reflejan el desarrollo de la competencia comunicativa. Sería conveniente pensar en un diseño de pruebas que midan la suficiencia de nuestros profesores colombianos, para cualificar su suficiencia del uso y la enseñanza del inglés pero en Colombia tal y como lo plantea la recontextualización y la trasposición didáctica, según Chevallard y Berstein: transformar el contenido a favor de la realidad.

Es importante que los maestros de la Licenciatura diseñen sus pruebas, conociendo el tipo de preguntas de los exámenes internacionales como el TOEFL, para poder responder acertadamente a esta pregunta un estudiante de licenciatura en lengua inglesa, debe conocer el significado de tono (el punto de vista) y además tener una enciclopedia amplia. En ninguno de los exámenes observados se evidenció la formulación de preguntas de este tipo que van más allá de lo literal y apuntan a una lectura crítica que es el nivel en que deben estar todos los estudiantes en Colombia. Como recomendación en este momento se puede pensar la implementación de este tipo de preguntas en las evaluaciones cotidianas dentro de la Licenciatura Inglés-Español, para que los estudiantes y usuarios se vayan entrenando en ellas y puedan tener mejores resultados en las pruebas de suficiencia internacionales.

Para responder a este tipo de cuestionamientos es necesario que los exámenes formen a los estudiantes en lectura de gráficos estadísticos, escritura argumentativa y escritura por número de palabras en tiempos cronometrados tal como lo exigen estas pruebas. Se puede pensar en hacer talleres con los maestros de diseñando pruebas a partir de los ejemplos de los exámenes internacionales que conocemos en internet o porque los maestros los han presentado.

En este sentido, podría pensarse que si el MCER es una propuesta de intervención para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, debería aparecer en este documento.

Se puede concluir que el 27 por ciento, que equivale a tres maestros de los encuestados, no definen qué es la competencia comunicativa aunque dicen conocerla y el 9 por ciento de los encuestados, que corresponde a un maestro, afirma no conocerla. Sería importante pensar que la Licenciatura inglés – español de esa universidad, podría implementar más jornadas de sensibilización para reafirmar el dominio de la competencia comunicativa desde lo teórico y lo práctico. Hablando desde la recontextualización es importante decir aquí que dicha institución puede preguntarse por qué quiere que el maestro conozca de la competencia comunicativa y cómo quiere que la enseñe.

Se puede concluir además que aunque las cartas descriptivas que se han tomado para este trabajo, dan cuenta de la inclusión de la competencia comunicativa del MCER, en las evaluaciones dicha competencia no se evalúa claramente, pues las instrucciones son ambiguas, diversas, dispersas y les falta precisión y alineación con respecto al objetivo de aprendizaje de la carta descriptiva.

Es importante que la Facultad repense y replantee su vinculación con estos estándares internacionales porque para empezar las respuestas a estas preguntas no están en el documento del PEP. Sin embargo, se ha visto en contraposición a las ideas anteriores que en la asignatura Naturaleza de las áreas se enseñan y se analizan las políticas de enseñanza del inglés a partir de referentes nacionales, regionales y locales, con el fin de asumir una posición crítica frente a su implementación en diversos contextos.

Se percibe que la visión que tiene el PEP y los directivos del programa se distancia en tener una intencionalidad claramente definida con respecto al contexto y a las condiciones de éste, ya que el PEP dice que la intencionalidad debe estar definida mientras que uno de los directivos afirman que los lineamientos si están contextualizados, y el otro afirma que lo que se debe contextualizar no son los lineamientos si no el programa per se. Es conveniente pensar que quienes están en la dirección de los programas deben tener un dominio del objeto académico del programa, en este caso inglés, para que las directrices tengan intencionalidades claras y concisas.

Ahora bien, si el MCER está propuesto para un contexto específico como el europeo, por qué entonces proponerlo como modelo de enseñanza en unas condiciones sociales, culturales y educativas tan distantes a las de Europa, como es el contexto colombiano. Es importante pensar aquí que los directivos del programa reconocen que estos lineamientos del MCER son de referencia, por tanto se hace urgente la idea de recontextualizarlos. En este sentido es conveniente que los profesores sean sensibilizados con respecto al conocimiento y apropiación de los lineamientos MCER para que éstos últimos se vean reflejados en el qué hacer docente de la Licenciatura.

Entonces si el MCER dice que no se propone decirle a los profesionales que tiene qué hacer o de qué forma tienen que hacerlo, por qué Colombia debe hacer una adaptación del MCER a través de unos estándares que han sido pensados sólo para la educación primaria y secundaria; excluyendo la formación de pregrados y el nivel preescolar?

En síntesis, se ha venido pensando en que aunque el PEP de la Licenciatura en Inglés - Español, no desconoce la importancia que han venido teniendo los Lineamientos propuestos por MCER para la calidad de la enseñanza de las lenguas, no es muy explícita esta formulación en el PEP. Ahora bien, si seguimos las pretensiones del MEN y los lineamientos de calidad para las facultades de educación de tener maestros en un nivel de suficiencia de la lengua en B2 y C1, los lineamientos del MCER no sólo deben permear el PEP si no estar explícitos en los documentos institucionales y a su vez ser conocidos por toda la comunidad para así poder tener una Colombia bilingüe en el 2025 y una ciudadanía en nivel de suficiencia B1 y B2.

Es importante recomendar que la facultad debe realizar una prueba diagnóstica para evaluar el nivel de suficiencia que tienen los estudiantes de la licenciatura en inglés.

También talleres de sensibilización a cerca de los lineamientos, especialmente competencia comunicativa y tenerla en cuenta como orientación al momento de realizar exámenes y pruebas de clase y que a su vez estos exámenes estén alineados con pruebas internacionales como TOEFL, IELTS, TOIC, etc.

Para finalizar con las conclusiones y recomendaciones, diré que sugiero de una manera muy respetuosa, que la coordinación de la Licenciatura Inglés español sea liderada por una persona que tenga dominios de la lengua inglesa para que pueda intervenir en los procesos que así lo requieren, por ejemplos, exámenes formulados en inglés, evaluaciones, cartas descriptivas, conocimiento de las pruebas internacionales, etc.

Espero que este trabajo aporte de alguna manera a la Universidad y a su vez al contexto local y hasta nacional, para que se repiense la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa con respecto a las necesidades educativas locales y nacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Los retos en la educación moderna líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berstein, B. (1993). *La estructura de discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Celis, J., Díaz, B. y Duque M. (2013). La enseñanza como profesión: un factor fundamental para promover el tránsito entre la educación media y la educación superior. *Revista Internacional Magisterio*, (64), 28-33.
- Chevallard, Y. (1988) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Francia: Aique.
- Chomsky, N. (1998). *Noam Chomsky A life of Dissent*, Cambridge, Massachusets: Ewc Press.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación (Ley 115 del 8 de febrero de 1994)*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Decreto 3870*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-112277.html>

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Guía 22*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, Dirección de Calidad. (2015). *Documento orientador Foro educativo Nacional "Mejores prácticas de aula: clases inspiradoras"*. Bogotá: El Viceministerio.
- De Ferro, M. C. (1982). Análisis de una experiencia: la misión pedagógica alemana. *Revista Colombiana de Educación*, (10), 161-198.
- Flaborea Favaro, R. (2012). Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso de un colegio bogotano. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 158-179 ISSN: 2215.8421. Recuperado de <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article>
- Gallego Torres, A. P., Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (2010). El problema de la recontextualización en la transposición didáctica. *Revista Campo Abierto*, 29(2), 63-76.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1) 83-115.
- Granés, J., y Caicedo, L. M. (1997). Del contexto de la producción de conocimientos al contexto de la enseñanza. Análisis de una experiencia pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 1-10.

- Hernández Camacho, J. E. (2009). La enseñanza del inglés en los programas de pregrado de la Universidad de Cartagena. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (18), 57-77 ISSN: 01121-3350. Recuperado de <http://editorial.udenar.edu.co/revistas/revistahpl/documentos/Vol18.pdf>
- Herrera Sánchez, L. M., Holguín Ortiz, L. y Vásquez, J. F. (2011). *Influjos y relaciones entre las políticas para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional y las prácticas de enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas de la UPB*. Tesis (Maestría en Educación con énfasis en Maestro Pensamiento – Formación). Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación, Medellín, Colombia.
- Instituto Cervantes para la Traducción en Español. (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano. La ciencia bajo la lupa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laudan, R. (2005). La “nueva” historia de la ciencia: implicaciones para la filosofía de la ciencia”. En: Historia, filosofía y enseñanza de la ciencia. En S. F Martínez y G. Guillaumin (comp.), (pp. 121-130). México: UNAM.
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- MacDonald, B. y Walker, R. (Eds.) (1974). *Safari I: Innovation, Evaluation and the problem of Control*, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3390253&pid=S0185-2698201100020001100020&lng=es

- Martínez, J. D. (2008). *Análisis del Concepto de Competencia en la formación de docentes en lenguas extranjeras en Colombia*. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/215/1/AnalisisConceptoFormacionDocentesLenguasEx.pdf>
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Müller de Ceballos, I. (s.f.). *La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia ubicación del decreto orgánico de instrucción pública primaria, de 1870, en una perspectiva*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf
- Programa Nacional de Bilingüismo. (s.f.). Colombia aprende. La red del conocimiento, MEN. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ricento, T., and Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Torres Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, (15), ISSN: 1600-0110. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16220868004
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2011). *Proyecto educativo del programa, PEP. Licenciatura en Inglés-español*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Recuperado de <http://es.slideshare.net/gloriaarboleda/proyecto-educativo-de-programa-licenciatura-en-ingles>

Usma Wilches, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, (11), 123-142. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000100009&lng=es&tlng=en

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.

Yin, R. K. (1994). *Case Study research: Design and methods*, Thousand Oaks. California: Sage.

ANEXO 1. AUTORIZACIÓN ENCUESTA

Medellín, Septiembre 02 de 2014

Decana
Facultad de Educación

Cordial Saludo,

Mi nombre es Luisa Fernanda Mesa, estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en maestro: pensamiento-formación y en este momento me encuentro cursando el Seminario de investigación IV y realizando el diseño de instrumentos de mi tesis; asesorada por el profesor Juan Francisco Vásquez. El tema de investigación es: la recontextualización de los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia y los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, en la Licenciatura en Educación Inglés - Español de una Universidad de la ciudad de Medellín.

El objetivo general de este proyecto de investigación apunta a reconocer elementos de articulación (entre los lineamientos curriculares para la enseñanza en lenguas extranjeras (inglés), emanados por el Marco Común Europeo de Referencia, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Educación Inglés – Español de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Me dirijo a usted con el ánimo de buscar su aprobación para realizar la encuesta (mirar anexo) a un grupo de profesores seleccionados aleatoriamente que dicten una de las cátedras de la Licenciatura en Educación Inglés -Español.

De igual manera le pido a usted muy respetuosamente me permita realizarle una encuesta en pro de mi investigación, al igual que al coordinador de la licenciatura. No está por demás aclarar que todo este proceso de recolección de información es confidencial.

Por su atención y colaboración muchas gracias. Estaré atenta a su respuesta.

Cordialmente,

Luisa Fernanda Mesa Silva

ANEXO 2. ENCUESTA A MAESTROS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INGLÉS – ESPAÑOL

Fecha: _____

Objetivo de la encuesta:

Esta encuesta tiene como propósito conocer la apropiación que tienen los maestros del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en inglés y a su vez los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación y cómo estos permean su práctica en el aula de clase.

1. ¿Cuál es su formación profesional de base? Licenciado___ Especialista ___
Magister___ Doctor _____ y en qué área?_____
2. ¿Ha presentado usted algún examen de suficiencia del inglés? Si ___ No ___ Cual?

3. De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia que nivel de suficiencia obtuvo usted en el examen que presentó? A1___ A2___ B1___ B2___ C1___ C2___
4. ¿Qué asignatura relacionada con el inglés enseña Ud. en la Licenciatura en UPB?

5. ¿Conoce la carta descriptiva del curso que Ud. dicta? Si ___ No___
6. ¿Conoce usted los lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia? Si ___ No___

7. ¿Conoce usted los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación propuestos por El Ministerio de Educación Nacional? Si ___ No___

8. ¿Ha recibido alguna formación acerca de los lineamientos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia y/o los lineamientos propuestos por el MEN? Si ___ No___

9. ¿Basados en la anterior premisa, conoce usted los elementos que componen la competencia comunicativa?

10. ¿Cómo evidencia Ud. la apropiación y desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en su asignatura?

11. ¿Cree Ud. que los lineamientos del MCER y los del MEN son pertinentes y se adecuan al contexto educativo colombiano?

12. ¿De qué manera cree Ud. Que la licenciatura en inglés es permeada por los lineamientos propuestos por el MCER y el MEN?

**ANEXO 3. ENCUESTA PARA LA DECANATURA Y COORDINACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INGLÉS – ESPAÑOL**

Fecha: _____

Objetivo de la encuesta:

Esta encuesta tiene la intención de conocer de qué manera la coordinación y la decanatura del Programa de Licenciatura en Inglés, han tenido un acercamiento y/o apropiación de los lineamientos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en inglés y a su vez los lineamientos de calidad para las licenciaturas y cómo estos son adoptados en el programa y por los maestros.

1. ¿Conoce Ud. los lineamientos para la enseñanza del inglés propuestos por el MCER?

Si _____ no _____

2. ¿Cómo cree Ud. que estos lineamientos son pertinentes en la Licenciatura en Educación Inglés – Español de la UPB?

3. ¿De qué manera cree Ud. Que la licenciatura en Educación Inglés – Español es permeada por los lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras propuestos por el MCER y los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación propuestos por el MEN?

4. ¿Considera Ud. que dichos lineamientos están contextualizados a las necesidades de los estudiantes de la licenciatura? Si ____ no ____ por qué?

5. ¿Cuáles considera usted que son las fortalezas y las debilidades que los maestros de la licenciatura tienen, en la enseñanza de los cursos específicos de la misma en inglés?

6. ¿Han sido los maestros de la licenciatura sensibilizados con respecto al conocimiento y apropiación de los lineamientos propuestos por el MCER y el MEN?

Si ____ no ____