

Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas
Extranjeras de la Universidad del Valle: análisis del aporte de los tres primeros
cursos del componente de lengua materna a la formación del licenciado en
lenguas extranjeras

LUIS FERNANDO AGUDELO LEDEZMA

MABEL JOHANNA LONDOÑO TORRES

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2012

Evaluación de los procesos académicos del Programa Licenciatura en Lenguas
Extranjeras de la Universidad del Valle: análisis del aporte de los tres primeros
cursos del componente de lengua materna a la formación del licenciado en
lenguas extranjeras

LUIS FERNANDO AGUDELO LEDEZMA

MABEL JOHANNA LONDOÑO TORRES

Monografía presentada para optar al título de licenciados en lenguas extranjeras

Directora:

CARMEN CECILIA FAUSTINO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2012

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2. OBJETIVOS.....	6
2.1. OBJETIVO GENERAL	6
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
4. ANTECEDENTES	8
4.1. ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	8
4.2. EL COMPONENTE DE ESPAÑOL EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUAS EXTRANJERAS	17
4.2.1. <i>Universidad Nacional</i>	17
4.2.2. <i>Pontificia Universidad Javeriana</i>	18
4.2.3. <i>Universidad Libre</i>	20
4.2.4. <i>Universidad de Caldas</i>	20
4.2.5. <i>Universidad del Cauca</i>	21
4.2.6. <i>Universidad de Antioquia</i>	22
5. MARCO TEÓRICO	23
5.1. DISPOSICIONES LEGALES QUE RIGEN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES	23
5.2. EL COMPONENTE DE LENGUA MATERNA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS.....	25
5.3. ROL DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA	27
5.4. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN LA ADQUISICIÓN DE UN IDIOMA EXTRANJERO	29
5.5. AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	31
5.6. ROLES DEL ESTUDIANTE	32
5.7. INTEGRALIDAD	33
5.8. COMPETENCIAS	33
5.8.1. <i>Competencia comunicativa</i>	34
5.8.2. <i>Competencia textual</i>	34
5.8.3. <i>Competencia poética</i>	34
5.9. LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA	35
6. METODOLOGÍA.....	36
6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	36
6.2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	38
6.2.1. <i>Análisis documental de programas</i>	39
6.2.2. <i>Entrevista individual a los profesores del componente de lengua materna</i>	41
6.2.3. <i>Sesión de grupo focal con los estudiantes de la licenciatura</i>	43
6.2.4. <i>Encuesta a egresados y estudiantes activos de últimos semestres de la licenciatura</i>	46
7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DATOS	50

7.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS E INTERPRETACIÓN	54
7.1.1. <i>Aporte del componente a la formación del licenciado</i>	54
7.1.2. <i>Conocimientos previos al ingreso a la carrera</i>	77
7.1.3. <i>Relación entre los cursos del componente de lengua materna</i>	83
7.1.4. <i>Relación con otros componentes del programa de licenciatura</i>	110
7.1.5. <i>Sugerencias</i>	120
8. CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	130
ANEXOS	133
ANEXO 1: MALLA CURRICULAR	133
ANEXO 2: CUESTIONARIO ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES DEL COMPONENTE DE LENGUA MATERNA	134
ANEXO 3: CUESTIONARIO PARA GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES	135
ANEXO 4: ENCUESTA A EGRESADOS Y ESTUDIANTES ACTIVOS EN LOS ÚLTIMOS SEMESTRES	137
ANEXO 5: DATOS DEMOGRÁFICOS DE LA ENCUESTA	139
LISTA DE GRÁFICAS	
GRÁFICA 1: GRADO DE APOORTE DEL COMPONENTE AL APRENDIZAJE DE L1 SEGÚN PREGUNTA 7 DE LA ENCUESTA	74
GRÁFICA 2: GRADO DE APOORTE DEL COMPONENTE AL APRENDIZAJE DE L2 SEGÚN PREGUNTA 7 DE LA ENCUESTA	75
GRÁFICA 3: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS SEGÚN PREGUNTA 10 DE LA ENCUESTA.....	76
GRÁFICA 4: INTEGRACIÓN DE SABERES SEGÚN PREGUNTA 9 DE LA ENCUESTA	119
GRÁFICA 5: SUGERENCIAS SEGÚN PREGUNTA 12 Y OBSERVACIONES DE LA ENCUESTA.....	123

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el enfoque de investigación evaluativa y presenta un análisis descriptivo del aporte de los tres primeros cursos del componente de lengua materna a la formación del licenciado en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. Dicha descripción se presenta en términos de aportes, dificultades, y fortalezas. También se incluyen las sugerencias dadas por los docentes y los estudiantes del programa, principalmente con respecto a la estructura y situación de los cursos en la malla curricular, al desarrollo de los mismos y a la definición de sus ejes conceptuales y pedagógicos.

Palabras clave: lengua materna, español, Licenciatura en lenguas extranjeras, formación docente, autoevaluación, investigación evaluativa, lectura, escritura.

Introducción

El presente trabajo hace parte del macroproyecto de investigación “Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”, adelantado por tres docentes que pertenecen al grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En el macroproyecto participamos diecinueve estudiantes de la Licenciatura quienes desarrollamos once de los trece subproyectos como trabajos de grado, mediante los cuales se evaluaron los diferentes componentes que configuran el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, vigente desde el año 2000.

La investigación evaluativa, enfoque en el que se inscribe el macroproyecto, se propone como un proceso sistemático para identificar fortalezas y debilidades y tomar decisiones para intervenir en el currículo y transformarlo en los aspectos que lo ameriten. Con el desarrollo de los diferentes subproyectos se buscó que a este proceso se sumara la comunidad de la Escuela, ya fuera en calidad de investigadores o de sujetos participantes.

Esta investigación se adelantó con dos propósitos: el primero, contribuir a un mejor conocimiento, del programa vigente, que aporte al diseño del plan de mejoramiento; el segundo, ofrecer insumos para el proceso de autoevaluación que ha emprendido la Escuela con miras a la acreditación de alta calidad de la Licenciatura.

El propósito principal de nuestro subproyecto en particular, es analizar la percepción que tienen los estudiantes y los docentes acerca de los aportes a la formación del licenciado debidos a los tres primeros cursos del componente de lengua materna, desarrollados en los tres primeros semestres de la carrera, a saber, *Lenguaje y creatividad*, *Composición en español I* y *Composición en español II*. Además de éstos, integra este componente un cuarto curso, *Seminario*

de enseñanza del español, pero el análisis del aporte de éste es objeto de otra investigación suscrita a otro subproyecto.

La recolección de la información se hizo a través de varios instrumentos, tales como: corpus de documentos oficiales de la licenciatura y de los programas desarrollados con diferentes cohortes en los tres cursos objeto de nuestro estudio, una encuesta aplicada a los integrantes de una muestra de estudiantes activos del programa y a un grupo de egresados, unos grupos focales conformados con los miembros de una muestra de estudiantes de todos los semestres y una entrevista individual a varios docentes.

Para la categorización de los datos recolectados se recurrió al análisis documental de los corpus, al análisis estadístico de la encuesta y al análisis temático de las entrevistas individuales y grupales. Como resultado de este proceso se encontraron categorías que se refieren a dificultades, fortalezas y sugerencias.

Se reitera que aspiramos a hacer un aporte a la Escuela y a que los resultados de esta investigación contribuyan, de alguna manera, a la evaluación del programa de Licenciatura que forma docentes de lenguas extranjeras.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las diferentes disposiciones oficiales relacionadas con la formación de docentes apuntan al propósito de ofrecer una formación como profesional y como ser humano comprometido con su oficio en pro del beneficio propio y de la sociedad. Tal como lo establece la Ley General de Educación de 1994: “la formación de educadores tendrá como fin formar profesionales con la más alta calidad científica, ética, pedagógica e investigativa”; norma que sienta, además, las bases para los procesos de evaluación y acreditación de los programas de formación de docentes. De allí que la calidad de la formación de los maestros en Colombia sea tema de reflexión constante por parte del estado y objeto de estudio por parte de profesionales, docentes-investigadores e investigadores.

La Ley 30 de 1992, que regula la educación superior, cuenta con el Consejo Nacional de Educación Superior, encargado de organizar el Sistema Nacional de Acreditación (artículos 34 y 36). Además, establece que la autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de educación superior y hace parte del proceso de acreditación de alta calidad (artículo 55).

La Universidad del Valle, en su Acuerdo 001 de 2002, también establece la implementación de los procesos continuos de evaluación y autoevaluación de la calidad académica para lograr sus objetivos y dar respuesta a los desafíos de la educación superior. Por otra parte, el Decreto 2566 de 2003, que derogó el Decreto 272 de 1998, que regía los programas de formación de docentes, establece que las instituciones de educación superior deben demostrar el cumplimiento de unas condiciones mínimas de calidad para poder obtener el registro calificado. Para ello, la autoevaluación deberá ser permanente, así como la revisión regular del currículo y los demás elementos que se estimen convenientes para el mejoramiento y la actualización de los programas de formación (artículo 13).

En concordancia con las anteriores disposiciones legales, y teniendo en cuenta la importancia de la evaluación en la planificación, mejoramiento y justificación de los programas académicos, se plantea la necesidad de iniciar un proceso autoevaluativo en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés). En consecuencia, se ha considerado pertinente que, paralelo al proceso de acreditación de alta calidad, en el que éste rinde cuenta de indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se desarrolle una investigación que trascienda esos indicadores y explique, desde un enfoque cualitativo, el funcionamiento de ese programa académico. Por esta razón, un grupo de docentes propuso la realización de un macroproyecto de investigación que evaluara diferentes aspectos de la Licenciatura, a saber, los componentes de lengua materna, de lenguas extranjeras, de fundamentación lingüística, de pedagogía y didáctica, y de investigación, las asignaturas electivas y complementarias, el trabajo de grado, la práctica docente, la deserción y el examen de competencia.

Nuestro subproyecto, como ya se dijo, se ocupa de indagar cuál es el aporte de los tres primeros cursos del componente de lengua materna a la vida académica del estudiante y a la formación del licenciado en lenguas extranjeras. Tales cursos (“Lenguaje y creatividad”, “Composición en español I” y “Composición en español II”) se dictan en los tres primeros semestres y se organizan en bloques de tres horas semanales para cada uno, para un total de 45 horas semestrales. Es de vital importancia adelantar este estudio por cuanto permite examinar si el programa cumple con las metas que se ha trazado y si satisface las expectativas de los docentes involucrados y los estudiantes con respecto a este componente. El estudio de éste lleva a formular los tres interrogantes siguientes, que guían esta investigación:

- ¿Cuál es el aporte de los tres primeros cursos del componente de lengua materna a la formación del licenciado en lenguas extranjeras?

- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes acerca de los tres primeros cursos del componente de lengua materna?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los profesores respecto a los tres primeros cursos del componente de lengua materna?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Identificar la incidencia que los tres primeros cursos del componente de lengua materna tienen en la formación del licenciado en lenguas extranjeras de la universidad del Valle.

2.2. Objetivos específicos

- En relación con los objetivos y contenidos, describir las características de los tres primeros cursos del componente de lengua materna (“Lenguaje y creatividad”, “Composición en español I” y “Composición en español II”) en la formación del licenciado en lenguas extranjeras.
- Determinar la percepción que tienen los estudiantes de los tres primeros cursos del componente de lengua materna.
- Determinar la percepción que tienen los profesores de los tres primeros cursos del componente de lengua materna.
- Identificar la relación de los tres primeros cursos del componente de lengua materna con las otras áreas de formación del programa.

3. JUSTIFICACIÓN

Se supone que los programas de educación superior acreditados se inscriben dentro de unos estándares de proyección local y global que tienen en cuenta las diferentes necesidades sociales y académicas. Por esto, los estudiantes deberían encontrar en aquéllos las herramientas que requieren para su desempeño, tanto académico como laboral.

En este sentido, tales programas académicos, incluido el nuestro de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, deben propiciar a la autoevaluación constante a fin de identificar y comprender sus fortalezas y debilidades, y tener, así, elementos que sustenten la toma de decisiones en favor de un mejoramiento continuo que, en últimas, habrá de beneficiar a los estudiantes y al medio en el que se desempeñen como docentes.

Aun cuando la formación disciplinar de esa Licenciatura son las lenguas extranjeras (inglés y francés), la concerniente a la lengua materna se desarrolla mediante un componente en español en cuatro semestres del programa académico. Por esto, que es necesario conviene examinar en concreto el aporte de los cursos de este componente a la formación del licenciado en lenguas extranjeras.

Por tanto, es pertinente llevar a cabo un proceso de autoevaluación, de manera crítica, reflexiva y sistemática, y debe ser realizado de forma conjunta por profesores y estudiantes mediante el examen de lo que están haciendo y lo que pueden hacer a fin de mejorar.

Finalmente, los resultados de esta investigación constituyen un gran aporte al proceso de acreditación de alta calidad que está llevando a cabo el programa de Lenguas Extranjeras, en lo que respecta específicamente al factor “Procesos académicos”, estipulado por el CNA en los “Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación”.

4. ANTECEDENTES

A continuación se reseñan cuatro estudios realizados por docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle sobre los procesos de lectura y escritura en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. El cuarto documento reseñado es un estudio realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana sobre el papel del maestro y el alumno en el aula de lengua extranjera. El quinto documento descrito es una reflexión acerca del perfil del docente de lenguas extranjeras. Por último, se muestra cómo está organizado el componente de español en los programas de formación de docentes de lenguas en seis universidades colombianas.

4.1. Estudios sobre los procesos de lectura y escritura en el ámbito universitario

En el estudio de **Esperanza Arciniegas y Gladys S. López** (2003), se presentan los principales resultados de una investigación sobre la incidencia de una propuesta de intervención en estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de textos escritos. Esta experiencia se llevó a cabo con los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle que se encontraban cursando la asignatura de *Composición I*, y buscaba que aquéllos desarrollaran estrategias que les permitieran asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber y en el control, la evaluación y la autorregulación de procesos de comprensión y de aprendizaje. Con esta propuesta se pretendía dar una posible solución a dos situaciones problemáticas fundamentales: la primera, el hecho de que el estudiante que ingresa a la universidad no es un lector autónomo y no está en capacidad de asumir adecuadamente los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje; la

segunda, la separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos.

Para esta investigación se propuso un programa de intervención que contemplaba contenidos programáticos, metodología del curso y evaluación. Un punto de partida para dicha intervención fue el reconocimiento de la experiencia y el conocimiento con que llegan los estudiantes a la universidad, que les permitió a éstos reconocerse como sujetos cognitivos y constatar que el conocimiento se construye a partir del marco de referencia de cada uno. Además, con el estudio se constataron las influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje. También se llevó a cabo un proceso de construcción de sentido de los textos, en el cual los estudiantes entendieron su papel fundamental en cuanto lectores que aportan sobre la base de su marco de referencia, así también el valor de la lectura como parte integral de su formación profesional. Otro aspecto fundamental en el proceso cognitivo de los estudiantes fue la posibilidad de reflexionar no solamente acerca de los contenidos de los textos, sino también acerca de los procesos individuales.

Por último, el programa orientó a los estudiantes a asumir el control de la autorregulación de sus procesos de comprensión y a tener en cuenta que la evaluación formativa, por parte de los sujetos participantes, es una necesidad. Además, en el programa se propusieron, en calidad de herramientas básicas para el seguimiento de los procesos de aprendizaje por parte de los profesores y estudiantes, actividades como la historia lectora, las fichas metacognitivas, la elaboración de portafolio y el registro del desarrollo mismo de las clases. La experiencia de intervención evidenció en la práctica el valor de la lectura en la construcción de conocimientos. Este estudio constituye un valioso de sus autoras a la elaboración de programas pedagógicos para el curso de "*Composición en español I*".

En otro estudio de **Arciniegas y López (2007)**, se presentan una investigación, llevada a cabo con los estudiantes del curso de *Composición en español II* de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. Ésta surge debido

a la problemática que enfrentan los estudiantes al asumir la universidad sin las herramientas adecuadas para enfrentar el reto de una nueva etapa en su vida académica; los estudiantes aun no están decididos a asumir su aprendizaje. Los estudiantes llegan acostumbrados a que sea el profesor el que diga qué y cómo tienen que leer y escribir cuando se espera que sean ellos los que propongan y se apropien de estos procesos a lo largo de su paso por la academia. Frente a esta problemática, Arciniegas y López (2007) buscan orientar a los estudiantes hacia la construcción de su conciencia sobre los procesos de escritura y su relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Esto se desarrolla a través de un programa de intervención en estrategias metacognitivas para la escritura de textos que indagan sobre la conciencia de los estudiantes sobre cómo escriben, sus experiencias de escritura, temores y limitaciones en el proceso de escritura, que los lleva a determinar sus competencia en este proceso.

En la investigación se llevó a cabo una encuesta con cinco etapas que buscaban ahondar en diferentes aspectos del proceso de escritura, estos aspectos son: primero, la conciencia, en este aspecto se incluyeron preguntas relacionadas con el conocimiento del sujeto sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias. Segundo, el control, que indaga sobre la importancia de cosas que el sujeto debe hacer antes de iniciar la escritura, pasos a tener en cuenta durante el proceso de escritura, conocimientos previos, identificación de dificultades en el proceso de escritura y estrategias para solucionarlas, y finalmente los intereses del lector durante el proceso de escritura.

Por otra parte, se realizó una prueba de escritura con el fin de recoger información al inicio y al final del curso. Esta prueba de escritura permite determinar tanto el desempeño de los estudiantes como escritores, como su conocimiento sobre el texto escrito, antes y después de tomar el curso de Composición en español II.

En el apartado de conclusiones de esta investigación se indica que hubo un avance favorable en los aspectos que se consideran importantes y fundamentales en el desempeño de un escritor ante una tarea específica. Además se logró crear

consciencia sobre el complejo proceso en la escritura de un texto académico; esto se vio a través del proceso que un estudiante lleva con la ayuda del portafolio. Finalmente se logró que los estudiantes mejoraran su percepción sobre los procesos de escritura, con respuestas favorables reflejados en la encuesta y en la prueba de escritura final.

En el estudio realizado por **Jhon Saúl Gil** (2001), se exponen los resultados, tanto de investigación formativa de tipo cualitativo realizada con estudiantes de primer semestre que cursaban la asignatura de *Lenguaje y creatividad* como el trabajo por proyectos efectuado con éstos. Dicho estudio está soportado principalmente por los ejercicios de comprensión y composición de relatos no narrativos, narrativos literarios y no literarios, en los que se considera la interpretación como punto de partida del trabajo de exploración de la función imaginativa y del desarrollo de la función poética del lenguaje.

En este estudio, Gil desarrolla una propuesta pedagógica con base en un enfoque funcional de la lengua, a fin de explorar particularmente la función imaginativa del lenguaje mediante actividades propias de un proceso de alfabetización creativa. Además se busca enriquecer la competencia poética del estudiante e incrementar su potencial lingüístico en términos de realizaciones discursivas de orden explicativo y argumentativo que están presentes en las disciplinas académicas de su nivel de formación.

En este orden de ideas, para la formulación de las actividades que se desarrollaron en el curso fue necesario tener en cuenta ciertas matrices conceptuales y pautas. En primer lugar, se establecen conceptos básicos que sustentan la propuesta, tales como la noción de competencia poética; la noción de mundos posibles, entendida como construcción cultural de alteridades sobre la base de los universos de referencia y los saberes previos de los estudiantes; el proceso de alfabetización creativa como alternativa pedagógica; la construcción de un estilo escritural y de la identidad personal, y la sensibilidad de los estudiantes respecto a la ética y la cultura de la democracia.

También, se plantean pautas para la aplicación de las estrategias de creatividad seguidas en el desarrollo del curso, a saber el desarrollo permanente de actividades complementarias, tales como el comentario, la comprensión y la composición de relatos desde una perspectiva creativa; la relación transversal entre los conceptos de lenguaje, imaginación y creatividad; la exploración de distintas textualidades sobre la base del trabajo con relatos no narrativos, narrativos literarios y narrativos no literarios; la ubicación de la estructura básica de diferentes relatos narrativos, y la realización de un conjunto de secuencias didácticas, entendidas como sesiones de trabajo organizadas e integradas según un plan, con objeto de facilitarle al alumno la comprensión y la producción permanente de distintos relatos.

Según el autor, mediante el proceso no se trató de alcanzar el incremento de alguna habilidad del lenguaje en particular, sino que se insistió en lograr una mirada distinta del lenguaje, no necesariamente entendido como instrumento de comunicación, sino, más bien en su calidad de materia prima de la creatividad poética. Sin embargo, la construcción de los textos facilitó una explosión de variables que dejaron entrever las valoraciones propias del mundo y del saber experimental de los estudiantes, contribuyó a forjar en muchos casos un estilo y una identidad individual a través del lenguaje y a descubrir las posibilidades expresivas como un elemento de autoreconocimiento. Por último, se resalta la aproximación a una dimensión poco explorada como la dimensión poética del lenguaje y su importancia en la construcción de una nueva sensibilidad en el estudiante.

En el proceso de documentación y recolección de datos de este subproyecto también se tuvo en cuenta otra propuesta de **Gil** (2006) para el desarrollo de la competencia poética, investigación mediante la cual se busca redefinir la orientación conceptual y metodológica de la enseñanza del lenguaje y de los procesos de comprensión y producción de textos con base en la indagación en el método hermenéutico que lleva a los estudiantes al desarrollo de esa

competencia. A través del curso de *Lenguaje y creatividad* también se pudo medir la alfabetización creativa que es entendida como una alternativa en la formación del sentido analítico, crítico y creativo; tal competencia se puede observar cuando los estudiantes codifican sus imaginarios afectivos, éticos y estéticos por medio de ejercicios literarios, relatos verbales y no verbales.

En relación con la perspectiva descrita anteriormente se asume un marco conceptual constituido por componentes pedagógicos y didácticos mediados por una visión socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual considera que la lectura creativa y la reescritura de textos son modalidad de trabajo en el campo del lenguaje. Así los estudiantes pueden explorar no solo las funciones del lenguaje y desarrollar la competencia poética para la producción de textos, sino también aumentar su capacidad lingüística con textos expositivos y argumentativos que, a su vez, los conduzcan a contenidos académicos.

Dentro de la perspectiva didáctica que se propone en la investigación, se cita a Martos Núñez (1993:17-18), quien hace la diferencia entre los conceptos “iniciación a las estructuras narrativas” y “lecturas o interpretación de narraciones”. Según este autor, el primer concepto está más relacionado con la semiología y la estructuración de textos, y el segundo señala que hay muchas más posibilidades metodológicas apoyadas en métodos semánticos, históricos, sociológicos, biográficos y filosófico. Respaldada en el segundo concepto, “lecturas o interpretación de narraciones”, es que se toma la base del modelo didáctico en esa investigación. La búsqueda de alternativas pedagógicas y curriculares que permitan el desarrollo de la competencia poética pasa por pautas y procedimientos didácticos que incorporen todos los elementos que están girando constantemente dentro del contexto escolar. Por esto, se deja claro que, más que proponer métodos creativos, se busca formular estrategias correspondientes a criterios estéticos, lingüísticos y psicopedagógicos dentro de un sentido integral, en las que se incluyan diferentes maneras de acercarse al lenguaje desde una perspectiva creativa.

Apoyándose en un modelo didáctico de Martos Núñez, se pretende tener una aproximación a la comprensión y composición de relatos narrativos, no narrativos y literarios. Finalmente, en la investigación no se trató de comprobar la adquisición de la competencia poética por parte de los estudiantes, sino, más bien, de establecer cómo ellos llegaban a usar ciertos elementos de ésta en sus diferentes relatos narrativos verbales, no verbales y literarios.

En el estudio de “El papel del maestro y del alumno en el salón de clases de una lengua extranjera”, **Elvia Franco** (2007) expone que la comunicación efectiva es fundamental en nuestras relaciones interpersonales ya que nos permite satisfacer nuestras necesidades y mantener vínculos con los demás.

Franco concibe el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del marco de la teoría cognitiva, que se refiere a procesos mentales complejos mediante los que se construyen y se vinculan el conocimiento de la lengua y la habilidad al usarla. La enseñanza de las lenguas extranjeras es un proceso humanístico en el que se contemplan diferentes estilos de aprendizaje, en cada uno de los cuales los estudiantes deben asumir la construcción creativa y el conocimiento y el maestro debe ser facilitador de estos procesos. Franco plantea que el objetivo principal de la enseñanza de las lenguas extranjeras es que los estudiantes sean capaces de usar L2 en situaciones de la vida real o en otras palabras, que ellos desarrollen una competencia comunicativa.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles que deben asumir, tanto los estudiantes como los maestros, son fundamentales y juegan un papel importante. Según los métodos de enseñanza, el profesor se hace cargo del rol de transmisor, catalizador y director, y se responsabiliza, además, de funciones asignadas por la tradición, tales como las de controlar al estudiante y garantizar ciertos patrones de interacción entre maestro y estudiante. Por otra parte, el rol de los estudiantes dentro del aprendizaje por asesoramiento ha pasado a ser mucho más individualizado y dirigido a la planeación y a responsabilizarse de la función que tiene al interior del salón de clase; el estudiante asume que es parte de un grupo e

interactúa con los demás compañeros en una relación recíproca, y aprende del maestro y con éste.

La postura constructivista define el conocimiento como el resultado de un proceso de construcción social e indica que el estudiante es un sujeto activo que tiene la capacidad de construir y reconstruir el conocimiento del grupo social al cual pertenece. En este caso, el profesor facilita el saber colectivo y cultural, y propicia las condiciones para que el alumno lleve a cabo estos procesos. Pero la principal función del maestro es cumplir con los objetivos del curso, apoyado en las teorías de aprendizaje y enseñanza en el desarrollo de su labor de proporcionar a los estudiantes los contenidos del programa.

Para que se puedan cumplir tales objetivos, el profesor debe tener en cuenta que el alumno no es un producto o un resultado, sino que es una construcción en sí mismo, que se genera a consecuencia de las interacciones con el medio y los actores que lo rodean; por esto, las funciones del maestro y del estudiante están ligadas.

En el estudio de **Nancy Agray** (2008) reflexiona sobre el perfil actual un profesor de lenguas extranjeras en la sociedad colombiana. Para algunos sectores de la sociedad civil, como los padres de familia, los universitarios y los profesionales, la formación del futuro profesional debería girar en torno al manejo instrumental de la lengua, con elementos como enseñanza de lo necesario, bajos costos, que no implique disciplina y la lengua a aprender sea el inglés. Estas peticiones son, simplemente, imposibles de cumplir, debido a que muchos de estos sectores no conocen el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, según Agray, tenemos aquellos sectores con una demanda más elaborada: el Estado, a través del Ministerio de Educación, los organismos integrantes, las instituciones que los forman, es decir las universidades, a través de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Es en estas instancias de nuestra sociedad donde podríamos encontrar la respuesta a la pregunta. Sin embargo, el Estado colombiano “exige” las mismas o hasta menos peticiones que los

ciudadanos implicados en la demanda, y esto se puede ver claramente en el Programa Nacional de Bilingüismo. Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), organismo de establecer las condiciones mínimas de calidad para los programas de pregrado, parece ir en contra de lo que el Estado colombiano plantea, lo cual muestra claramente una falta de coherencia, pues este ente, a través del CNA exige a los profesores una formación disciplinar, investigativa y pedagógica para que sean capaces de responder por el desarrollo humano, social y cultural de las nuevas generaciones.

Las universidades, por su parte, se encargan de formar a los docentes de acuerdo con los requerimientos establecidos por el CNA, y con base en una educación científico-técnica brindada en un marco humanístico, social, investigativo y pedagógico, que desarrolle en el docente un sentido crítico y reflexivo que lo lleve a entender mucho mejor el contexto en el que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que la posición de las universidades y del CNA está lejos de la posición instrumental de las otras esferas de la sociedad colombiana. El perfil del docente actual es, entonces, el de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con su contexto educativo.

Por último, para este subproyecto consideramos relevante mencionar dos estudios realizados en la Universidad del Valle con relación a los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, que no solo son importantes para quienes concurren a la licenciatura en lenguas extranjeras, sino también para toda la comunidad de estudiantes de esa Universidad. El primero de ellos es una investigación exploratoria de **Alejandro Ulloa y Giovanna Carvajal** (2004), basada en la evaluación del desempeño en lectura y escritura de textos expositivo-argumentativos, para la cual se consideró una prueba en la que se había examinado la capacidad de hacer inferencias de un texto, reconocer sus estructuras discursivas, identificar su punto de vista y sus argumentos, así como la aptitud para formular de manera argumentada. Entre los resultados encontrados en esta investigación, cabe resaltar que frente a la prueba mencionada, hubo

estudiantes que utilizaron diferentes estrategias metacognitivas como la elaboración de resúmenes, la transcripción de fragmentos, la elaboración de mapas conceptuales y la redacción de comentarios respecto a lo leído, y tuvieron un alto algo desempeño en este examen y mostrando un sentido crítico y analítico para leer y escribir; además, abrieron una brecha en relación con quienes se limitaron al subrayado.

El segundo estudio realizado por **Adolfo Perilla, Gloria Rincón, Jhon Saúl Gil y Ricardo Salas** (2004), se refiere al mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. Los investigadores hicieron una revisión de los elementos conceptuales y metodológicos que orientan el diseño de una prueba de comprensión de lectura que se aplica a los estudiantes de pregrado que ingresan a la Universidad del Valle. El análisis muestra que los problemas de comprensión se ubican principalmente en el nivel de lectura inferencial y están referidos a los modos de organización de orden explicativo y argumentativo de los textos.

4.2. El componente de español en programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras

En este apartado se realiza una breve contextualización del componente de lengua materna en las principales universidades formadoras de licenciados en lenguas extranjeras.

4.2.1 Universidad Nacional

Tiene sedes en cuatro ciudades de Colombia. Es una institución de carácter público, es la universidad con más tradición del país, y la más importante.

Su Departamento de Lenguas Extranjeras trabaja para fomentar el estudio, la docencia y la investigación de éstas mediante la formación de profesionales competentes, líderes en el estudio, gestión y ejecución de las políticas lingüísticas, y la difusión del conocimiento relacionado con el área.

El Departamento ofrece programas de pregrado en filología e idiomas, con énfasis en una de las tres lenguas siguientes: inglés, francés o alemán. El objetivo de los tres programas ofrecidos es formar docentes en la respectiva lengua capaces de reflexionar sobre diversos aspectos de ésta, su pedagogía y su cultura, y sobre las problemáticas educativas del medio. La formación tiene además el propósito de preparar futuros profesionales que impulsen cambios a través de la investigación y el quehacer como educadores.

Los egresados son usuarios y analistas de la lengua extranjera, en que se desempeñan, por lo general, como docentes especialistas en su pedagogía o investigadores de aquélla; o, en algunos casos, como especialistas en traducción o, en otros, como profesionales en el medio editorial.

En lo que respecta al componente de lengua materna, los cursos correspondientes son significativos para todo el programa, sin embargo en cada una de estas áreas ése componente se toma como punto de partida para un acercamiento a la respectiva lengua extranjera. Se pueden encontrar cursos como *Español funcional I y II*, *Morfosintaxis española I y II*, y *Psicología y lenguaje*. Ése componente, se toma como un referente que busca acondicionar a los estudiantes al contexto de su propia lengua para que asimilen de mejor manera las temáticas semejantes concernientes a la lengua extranjera.

4.2.2 Pontificia Universidad Javeriana

Otorga el título de licenciado(a) en lenguas modernas. Su Departamento de Lenguas es una unidad académica que tiene como objetivo fundamental propiciar

el trabajo con el lenguaje y promover o relieves el papel de éste en la conformación de lo humano y lo social. En este sentido, tanto la lingüística como la lingüística aplicada, y su relación con otras disciplinas, se convierten en el eje fundamental en la que tal unidad académica sustenta su quehacer con respecto a la docencia, la investigación y la educación continua.

La licenciatura en lenguas modernas prepara al estudiante en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, con énfasis en inglés y francés. Dicha preparación implica la formación en el conocimiento de las culturas en las que se habla la lengua respectiva, el manejo de las cuatro competencias que constituyen el conocimiento integral de una lengua (comprensión del lenguaje hablado, expresión oral, comprensión de textos y expresión escrita) y la capacitación en pedagogía e investigación orientadas al conocimiento y a la aplicación de procesos de docencia y de aprendizaje de los idiomas.

Por otra parte, se forma al docente según los campos de desempeño que determinan su quehacer, las competencias disciplinares e interdisciplinares que fundamentan su saber y las dimensiones de la formación integral que constituyen su ser. El egresado puede desempeñarse como docente de lenguas extranjeras, asesor en la construcción de propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras, investigador educativo, traductor de textos escritos, administrador educativo, representante, asesor, autor o vendedor de productos de la industria editorial, empresario, director de programas de capacitación, y en otros ámbitos profesionales como el turismo, la hotelería y las relaciones internacionales.

Las asignaturas que se podrían clasificar dentro del componente de español, dictadas en el transcurso de la carrera y que especificados en el currículo, son: *Lectores y lectoras, Escrituras y mediaciones, Interlocución y argumentación, Filosofía del lenguaje, Uso de la información, Enseñanza de español a extranjeros, niveles 1 a 4.*

4.2.3 Universidad Libre

El egresado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades e idiomas, es un profesional docente competente, con conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en general, y de las lenguas, en particular. Es un profesional capaz de generar procesos que fomenten la competencia comunicativa de los estudiantes, además de la habilidad en el manejo oral y escrito del castellano y de la lengua extranjera, tanto en el ciclo de primaria como en el de secundaria.

El componente de lengua materna está integrado, según el pénsum, por los siguientes cursos: *Castellano, niveles 1 a 5, Lógica del lenguaje, Didáctica del castellano, Teorías del lenguaje, Lenguaje y comunicación, Teorías aplicadas del lenguaje, Contextos de la comunicación.*

4.2.4 Universidad de Caldas

Esta ubicada en Manizales. Es una institución de carácter público. En 1955 se crea el Departamento de Lenguas Modernas. La Licenciatura busca la formación de docentes en lenguas modernas que también se puedan desenvolver en la enseñanza de español. Los egresados obtienen el título de licenciando en lenguas modernas y pueden desempeñarse en otras disciplinas como la lingüística y la literatura.

El programa está dividido en cuatro componentes básicos: el de formación general, el de formación en ciencias, el de formación profesional y el de profundización.

Los cursos de lengua materna están presentes en tres tales componentes ya que se busca que el licenciado pueda enseñar su propia lengua en cualquier contexto. Entre aquéllos se encuentra el curso de *Didáctica de la lengua materna*.

4.2.5 Universidad del Cauca

El programa de licenciatura en lenguas modernas (inglés-francés) pretende la formación de docentes e investigadores en lenguas extranjeras capaces de asumir actividades educativas en preescolar, básica y media vocacional. Además, privilegia la investigación como proceso pedagógico y de conocimiento que se materializan en la orientación de la práctica educativa que realizan los estudiantes en diferentes instituciones académicas durante VIII y IX semestre de la carrera. A la vez, dicho programa contempla el estudio y análisis del lenguaje en todas sus dimensiones y posibilidades, e indaga en consecuencia, sobre los aspectos sustanciales de éste, sobre sus códigos, elementos estructurales, modos de uso y funcionamiento en espacios o situaciones concretas de interacción.

Por su conocimiento teórico práctico, el licenciado podrá ejercer las siguientes funciones: desempeñarse como educador profesional en inglés y francés en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo; o desarrollar las labores de traducción e interpretación de textos o producción de guías turísticas.

El componente de lengua español se ubica en el núcleo de fundamentación lingüística, en el cual se aborda el lenguaje, sus códigos, elementos estructurales y modos de uso y funcionamiento en espacios concretos de interacción. Este núcleo comprende una doble indagación: la referida al español y la pertinente a las lenguas extranjeras.

Este núcleo se materializa en el estudio de las realidades científicas objetivas del lenguaje, que conlleva al desarrollo de competencias comunicativas mediante las cuales los implicados en el proyecto curricular pueden interactuar con propiedad y

precisión en la solución de problemas teóricos y pragmáticos referidos a su campo de acción. Para ello se requiere de competencias investigativas, lingüísticas, discursivas, críticas, creativas y productivas.

Los procesos de estudio y conocimiento de las lenguas deben ser instrumento de transformación del individuo, dinamizadores de las interacciones humanas y del desarrollo personal. Este núcleo centra su atención en la lingüística del discurso, la teoría de la argumentación, la semiótica, la pragmática, etc., abandonando críticamente esquemas estructuralistas que minimizan el papel del lenguaje en el desarrollo y la transformación del conocimiento y del lenguaje mismo. Según el plan de estudios, las asignaturas de este núcleo que corresponden básicamente a los cursos de lengua materna son: *Lectura y escritura, Español niveles 1 y 2, Semiótica, Teoría de la lectura y Epistemología del lenguaje.*

4.2.6 Universidad de Antioquia

Otorga el título de licenciado en lenguas extranjeras. El egresado del programa Licenciatura en lenguas extranjeras está preparado para enseñar inglés y francés. Se forma bajo tres ejes fundantes: el del saber específico inglés y francés que le permite comunicarse de manera escrita y oral en ambas lenguas; el de la pedagogía y la didáctica que lo capacitan para ser docente; y el de la investigación que le propicia una actitud crítico-reflexiva propia de la investigación pedagógica. Está capacitado para ser formador y generador de valores humanos y disciplinares en el campo educativo y social. El componente de español contiene, según el respectivo plan de estudios, los siguientes cursos obligatorios: *Gramática contrastiva L2/L1, Fonética contrastiva L2/L1, Gramática contrastiva L3/L1 y Fonética contrastiva L3/L1.* Y los cursos electivos: *Lengua y cultura latina, y Lenguaje cultura y diversidad.*

5. MARCO TEÓRICO

La revisión bibliográfica permitió identificar contextos educativos, conceptos y teorías indispensables para la comprensión, el desarrollo y el análisis de datos de la presente investigación. Primero, se comentan algunas normas legales que estructuran el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Luego, se hace una aproximación a los conceptos de: rol de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, autonomía y aprendizaje de lenguas, roles del estudiante e integralidad y se finaliza con los conceptos relacionados con las competencias comunicativa, textual y poética y el concepto de la actividad metalingüística.

5.1 Disposiciones legales que rigen los programas de educación superior y los programas de formación de docentes

En este apartado solo se mencionan los aspectos de las disposiciones oficiales que son pertinentes para el subproyecto que se desarrolla en este trabajo de grado. El Decreto 272 de 1998 que rigió los programas de educación del país para la obtención de la acreditación previa, y el acuerdo del Consejo Superior 001 de 2002, que rige los programas de la Universidad del Valle.

El Decreto 272 de 1998, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, fue expedido con el propósito de establecer los requisitos tanto para la creación como para el posterior funcionamiento de los programas de pregrado y postgrado en el área de pedagogía, a ser cumplidos por instituciones universitarias y universidades, que desarrollan la formación en esa área.

El Decreto 272 de 1998 se basa en la Ley 115 de 1994, en la que se concibe la educación como un proceso de “formación permanente” que debe apuntar al

desarrollo integral de un “educador” idóneo en cuanto a su conducta ética, pedagógica y profesional.

Además, éste Decreto establece que los nuevos programas en educación deben seguir tres grandes principios: primero, deben responder a las necesidades del país en los ámbitos “educativo, social, económico, político, cultural y ético”, y fortalecer los “valores de la democracia participativa” consagrados en la Constitución; segundo, la pedagogía debe ser la “disciplina fundante” de los distintos programas ya que constituye el campo propicio para la reflexión que da lugar al conocimiento y para la articulación con otras disciplinas; y tercero, los programas deben formar un docente capaz de comprender las problemáticas relacionadas con la educación y emprender “acciones formativas” tanto en lo individual como en lo colectivo. Esta capacidad de acción transformadora requiere que el futuro docente tenga una disposición a la constante formación, una mirada crítica e investigativa que le facilite conocer y orientar mejor a sus educandos, una actitud dirigida a aprovechar el conocimiento y ponerlo al servicio de sus alumnos tomando en cuenta sus necesidades, una determinación a contribuir al desarrollo, en éstos, de aptitudes y de una mente abierta frente a otras culturas, y a que logren buen dominio de la tecnología puesta al servicio de la educación.

Con respecto a la organización curricular de los programas, éstos deben organizarse de acuerdo con ciertos “núcleos del saber pedagógico”: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la interdisciplinariedad y la “dimensión ética, cultural y política” de la docencia. La competencia investigativa y la modalidad teórico-práctica deben ser ejes transversales en los programas de formación docente.

La Universidad del Valle ha precisado sus propósitos principales y generales de acuerdo con el Decreto 272 de 1998, de manera tal que se integran la necesidad de formar profesionales aptos para desempeñarse en la cambiante sociedad actual y la necesidad de formar ciudadanos competentes en lo que hacen (Acuerdo No. 001 de 2002).

- **Misión.** La Universidad del Valle, como Universidad Pública, tiene como misión educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social. Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática.
- **Visión.** La Universidad del Valle, como una de las más importantes instituciones públicas de educación superior del país en cobertura, calidad y diversidad de sus servicios, aspira a consolidarse como una universidad de excelencia, pertinente, innovadora, eficiente, competitiva, con proyección internacional y de investigación científica.

5.2. El componente de lengua materna en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras

De acuerdo con el plan de estudios de esta licenciatura, formulado en 2005, los egresados son formados bajo una concepción integradora de la lengua, que incluye el reconocimiento y el análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento y que da cuenta además, de las capacidades de los egresados para la construcción de sentidos en los proceso de interacción.

En primera instancia, se desarrolla la concepción discursiva de la lengua a través de las asignaturas de español y lingüística. Además la formación de los estudiantes en español y mediante éste les permite un acercamiento al conocimiento general y, al mismo tiempo, detallado de las disciplinas particulares del programa. La capacidad de objetivar por medio de la lengua materna, la aptitud para tener una posición crítica y reconocerse colectivamente en su estudio como disciplina y la condición para poder reflexionar sobre el papel que ella juega en el proceso formativo, en el contexto amplio del saber que se desarrolla en la Universidad, son el fundamento de los cursos de lingüística y del área de lengua materna la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Con base en el estudio de la lengua materna se reflexiona ampliamente e interdisciplinariamente a fin de que los futuros egresados tengan la posibilidad de generar procesos de transformación pedagógica , conceptual, ética y política, en su rol de docente comprometido con el país, la sociedad y los avances del conocimiento.

Finalmente, el licenciado en lenguas extranjeras debe estar en la capacidad de hablar de aspectos lingüísticos acerca de lo que es una lengua, su función y como se da. Para alcanzar todos los objetivos propuestos, el estudiante debe estar preparado en cultura lingüística desde diversas perspectivas: formal, histórica, psicológica y social.

Una de las asignaturas que integran este componente es la de *Lenguaje y creatividad*, que tiene una intensidad de tres horas semanales, no es habilitable y es el primer curso del componente de lengua materna de la carrera. Se centra en estimular en el estudiante su capacidad creativa respecto al uso del lenguaje por medio de estrategias de reconocimiento de las marcas textuales, la cohesión y coherencia, los modos de persuasión, los recursos estilísticos, etc.

Otro curso es *Composición en español I*, con una intensidad de tres horas semanales, el cual no es habilitable y tiene como prerrequisito *Lenguaje y creatividad*. Continúa el trabajo iniciado en *Lenguaje y creatividad*, pero se hace un mayor énfasis en las habilidades a desarrollar con textos escritos en lengua materna: comprensión de lectura y la producción de textos. Por otra parte se lleva a los estudiantes a descubrir los diferentes tipos de estructura discursiva, según las diferentes intenciones en la comunicación, además deben ser capaces de producirlos por medio de actividades guiadas hacia este propósito.

La siguiente asignatura es *Composición en español II*, con una intensidad de tres horas semanales, no es habilitable y tiene como prerrequisito el curso de *Composición en español I*. En curso Se trabaja con relación a textos argumentativos. Se busca que los estudiantes lleguen a un buen manejo de la argumentación a través de la composición de textos escritos. Todos los

conocimientos teóricos que se aprendieron en el primer curso se ponen en práctica: se aprende a componer textos escritos en lengua materna, lo cual servirá de base para comprender y componer textos escritos en lenguas extranjeras.

Finalmente, el curso de *Seminario de enseñanza del Español*, tiene una intensidad de tres horas semanales, no es habilitable y tiene como prerrequisito el curso de Composición en español II. Se centra en los problemas más significativos en la enseñanza del español en áreas formales o discursivas, para proponer formas metodológicas de tratarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta un nivel determinado. El curso se desarrolla en forma de seminario a través de grupos de trabajo.

5.3 Rol de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Cecilia Pinto de Cáceres (1988) confronta dos perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el papel de la lengua materna en este complejo proceso. La primera es la convergente y la segunda es la divergente, luego de analizar estos dos puntos de vista la autora propone una tercera que busca una adaptación al contexto colombiano.

Con respecto a la perspectiva convergente, según el enfoque global de Roulet (en Pinto Cáceres 1988:96), el sistema lingüístico es un sistema solidario a nivel de la lengua materna y por consiguiente en la lengua que se está buscando aprender, tiene sus bases en la convergencia según 2 hipótesis:

- a. el alumno adquiere mejor la lengua extranjera cuando ha comprendido la estructura y el funcionamiento de su propia lengua.
- b. Los instrumentos de análisis que se emplean en la lengua materna, pueden ser reutilizados con buenos resultados en la lengua extranjera.

Se concluye diciendo que no se busca formar un paralelismo entre la lengua materna y la lengua extranjera sino una integración entre los enfoques, se propone la lengua como un instrumento dinámico y vivo y no solo como un conjunto de reglas.

La perspectiva divergente basada en las diferencias señaladas por Germain, propone la idea de un obstáculo pedagógico donde el conocimiento empírico es decir la lengua materna, debe ser reemplazado por un conocimiento científico y crítico. El primer obstáculo se presenta a nivel oral cuando el estudiante no conoce los elementos fonológicos y morfológicos, por tanto el docente debe hacer pausas en el proceso de enseñanza para dejar claros estos elementos. En la competencia de lectura el obstáculo aparece cuando no se conoce lo que es extralingüístico como los elementos culturales y los conocimientos generales. En la producción escrita, el obstáculo lo constituyen los conocimientos empíricos sobre la especificidad de la lengua escrita, es decir el estudiante no tiene una posición crítica sobre su propia competencia en lengua materna a nivel de escritura.

El obstáculo en lengua extranjera proviene de la posición normativa que se ha adquirido a través del tiempo en la enseñanza de lengua extranjera, es decir que se apega mucho a los libros de texto y no permite definir las necesidades lingüísticas del estudiante y mucho menos enfocar la dimensión comunicativa. Se concluye proponiendo una confrontación entre las dos lenguas, sin recurrir a los universales lingüísticos en el análisis de las diferentes ramas de la lingüística.

Con respecto a estas dos perspectivas, la autora propone un enfoque que integra las dos perspectivas anteriores y busca adaptarla a nuestro contexto, a través de un procedimiento funcional en:

- la organización de los currículos, previo análisis de la situación específica de enseñanza-aprendizaje.
- Búsqueda de objetivos comunes para impartir una formación común.

- Unificación en la teoría lingüística y fundamentalmente en la terminología empleada
- Que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje.
- Adopción de una actitud positiva frente al error como una etapa inevitable en el aprendizaje.
- Una política diferente frente a la identidad cultural.

5.4 Influencia de la lengua materna en la adquisición de un idioma extranjero

Al respecto, **Mónica Ferrada de Manosalva** (1985) aborda este asunto principalmente en relación con los niños. La autora plantea que lingüistas, psicólogos y pedagogos han demostrado que una segunda lengua puede ser enseñada desde la primaria, ya que entre mas temprano se empiece, mejores resultados se obtendrán. Es bien sabido que hay un debate abierto sobre la edad en que los niños deberían tener su primer contacto con una segunda lengua, pero se ha demostrado que la adquisición del nuevo idioma crea menos interferencias antes de los 10 años. La autora plantea también la similitud que puede haber entre la adquisición de lengua materna y la adquisición de una segunda lengua y se basa en Gatenby para mostrar las etapas por las que pasa el lenguaje en su desarrollo:

1. Asociación de nombre con objeto
2. Aprendizaje por sonido y no a través de la vista
3. Aprendizaje de grupos comunes de sonidos
4. Aprendizaje a través de la acción
5. Corrección constante
6. Necesidad de expresar deseos en forma oral

7. Repaso constante
8. Variedad e interés
9. Aprendizaje oral-lenguaje diario y común

También se destacan en la adquisición de las lenguas las etapas no formales y Formales por las que pasa el individuo. Primero, en la etapa no formal en el ambiente del hogar, se encuentra:

1. Asociación del nombre con los objetos, acciones, eventos y relaciones
2. Adquisición y uso de estructuras tomadas del ambiente en el cual crece.
3. Ampliación del estado cognoscitivo mediante la relación con objetos y experiencias, derivadas de su participación en la sociedad.

Segundo en la etapa formal, se encuentra:

1. Inicia el proceso de lecto-escritura con la decodificación de símbolos escritos
2. La adquisición en la gramática preocupa a los maestros y se ha llegado en los nuevos programas a eliminar su teorización en la primaria.
3. Se aprende a manejar el idioma para actuar y participar en la vida en sociedad.
4. En la etapa secundaria el alumno toma conciencia de la lengua y la toma como objeto de estudio.

Estas etapas son mencionadas con el fin de destacar que en el aprendizaje de una segunda lengua influye de manera especial el conocimiento y la experiencia que se tenga con su propia lengua, es decir la lengua materna.

5.5 Autonomía y aprendizaje de lenguas

Según Henri Holec (1979, en Villanueva 1997:60), la autonomía en el aprendizaje de las lenguas, es la capacidad de auto dirigir el proceso de aprendizaje, que se da de manera relativa en un cierto grado y según los distintos aspectos implicados en el saber aprender lenguas. La autonomía es una capacidad que los estudiantes adquieren, ya que no es una conducta.

Por otra parte mientras el aprendizaje exige el desarrollo de un proceso activo de interiorización en integración, aprender también requiere saber definir los actos de aprendizaje: para qué se aprende, cómo se aprende, qué se aprende. Esto nos permite ver el concepto de autonomía definido por Holec (1990, en Villanueva 1997:61) quien explica la autonomía en función del saber aprender implicando:

- Saber darse objetivos de adquisición
- Saber dotarse de los medios para poder alcanzar dichos objetivos
- Saber evaluar los resultados
- Saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempos, ritmos distribución, tareas, etc.)

Finalmente la autonomía supone un sentido de responsabilidad al tomar las riendas de su propio aprendizaje, pero esta competencia se concreta en la adquisición de conocimientos y destrezas implícitos y en la capacidad de saber aprender. Sin embargo estos conocimientos no son innatos, como tampoco lo es la autonomía, deben ser aprendidos, y es aquí donde entra en juego la incorporación de un objetivo específico integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.6 Roles del estudiante

Franco (2007), cuando habla del papel del alumno, muestra como el estudiante ha dependido de su contribución en el proceso enseñanza-aprendizaje, al tipo de actividades que realiza, el control que ejerce sobre los contenidos del programa, los patrones de interacción grupal que se llevan a cabo en el salón de clases, el grado en el que influye en el aprendizaje de sus compañeros y su habilidad para procesar o ejecutar la información, o para resolver los problemas que se le presentan. Se hace especial énfasis en como el papel del estudiante, en un enfoque individualizado dirigido hacia el aprendizaje de la lengua establece que:

- a) planea su propio programa y asume la responsabilidad de lo que hace en el salón de clases.
- b) monitorea y evalúa su propio progreso.
- c) es miembro de un grupo y aprende al interactuar con otros.
- d) asesora a sus compañeros.
- e) aprende del maestro, de los otros estudiantes y de otras fuentes de enseñanza. 1

Posteriormente Franco expone como ha evolucionado actualmente la postura constructivista, que se basa en la psicología cognitiva, es decir, el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción a nivel social. Por estas razones el alumno se convierte en un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento de su grupo cultural.

La autora hace énfasis en como las relaciones entre el maestro y el alumno cambiaron “de asimétricas a simétricas”. Ya que las relaciones asimétricas se han semejado a las de entrenador y jugador o terapeuta y paciente, mientras que las relaciones simétricas han sido equivalentes a las de en sus propias palabras “colega y colega o compañero y compañero”.

Finalmente Franco concluye diciendo que es de suma importancia que el maestro considere que el “alumno no es un mero producto del ambiente ni el resultado de sus aptitudes psicológicas, sino una construcción propia que se genera día a día como consecuencia de la interacción entre esos dos factores”. Por esto en un proceso de aprendizaje, las funciones del maestro y del alumno de una lengua extranjera están estrechamente vinculadas. “El estudiante de una lengua extranjera deja de ser un receptor pasivo, aprende a aprender y se torna en el constructor de su propio conocimiento. El alumno es un sujeto social reflexivo que, al interactuar con otros y aportar sus propios conocimientos, es capaz de rebasar y transformar, a través de su labor constructiva, lo que le ofrece su medio ambiente”.

5.7 Integralidad

Según el Comité de Acreditación Nacional (CNA) en sus lineamientos curriculares del año 2010, define integralidad cuando un programa contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias comunicativas y profesionales de acuerdo con el estado del arte de su disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral de todos sus estudiantes, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa.

5.8 Competencias

En este apartado se precisan los conceptos de las competencias comunicativa, textual y poética; conceptos fundamentales para el desarrollo de esta investigación respecto a los datos encontrados en el análisis del corpus de programas de los cursos que integran el componente de lengua materna de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle.

5.8.1 Competencia comunicativa

Según **Michael Canale y Merril Swain** (1983, en lengua castellana lineamientos curriculares 1998:50) la competencia comunicativa se define como el conocimiento del lenguaje y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta competencia comunicativa está a su vez dividida en cuatro componentes: 1. Competencia gramatical, que consiste en el dominio de la estructura de la lengua; 2. Competencia discursiva, consiste en el manejo de la combinación de las formas gramaticales y significados de la lengua y así lograr un texto oral o escrito, 3. Competencia sociolingüística, como es producida y entendida la lengua en contextos diferentes y 4. Competencia estratégica, la cual es para compensar alguna de las anteriores competencias, en caso de que no se de buena manera, y aumentar la eficiencia de la comunicación.

5.8.2 Competencia textual

Según Canale y Swain (1983, en lengua castellana lineamientos curriculares 1998:51) la competencia textual se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

5.8.3 Competencia poética

La competencia poética se entiende como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal (lengua castellana lineamientos curriculares 1998:51).

5.9 La actividad metalingüística

En este apartado se precisa el concepto de la actividad metalingüística; concepto clave para el desarrollo de esta investigación respecto a los datos encontrados en el análisis del corpus de programas.

Así, encontramos apropiados para los resultados encontrados dos conceptos; inicialmente, para Antoine Culioli (1990, en Camps 2005:248) el concepto de actividad metalingüística está relacionado con las operaciones del sujeto y no con las funciones de comunicación del sistema lingüístico y distingue una actividad metalingüística no consciente de la actividad consciente que puede ir acompañada del uso de metalenguaje. Además, encontramos que Culioli plantea diferentes clases de metalingüística, la no consciente, la consciente, la verbalizada con términos comunes o bien sistematizado en modelos formales y con el recurso a términos técnicos.

Luego, desde un enfoque sociocultural, según lo planteado por Lev S. Vygotsky (1979, en Camps 2005:249) se puede considerar que la capacidad de tomar la lengua como objeto de conocimiento y de análisis se activa y se desarrolla en la interacción verbal, por tanto, el conocimiento metalingüístico tendrá también su origen en la interacción social.

6. Metodología

A continuación se explica el enfoque de investigación evaluativa, utilizado para llevar a cabo este trabajo así como el procedimiento que se siguió. Este método se interesa en las “voces” de los sujetos y la manera como los actores de una comunidad educativa perciben el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los cuales están inmersos. En este apartado también se da a conocer el procedimiento y análisis adoptado para la recolección de la información; en este caso los métodos de recolección fueron encuestas, análisis de corpus de programas, grupos focales y entrevistas individuales.

6.1. Enfoque metodológico

Según Latorre et al. (1996, en Sandín 2003:176) La investigación evaluativa, orientada a la práctica educativa, es concluyente para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos. De la misma manera, Cabrera (1987: 101 en Sandín 2003:176) define la investigación evaluativa como aquella “forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación”. En la expresión de Cabrera (1987), “cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia, ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa”, encontramos el verdadero sentido y objeto de este trabajo.

En este orden de ideas, consideramos que este enfoque metodológico es apropiado para el objetivo de nuestro trabajo ya que nos permitirá describir y analizar el aporte de los tres primeros cursos del componente de lengua materna teniendo en cuenta la formación académica y profesional del licenciado en lenguas extranjeras.

También podemos considerar la definición de investigación evaluativa expuesta por Rossi y Freeman (1989: 14 en Sandín 2003:177) “La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros”.

Por otra parte, dentro de la Investigación evaluativa, Green (1994, en Sandín, 2003:178) presenta cuatro enfoques fundamentales en la evaluación de programas (positivista, pragmático, interpretativo y crítico). Así Green también sugiere cuatro perspectivas para estructurar los diferentes métodos de evaluación adoptados desde cada una de ellas. Éstas son la Perspectiva positivista, la Perspectiva programática, la Perspectiva crítica y la Perspectiva interpretativa. Es en esta última, la **Perspectiva interpretativa**, con la cual se identifica más esta investigación, pero debido a la constante reflexión al investigar y siguiendo los objetivos de este proyecto, no se dejan de lado elementos de la **Perspectiva programática**.

Dentro de la Perspectiva programática los evaluadores seleccionan los métodos, ya sean cualitativos o cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran. Se intenta resolver preguntas como: ¿Qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse? ¿Cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización? ¿Con respecto a las necesidades de los beneficiarios? Los métodos de evaluación predominantes son encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones (Sandín 2003:179). Por otra parte, en la Perspectiva interpretativa “se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar

canales directos en la mejora del programa. Las principales estrategias metodológicas que se presentan desde este enfoque serían: los estudios de caso, las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos.” (Sandín, 2003, p. 179).

Por su parte, Rebollo (1993, en Sandín 2003:180) presenta una clasificación general de los diversos modelos de evaluación de programas basada en fundamentos epistemológicos; éstos son los Modelos objetivistas, los Modelos Subjetivistas y los Modelos Críticos. Para nuestro trabajo nos identificamos con los **Modelos Críticos**, ya que según Rebollo “se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica”. Además, se toma en cuenta que el evaluador hace parte de la investigación como un facilitador y guía, siendo un agente dinamizador.

6.2 Procedimiento Metodológico

En el desarrollo de esta investigación consideramos la implementación de diversos instrumentos y estrategias que nos permiten obtener una descripción completa de las percepciones de los estudiantes y los profesores, a la vez que nos permite conocer la realidad a investigar con relación a la experiencia de aprendizaje durante los tres primeros semestres de la carrera y más puntualmente la relacionada con los tres primeros cursos del Componente de lengua materna.

Para llevar a cabo el análisis de la información recogida, se utilizó el programa *Atlas.ti*, programa útil para el análisis de datos cualitativos, el cual permite “extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran variedad y volumen de fuentes documentales. En base al análisis, el programa apoya en el descubrimiento de patrones y contraste de hipótesis. Con numerosas funciones de

salida de datos y herramientas de trabajo en equipo, el análisis resultará fácilmente accesible”. La información que se puede analizar con este programa puede estar comprendida en: documentos textuales (como entrevistas, artículos, informes), imágenes (fotografías, capturas de pantallas, diagramas), grabaciones de audio (entrevistas, emisiones de radio, música), fragmentos de video (material audiovisual), archivos PDF (artículos, folletos, informes), datos georeferenciados (datos de localización empleando Google Earth).

El Atlas.ti nos permitió hacer un análisis cualitativo y cuantitativo de la información, separando todos los datos en diferentes categorías. La formación del sistema categorial es la fase más significativa del análisis de este trabajo ya que refleja el propósito de la investigación y la teoría que sustenta el estudio. La codificación es una etapa que puede ser simultánea o anterior a la elaboración del sistema categorial. En ella se eligen las unidades de análisis o registro y se determinan los indicadores de codificación que se utilizarán. En esta etapa, la utilización de una siglas que determinen de qué fuente o herramienta de recogida de información provienen los datos permite facilitar el análisis y homogenizar la información.

6.2.1 Análisis documental de programas

El análisis documental, conocido también como análisis de contenido, es una técnica para el análisis de la comunicación humana usada para decodificar los mensajes plasmados en diferentes documentos. Según Cabero & Loscertales (1996:1) esta técnica asume como principio que “los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y las creencias de los receptores de estos”.

El análisis de contenido puede ser tanto de tipo descriptivo como inferencial y pueden utilizarse técnicas tanto de análisis cuantitativo como cualitativo. Además, el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede

considerarse su contenido latente. Con esta técnica se puede abordar un gran volumen de información e incluir una diversidad de textos y materiales, especialmente fuentes primarias, producidos en diferentes momentos. Además, permite obtener datos que pueden ser cuantificables.

A continuación se describen las fases seguidas en esta investigación para realizar el análisis documental de programas de cursos electivos del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Pre-análisis: Esta es una fase de organización de la investigación en donde se definen los objetivos concretos a alcanzar, se identifica y se selecciona la muestra a analizar y se hace un primer contacto con ésta.

Para esta investigación, se consideró una revisión de documentos oficiales, en este caso, los programas de los cursos realizados por profesores de las tres primeras asignaturas del componente de lengua materna, para conocer y describir la organización formal de los cursos, teniendo en cuenta la presentación, los objetivos, contenidos, la evaluación, competencias a desarrollar, perfil del estudiante y bibliografía. Esta decisión permitió además incluir programas de diferentes años para obtener una visión más amplia y realizar comparaciones con el Currículo y Plan de Estudios de la Licenciatura.

Inicialmente se realizó un análisis con una muestra de programas recogidos con los docentes y otros que se encontraron en el archivo de la dirección del departamento de lingüística y filología; éste análisis fue socializado con los profesores del componente durante un claustro de profesores que ellos tuvieron. En esta sesión los profesores hicieron la sugerencia de integrar más programas al análisis y ellos se comprometieron a pasar más programas de sus archivos y a programar entrevistas individuales.

La selección de programas de cursos se planteó teniendo en cuenta las cohortes entre el año 2000, fecha de inicio del Programa de Licenciatura en Lenguas

Extranjeras, y el año 2011. El siguiente cuadro sintetiza la selección de programas por cohorte y por asignatura:

Materia/Semestre	00B	01A	01B	02A	02B	03A	03B	04A	04B	05A	05B	06A	06B	07A	07B	08A	08B	09A	09B	10A	10B	11A	11B	SF
Lenguaje y Creatividad	X						XX								X		X				X	X		X
Composición en Español I		X		XX				X						XX		X		XX		X			XXX	
Composición en Español II							XX						X								XX			

La “X” señala los programas disponibles y seleccionados, con relación al período académico, como muestra para el análisis documental.

De esta forma, la muestra definitiva tuvo un total de 16 programas: 8 de ellos pertenecientes al primer curso del componente, 13 al segundo curso del componente y 5 al tercer curso del componente.

Análisis e interpretación: para concluir el proceso de análisis documental, se realizó una clasificación de lo encontrado en los programas y los datos fueron analizados y categorizados con la herramienta *Atlas.ti*. También, se relacionó la información analizada con lo planteado en los antecedentes y referentes teóricos del presente trabajo.

6.2.2 Entrevista individual a los profesores del componente de lengua materna

Para complementar el análisis documental y enriquecer la investigación se programaron entrevistas a los profesores del componente (Ver cuestionario en Anexo 2). El total de la muestra fue de 9 docentes. Se escogió una entrevista individual para poder concertar un horario conveniente para cada docente. Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de diciembre de 2010 y el primer semestre de 2011.

Según Deslauriers (1991:33-41) la entrevista es una interacción limitada y especializada conducida dentro de un objetivo específico y centrado sobre un sujeto en particular. La entrevista aparece como una clase de conversación que comparte muchas características con los intercambios de información. En la investigación cualitativa se recurre y se utiliza mucho mas la entrevista semi-estructurada, la cual comporta cierto número de preguntas principales que sirven como grandes puntos de referencia, el entrevistador aquí tiene la libertad de ir más allá de las preguntas hechas, si es necesario, para asegurar u obtener poco a poco más información útil.

Por otra parte, de acuerdo con Martínez (1998:148) para realizar el análisis y evaluación de datos recogidos con la entrevista se deben tener unos criterios y procedimientos. Dentro de los criterios encontramos los siguientes: 1. La importancia de los datos que se recopilan radica en el contexto en el que se dan, y esto se debe tener en cuenta para decidir qué información va a ser relevante y pertinente para el análisis y cuál no. y 2. La integración de la información debe hacerse de manera coherente ya que debe presentarse de forma integral y estructurada. Con respecto al procedimiento podemos resaltar tres aspectos importantes que nos permiten analizar la información que se obtuvo en la recogida de datos: 1. Toda la información se integra en un esquema (estilo diagrama de flujo o diagrama de ramificaciones), de manera que se encuentren los temas importantes. 2. Se debe hacer un diagrama para cada entrevista, se deben integrar, para finalmente incorporar la información. Y 3. Se hace un informe verbal, en forma de síntesis, para describir lo hecho en los diagramas.

Análisis e interpretación: para concluir el proceso de entrevista a los docentes del componente se realizó una descripción y clasificación, según categorías, de lo proporcionado por cada uno de los docentes entrevistados. Algunas de las entrevistas fueron contestadas de forma escrita, otras estaban en formato de audio y en su mayoría fueron transcritas a formato digital; para su análisis y categorización se utilizó la herramienta *Atlas.ti*. Finalmente, todas las opiniones

recogidas se relacionaron durante el análisis con lo planteado en los antecedentes y referentes teóricos del este trabajo.

6.2.3 Sesión de grupo focal con los estudiantes de la Licenciatura

El término grupo focal ha sido conceptualizado ampliamente en el campo de la investigación en ciencias sociales. Según Carey (2006:264) éste consiste en “el uso de una sesión de grupo semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado”.

El propósito de esta técnica es recoger experiencias personales, creencias y opiniones relacionadas con el tema tratado por medio de unas preguntas guía desarrolladas por el líder del grupo quien puede ser alguien diferente del investigador. Muy a menudo se recurre a un co-líder para ayudar con la logística y la toma de notas.

El uso de grupos focales involucra las fases de preparación, implementación y análisis e interpretación. En la fase de **preparación** se estudia el tema de investigación y se desarrollan las preguntas guía. También se seleccionan y se reclutan a los participantes del grupo y se realizan los arreglos logísticos (lugar, refrigerios, equipos de grabación de audio y preparación del líder o líderes de grupo). En la fase de **implementación** se realiza una introducción al grupo focal donde se expone el objetivo de éste. El líder del grupo realiza las preguntas y estimula las respuestas de los participantes permaneciendo neutral. Al finalizar las preguntas se realiza una síntesis de la discusión para que los participantes puedan clarificar o corregir la información registrada en caso de ser necesario. En la última fase, **análisis e interpretación**, se estudian las transcripciones y se determinan las categorías de análisis que permitirán organizar los datos y generar conclusiones.

Con motivo de indagar sobre la percepción de los estudiantes sobre los tres primeros cursos del Componente de lengua materna, se planteó una sesión de grupo focal, que se llevó a cabo el mes de marzo del 2011. A continuación se describen los procesos seguidos para las sesiones de grupo con los estudiantes.

Preparación: se planteó obtener una muestra significativa de estudiantes por cada jornada y semestre de la licenciatura. Para la selección de esta muestra, De acuerdo a Schumacher & MacMillan J. (2005:137-139), se realizó un **muestreo aleatorio estratificado no proporcional**, procedimiento en el cual la población se dividió en subgrupos a partir de los listados de clase oficiales sobre la variable de semestre y jornada. Luego, se seleccionó el mismo número de participantes para cada estrato de la muestra (entre 5 y 6 personas). Por último, se realizó un **muestreo sistemático** a partir de la lista obtenida, se comenzó con un elemento seleccionado de forma aleatoria y luego se estableció un número de diferencia (5) para la selección de la muestra del total de la población que cumplía con los criterios anteriormente mencionados. (Ver cuestionario en Anexo 3).

En nuestro caso, el grupo focal se realizó seleccionando estudiantes de las dos jornadas de la carrera que cumplieran con características específicas requeridas para este trabajo y para el proyecto de “análisis de los cursos del Componente de Fundamentos Lingüísticos” el criterio de selección de participantes se planteó de la siguiente forma: 1. Estudiantes de cuarto semestre: Estudiantes que hayan cursado las tres primeras asignaturas del componente de Lengua Materna. Estudiantes que están cursando las asignaturas de *Análisis del discurso* y *Psicolingüística*. 2. Estudiantes de sexto semestre: Estudiantes que están cursando la asignatura de Lingüística Aplicada que tiene como prerrequisito el componente de fundamentos lingüísticos. 3. Estudiantes de octavo y décimo semestre: Estudiantes que hayan completado los cursos del componente de Lengua Materna y los cursos del componente de fundamentos lingüísticos. Y 4. Estudiantes voluntarios: Se deja un cupo de 5 personas, por jornada, para

aquellos estudiantes que deseen participar dando su opinión y no se encuentren en la lista de seleccionados.

La promoción del grupo focal se realizó la semana anterior a la fecha de realización, mediante llamadas a los estudiantes de décimo semestre y carteleras ubicadas en varias partes del edificio de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Estas carteleras incluían información acerca de la forma de selección de los participantes, los horarios de realización del grupo focal, los listados de los elegidos y la invitación a los voluntarios.

Las preguntas se elaboraron en torno a los siguientes temas: conocimiento sobre la existencia del componente de lengua materna en la carrera, percepción sobre la existencia del componente, complementación de los cursos del componente a el desempeño del estudiante durante la carrera y su formación como futuro licenciado, y la opinión sobre la ubicación de los cursos del componente en el plan de estudios (número de cursos y sugerencias).

Implementación: la sesión de grupo focal se realizó en la franja de clases de los cursos del Componente de lengua materna en las dos jornadas. Los objetivos generales y específicos del subproyecto fueron presentados por el moderador general al inicio de cada sesión y fueron expuestos en una cartelera en el salón en que se llevó a cabo la sesión. También se informó que la discusión iba a ser grabada y que se garantizaba la confidencialidad. Cada subgrupo contaba con un moderador y un asistente que tomaba apuntes de las opiniones de los participantes. Después de que todos los subgrupos finalizaron la discusión, se socializaron las opiniones generales expresadas. Una dificultad que se presentó en la implementación de estos grupos focales fue la inasistencia de varios estudiantes seleccionados. En la jornada de la mañana faltaron la mayoría de los estudiantes de décimo semestre y en la sesión de la jornada de la tarde se contó más participación de personas que no habían sido seleccionadas previamente a la sesión.

Análisis e interpretación: las grabaciones de cada sesión fueron analizadas y categorizadas en formato de audio con la herramienta *Atlas.ti*. Además, fueron relacionadas con los antecedentes y el referente teórico de éste trabajo.

6.2.4 Encuesta a egresados y estudiantes de últimos semestres de la licenciatura con experiencia laboral

Según lo planteado por **Cárdenas y Faustino** (En prensa), “las encuestas son instrumentos que nos permiten obtener datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Consisten en una serie de preguntas sobre un mismo tema o sobre temas afines, organizadas por secciones. Su ventaja sobre otros medios de obtención de información radica en que, mediante ellos, se puede obtener más información en menor tiempo. La información de las encuestas y las entrevistas estructuradas se obtiene, generalmente, a través de cuestionarios, los cuales puede ser más o menos estructurados, según el tipo de preguntas que se utilicen”.

Cárdenas y Faustino, basadas en lo descrito por Briones (1998) en “*la investigación de la comunidad*”, presentan algunos aspectos y características de la encuesta y los cuestionarios. Las autoras hacen referencia a que “en cuanto al tipo de información que se solicite, las encuestas también pueden ser descriptivas o explicativas y, con relación al tiempo en que se indague sobre las características de la comunidad, puede ser transversales o longitudinales o de seguimiento”.

También, es importante nombrar el tipo de preguntas que se emplean en una encuesta (Cárdenas y Faustino, en prensa), éstas pueden ser: Preguntas cerradas, que restringen a quienes responden a seleccionar su respuesta entre las que le presenta el cuestionario. Preguntas abiertas, que permiten a quienes responden contestar usando sus propias palabras. Estas preguntas conducen a respuestas no estructuradas. Son apropiadas para preguntas de opinión, cuando los temas son complejos o para empezar a explorar una temática y no conocemos la dimensión de la misma. Finalmente, preguntas de contingencia, son aquellas

que tienen dos o más partes y en las cuales la respuesta a la primera parte determina cual de dos preguntas diferentes debe ser contestada a continuación por quienes responden.

Siguiendo las bases anteriores, a continuación se presentan las fases seguidas en el diseño y la aplicación de esta técnica:

Diseño del cuestionario: se elaboró un cuestionario con el fin de realizar el ejercicio de recolección y análisis de información que nos brindara pruebas sobre el aporte de los cursos del Componente de Lengua Materna a la formación y el ejercicio profesional de licenciado (Ver Anexo 4). La encuesta contiene preguntas sobre los 4 cursos del componente, pero debido a los objetivos de este trabajo sólo se tomarán las que arrojen resultados relacionados con los 3 primeros cursos. La encuesta se divide en siete partes, de las cuales cinco son relevantes para los objetivos de nuestra investigación:

1. *Información demográfica:* sexo, edad, cohorte, año de graduación, programa académico e información sobre experiencia laboral.
2. *Grado de aporte del componente al mejoramiento del español y al aprendizaje de las lenguas extranjeras:* dado en términos de alto, medio y bajo y discriminado en L1 y L2. Teniendo en cuenta la escritura y comprensión de textos académicos, los aspectos formales de la lengua, desarrollo de la expresión oral y la creatividad, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la competencia poética y el conocimiento de otras culturas.
3. *Integración de conocimientos enseñados en los cursos del Componente:* Esta pregunta permite al estudiante dar a conocer los aspectos en los que ha podido aplicar los conocimientos aprendidos durante los cursos de español.
4. *Contribuciones de los cursos del componente a la formación como licenciado de lenguas extranjeras:* Esta pregunta permite al estudiante dar a conocer los aspectos en los que ha contribuido el aprendizaje de diferentes aspectos del español durante los cursos.

5. *Sugerencias y observaciones para el mejoramiento del componente:* En esta parte, los estudiantes exponen sus ideas sobre, de ser necesario, cómo podría ser complementado el Componente de lengua materna del programa del licenciatura.

La información proporcionada por esta encuesta fue valiosa y pertinente para nuestra investigación ya que nos permitió realizar un análisis no sólo cuantitativo sino cualitativo acerca de las percepciones y opiniones que tienen los estudiantes sobre los cursos del Componente.

Metodología de aplicación: el proceso de aplicación de la encuesta se puede dividir en cuatro etapas:

Definición de la muestra: Para la selección de la muestra se tomaron como criterio dos aspectos, el primero, que fueran estudiantes egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y el segundo que fueran estudiantes que se encontraran entre séptimo y décimo semestre de la carrera.

Aplicación de la encuesta: la encuesta se aplicó en Noviembre de 2011 tanto para los estudiantes y egresados de las dos jornadas de la carrera. La muestra fue de 24 estudiantes de los cuales 8 eran egresados y 16 activos en los últimos semestres del programa académico (17 mujeres y 7 hombres entre los 24 y los 42 años de edad). Algunos de los estudiantes egresados fueron contactados en lugares externos a la universidad y otros durante un curso, sobre TIC, dictado para docentes por la universidad el día sábado, contando con el permiso de las docentes encargadas. Otros datos demográficos de la muestra se encuentran en el Anexo 5.

Sistematización de la encuesta: una vez aplicada la encuesta, los datos se transcribieron a una plantilla en Excel, para la categorización de las opiniones de los estudiantes y el análisis estadístico mediante gráficas.

Análisis de los datos: Las variables arrojadas por la sistematización de la encuesta fueron incluidas dentro de las cinco grandes categorías propuestas para el análisis de la información recogida durante la realización de la investigación.

7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación se presentan las categorías de análisis y su definición según los objetivos planteados para la presente investigación:

Aporte del componente a la formación del licenciado (categoría principal número 1): Esta categoría representa la contribución de los cursos a la formación del licenciado en lenguas extranjeras, planeando competencias, estrategias y un perfil específico a formar en los estudiantes durante el desarrollo de los cursos de español. Esta categoría incluye nueve subcategorías:

- a. *Contribución al desarrollo del licenciado en lenguas extranjeras*: Cómo los cursos del componente y los conocimientos aprendidos han aportado a la formación del estudiante de lenguas extranjeras.
- b. *Perfil del estudiante*: Características establecidas en el programa, que se busca sean desarrolladas por los estudiantes.
- c. *Enfoque cognitivo*: Toma en cuenta los conocimientos previos del lector en relación a los conocimientos nuevos aprendidos. Aquí se plantea una subcategoría de *estrategias cognitivas*, la cuál contiene el desarrollo de habilidades para que el estudiante asuma el control de sus procesos de lectura, mediante procesos cognitivos.
- d. *Enfoque metacognitivo*: Toma en cuenta los procesos cognitivos y la capacidad del estudiante para monitorear sus procesos de escritura. Aquí se plantea una subcategoría de *estrategias metacognitivas*, la cuál comprende el desarrollo de habilidades para el proceso de escritura de textos, mediante procesos metacognitivos.
- e. *Competencia comunicativa*: Capacidades comunicativas a través de la lectura y la escritura de textos que los estudiantes desarrollarán durante los cursos.

- f. *Competencia textual*: Desarrollo de capacidades por los estudiantes para que logren reconocer los elementos que componen un texto en las diferentes tipologías textuales que se estudian durante los cursos. Aquí incluimos una subcategoría de nombre *estrategias de composición textual*, la cual toma en cuenta las habilidades que los estudiantes deben tener para la lectura y la escritura de diferentes tipos de textos
- g. *Competencia analítica*: Capacidad del estudiante para analizar de forma crítica los textos que se estudian en los cursos.
- h. *Competencia poética*: Busca enriquecer la sensibilidad literaria en los estudiantes y crear capacidades para la composición de textos creativos
- i. *Actividad metalingüística*: Aquí se incluye la subcategoría de *estrategias metalingüísticas*, la cuál se refiere a la utilización de la lengua por parte de los estudiantes en la producción oral y escrita.

Conocimientos previos al ingreso a la carrera (categoría principal número 2): Esta categoría toma en cuenta los conocimientos de los estudiantes acerca del componente de lengua materna, sus cursos y principalmente los conocimientos previos con que los estudiantes llegan a ellos, para enfrentar la comprensión y producción de textos académicos en la universidad. En esta categoría encontramos dos subcategorías:

- a. *Carencias*: Poco o insuficiente conocimiento con relación a lo que los estudiantes deben ver en la carrera y en qué semestre deben hacerlo. De acuerdo al curso del componente se tienen en cuenta los conocimientos sobre procesos de lectura y de escritura.
- b. *Fortaleza*: Características positivas que presentan los estudiantes para cumplir con las exigencias de los cursos. También la disposición del estudiante para aprender los contenidos del curso y aportar en ellos.

Relación entre los cursos del componente de lengua materna (categoría principal número 3): Se presenta la relación y articulación establecida entre los tres

primeros cursos del componente de lengua materna. Se incluyen siete subcategorías:

- a. *Estructura del componente*: Organización general de componente con relación a los cursos dados en la carrera y algunas veces al resto de las carreras de la universidad. Se toma en cuenta también la organización de los cursos en la malla curricular del plan de estudios.
- b. *Percepción del componente*: Opiniones generales de los docentes respecto al componente. Utilización de contexto para dar ejemplos y explicar lo que debe estar o lo que está relacionado con la concepción y/o desarrollo del componente.
- c. *Objetivos*: En los programas de los cursos se encuentran dos tipos de objetivos, el general y los específicos, en el primero se menciona la finalidad del curso con relación a los contenidos y a los participantes, y en el segundo se desglosa de manera específica el desarrollo del curso con las respectivas competencias y se hace de manera sistemática.
- d. *Contenidos*: Es un plan secuencial donde se manifiestan los temas que se van a trabajar en el curso. Estos se dan en unidades o temas.
- e. *Metodología*: Se indica cómo se desarrollará el curso en términos de su misma naturaleza y actividades. Aquí se incluyen dos subcategorías, la primera es la *metodología utilizada por el profesor*, en la cuál se indica el cómo se desarrollará el curso en términos de su misma naturaleza (seminario, taller o clase), y se muestra de qué manera y con qué actividades se desarrollarán los contenidos del curso. Y la segunda es la *percepción sobre la metodología de los cursos*, esta incluye las opiniones de los estudiantes sobre la metodología empleada por el profesor en los cursos del componente.

- f. *Evaluación*: Descripción de cómo se valorarán los procesos y actividades del curso. Se especifica la calificación en término de porcentajes y en algunos casos se presenta la explicación del desarrollo de algunas tareas.
- g. *Bibliografía*: Se presentan diferentes textos y autores para señalar los materiales que se van a trabajar en el curso o que son recomendados para consulta por parte de los estudiantes.

Relación con otros componentes del programa de licenciatura (categoría principal número 4): En esta categoría se muestra la relación del componente de lengua materna con otros componentes de la licenciatura en lenguas extranjeras. Aquí se incluyen tres subcategorías:

- a. *Relación con otros componentes*: Cohesión existente entre los cursos del componente de lengua materna y los cursos de otros componentes de la carrera; presentadas de forma explícita o implícita en relación con los contenidos, objetivos y bibliografía.
- b. *Articulación*: Nuevos conocimientos aplicados a otras áreas de estudio o a la vida profesional. Implementación de estrategias autónomas de estudio.
- c. *Estructura del componente*: Organización del componente con relación a los demás componentes de la carrera.

Sugerencias (categoría principal número 5): El fin de esta categoría es mostrar las diferentes sugerencias que los profesores y estudiantes hacen con respecto al componente, según sus perspectivas del mismo, las necesidades y falencias que ellos perciben en éste, con el fin de mejorar la estructura del componente.

Por otra parte, las fuentes de información principales en esta investigación, como se ha mencionado anteriormente, son los estudiantes y profesores de la Escuela de ciencias del lenguaje. Durante toda la investigación se tuvo en cuenta lo planteado en el Currículo y Plan de Estudios de la Licenciatura, de esta manera se pasó a establecer (mediante el análisis) la relación de lo planteado en dichos documentos con las prácticas desarrolladas en los cursos. Primero se llevo realizó

un análisis documental de programas, en segundo lugar, una sesión de grupo con los profesores del componente, en tercer lugar, se realizaron entrevistas individuales a los profesores, en cuarto lugar se realizó una sesión de grupo focal con los estudiantes de la Licenciatura y en quinto lugar, se realizó una encuesta a egresados de la carrera. Los instrumentos y procedimiento metodológico son descritos en detalle a continuación.

7.1 Análisis de la información por categorías e interpretación de los datos

En este apartado encontramos las 5 categorías principales en el análisis de la información recogida en esta investigación. Las categorías son: Aporte del componente a la formación del licenciado, Conocimientos previos al ingreso a la carrera, Relación con otros componentes, Relación entre los cursos del componente y Sugerencias.

7.1.1 Aporte del componente a la formación del licenciado

Esta gran categoría comprende los resultados arrojados por el análisis documental de los programas de los tres primeros cursos del componente, las entrevistas a los docentes y la sesión de grupo focal con los estudiantes. En este apartado se expondrá lo encontrado en el siguiente orden: contribución al desarrollo del licenciado en lenguas extranjeras, perfil del estudiante, el desarrollo de los enfoques cognitivo y metacognitivo, y las competencias comunicativa, textual, analítica, poética y metalingüística. Finalmente, para cotejar lo expresado por los profesores y los estudiantes activos del programa se expondrán los resultados arrojados por la encuesta realizada a estudiantes egresados y estudiantes activos en los últimos semestres que cuentan con experiencia laboral.

En primer lugar encontramos la subcategoría de *contribución al desarrollo del licenciado*. Esta categoría representa las opiniones de los docentes frente a la contribución que el componente de lengua materna debe ofrecer a los licenciados en formación. En esta subcategoría se presentan catorce opiniones en las que los profesores del componente de lengua materna manifiestan el aporte que éste hace a los estudiantes en su formación. A partir del análisis cuantitativo se encontraron 3 opiniones que manifiestan que no hay una adecuada contribución, pero por otra parte se encontraron 11 posiciones que muestran que el componente contribuye a la formación de los estudiantes. Dichas opiniones conciernen a todos los cursos del componente.

Dentro de estas diversas opiniones hay posiciones en las que se muestra inconformidad con la denominación del componente, Componente de Lengua Materna, ya que en la carrera hay un porcentaje de estudiantes que su lengua materna no es el español y por esto se plantea que el nombre del componente debería de ser mejor pensado.

Si viene un estudiante indígena, entonces hay que enseñarle en su lengua materna. Es un componente de lectura y escritura, de composición que se hace a partir del español (Entrevista individual, profesor P5, Diciembre 2010).

Por otra parte las opiniones reflejan que la lengua materna es el vehículo para llevar el aspecto científico de la carrera, específicamente de los fundamentos lingüísticos que son dados en español y, la profundización en las habilidades poéticas, cognitivas y metacognitivas que los estudiantes desarrollan durante los procesos de escritura y de lectura a lo largo de la carrera, con el fin de formar profesionales conscientes del entorno en el que viven y, así, siendo sensibles a ello puedan tener una posición gracias a las habilidades desarrolladas.

(...) Sino a todo lo largo de la carrera, porque leer y escribir es una actividad fundamental de un profesional. Todo se obtiene a través de la lectura y se expresa todo a través de la escritura. Tiene que leer y tiene que escribir, sino no es un profesional que esté inserto en la tradición de su carrera, de su profesión, de su

problemática. Y eso sí tiene que ser en los primeros semestres porque es cuando el estudiante llega a enfrentarse a un medio académico del que nadie le ha enseñado nada. (Entrevista individual, profesor P5, Diciembre 2010).

Además, van a ser profesores de lectura y escritura, entonces hay que trabajar fuertemente en ese sentido, con más rigor, en el sentido de que sean conscientes y responsables en abordar esas problemáticas porque son muy sensibles en la situación de la educación colombiana. (Entrevista individual, profesor P5, Diciembre 2010).

Según opiniones de algunos docentes, se encontró que el componente despierta en los estudiantes motivación hacia la lengua materna a tal punto que gran parte de los egresados terminan enseñando lengua materna, además el componente ofrece muchas herramientas para que los estudiantes al haber fortalecido su lengua materna puedan aprender de manera más autónoma otras lenguas extranjeras. Sin embargo, al mismo tiempo se plantean algunas preocupaciones debido a que a pesar de los cursos ofrecidos por el componente, los estudiantes continúan en los últimos semestres con bastantes falencias que se ven reflejadas en el momento de la escritura de la monografía de grado.

Por supuesto, que tanto las asignaturas que tienen que ver con el componente lingüístico como las que tienen que ver con la lengua materna son esenciales para la formación académica y profesional del potencial licenciado en lenguas extranjeras. Para nadie es un secreto que un excelente dominio de la lengua materna en sus distintos niveles y orientaciones contribuye a una mejor adquisición y dominio de una segunda lengua. (Entrevista individual, profesor P8, Diciembre 2010).

En segundo lugar, encontramos la subcategoría de *perfil del estudiante*. Desde el análisis documental, en esta subcategoría lo que plantean los profesores, siguiendo los lineamientos del plan de estudios, como formación para el perfil de estudiante de lenguas extranjeras desde el componente de lengua materna.

Según lo planteado en el plan de estudios del programa, en los cursos del componente son fundamentos del componente la formación de los estudiantes en

y a través de la lengua materna; éstos permiten un acercamiento al conocimiento general y al mismo tiempo detallado de las disciplinas particulares del programa; la capacidad de objetivar en la lengua materna, tener una posición crítica y reconocerse colectivamente en el estudio de su misma lengua como disciplina y poder reflexionar sobre el papel que la lengua materna juega en su formación en el contexto amplio del saber que se desarrolla en la universidad.

De acuerdo a lo anterior, iniciando con el curso de *lenguaje y creatividad*, el perfil que se busca formar en el estudiante está dirigido hacia el ser activo, autónomo y consciente de su aprendizaje además de estar dispuesto a asumir la lectura y principalmente la escritura como ejes clave de su aprendizaje. Además el estudiante debe desarrollar más su creatividad, haciendo una reflexión mas a lo creativo que a lo formal ya que éste es un curso introductorio de los otros cursos a seguir en la línea del componente.

(...) sensibilizar al estudiante frente al uso personal y creativo de la escritura para así, analizar y manipular el lenguaje en su función recreadora de objetos y productora de sentidos; y experimentarlo, no en su compromiso de comunicar en dependencia directa con la realidad, sino asumirlo como placer intelectual, como recreación comunicativa de lo personal, de lo individual, de la percepción onírica, crítica y lúdica del mundo. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesores P1 y P5, 2003B).

(...) Un espacio alternativo para la enseñanza y aproximación a la lengua materna a través de un proceso de realfabetización creativa. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P4, 2003B).

Entre en contacto con la lengua escrita mediante la experiencia de la lectura de textos diversos y de la escritura de una narración como ejercicios que lo sensibilizan para el estudio y la producción de textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P6, 2008B).

Sea consciente de que el lenguaje dispone de estrategias y metodologías que permiten expresar formas distintas de interpretar la realidad. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P10, 2011A).

En lo que respecta al curso de *composición en español I*, a través del estudio y desarrollo de las diferentes estrategias y componentes se construye el perfil del estudiante. Estos procesos lo ayudarán en su desempeño como lector, ya que debe crear espacios de reflexión en la lectura y aplicar estrategias de comprensión textual durante este proceso, siendo un lector activo, selectivo, creativo, autónomo, rápido, eficaz, responsable e independiente; tomando una posición crítica y teniendo control reflexivo y evaluando su proceso. También se quiere lograr que el estudiante tenga conciencia del proceso analítico, reflexivo e inferencial. En este curso también se incentiva y se promueve el desarrollo en el estudiante de la capacidad de argumentar a través de la lectura y posteriormente de la escritura de textos académicos como trabajos finales de los cursos. Todos estos elementos se vuelven fundamentales a lo largo de los cursos y se espera que el estudiante los aplique durante su formación.

Sin lugar a dudas la necesidad de formar profesionales capaces de objetivar la realidad y reconocerse individual y colectivamente a través del lenguaje, constituye el fundamento pedagógico, ético y conceptual del componente de lengua materna en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. (Análisis documental, composición en español I, profesor P4, 2011B).

Desarrollar capacidades discursivas que le permitan trascender la concepción de lectura como decodificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y su lector y a la vez, comprender y asumir la escritura no como una simple actividad repetitiva de transcripción, sino en sus dimensiones crítica y creativa. (Análisis documental, composición en español I, profesor P1, 2011B).

Que el estudiante, a través de una lectura más eficaz, se constituya en un lector crítico, selectivo e independiente para apropiarse del conocimiento y asumir con más responsabilidad y reflexión su propio proceso de aprendizaje. (Análisis documental, composición en español I, profesor P1, 2011B).

Práctica compleja que implementaremos a lo largo del curso con el objeto de incentivar en el estudiante la capacidad de pensar, interpretar y argumentar

alrededor de un texto. (Análisis documental, composición en español I, profesor P13, 2001A).

Lograr que el estudiante asuma el control reflexivo de sus procesos de lectura hasta convertirse en un lector activo, selectivo, independiente, crítico que lo haga capaz de asumir un aprendizaje autónomo y responsable. (Análisis documental, composición en español I, profesor P11, 2004A).

La escritura en tanto proceso de producción de sentido con el propósito de cualificar el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y propositivo. (Análisis documental, composición en español I, profesor P7, 2010A).

Por último en el curso de *composición en español II*, a través del análisis documental, se puede visualizar los diferentes perfiles que los estudiantes deben de desarrollar y asumir cuando toman el curso. Inicialmente se plantea un escritor, lector y un individuo crítico. En primer lugar, como escritor se pretende que el estudiante pueda asumir diferentes posiciones a través de la escritura y que además pueda hacer uso de diferentes estrategias para la construcción de un texto. En segundo lugar como lector crítico con el fin de que haga uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para poder tener un mejor proceso de escritura. Finalmente como individuo se plantea que el estudiante sea capaz de reconocerse asimismo dentro de contextos, académicos, sociales y culturales con sus propias posiciones críticas frente a las diferentes esferas de la sociedad.

El objetivo fundamental de este curso es lograr que el estudiante asuma la escritura como un proceso consciente e intencional que le exige asumir una posición crítica sobre el conocimiento, lo que le posibilita una verdadera aprehensión del mismo. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Tome consciencia de la escritura como un proceso cognitivo complejo y de las operaciones necesarias para que escribir sea un proceso eficaz. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

Se haga consciente de la necesidad de la lectura y la escritura, del sentido crítico y de la producción escrita como elementos esenciales en su formación y en los

procesos investigativos propios de su carrera. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Se busca identificar, analizar y producir con autonomía todo tipo de textos argumentativos, como escritores conscientes con una intencionalidad. (Análisis documental, composición en español II, profesor P12, 2003B).

El estudiante, como futuro docente de lenguas, debe ser un lector y escritor competente; por esta razón, en su etapa de formación profesional, necesita desarrollar capacidades discursivas que le permitan expresarse con fluidez y profundidad, tanto de manera oral como escrita. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Seguidamente encontramos que se busca desarrollar en los estudiantes un sentido de responsabilidad y de autonomía para asumir sus propios procesos de escritura en beneficio de su formación académica y profesional.

Esta metodología permite la reflexión constante de cada uno de los estudiantes sobre el tema, el texto, la lengua y sobre la manera como se desarrolla el proceso individual y en el grupo, reflexión que posibilita la apropiación consciente del conocimiento. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

El desarrollo de estas estrategias contribuirá a que el estudiante tome mayor conciencia sobre su propio proceso de escritura, lo que le permitirá asumir de manera crítica, reflexiva y autónoma su proceso de aprendizaje. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

También se propone que el estudiante desarrolle la competencia investigativa para que pueda profundizar, a través de sus procesos de escritura en los aspectos científico e investigativo del programa.

Se pretende profundizar en el campo de la investigación científica universitaria, buscando incentivar el espíritu investigativo en los futuros profesionales de la docencia en el campo del aprendizaje de la lengua materna. (Análisis documental, composición en español II, profesor P12, 2003B).

Se haga consciente de la necesidad de involucrar la lectura y la escritura con sentido crítico, como esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

Finalmente, se plantea que el estudiante sea discursivamente competente. De esta forma se busca optimizar en los estudiantes la capacidad de utilizar la lengua en todas sus dimensiones.

El estudiante, como futuro docente de lenguas, debe ser un lector y escritor competente; por esta razón, en su etapa de formación profesional, necesita desarrollar capacidades discursivas que le permitan expresarse con fluidez y profundidad, tanto de manera oral como escrita. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

En tercer lugar encontramos el *desarrollo del enfoque cognitivo*. En el curso de *Composición en Español I*, este enfoque se desarrolla con el fin de que los estudiantes asuman el control de su propio proceso de lectura y así puedan desarrollar procesos cognitivos en los que confronten sus conocimientos previos y los conocimientos nuevos aprendidos por medio de diferentes tipos de textos, en su mayoría de veces, escritos. Esto lleva al estudiante a la reflexión continua sobre lo aprendido y lo por aprender.

Esta participación solo es posible a partir de la confrontación permanente entre los contenidos del texto y el conocimiento previo del lector, con el aporte de todo su marco de referencia, experiencias personales, intenciones, expectativas y unas metas específicas de lectura. (Análisis documental, composición en español I, profesores P1 y P5, 2007A).

Confrontación permanente de los contenidos del texto con sus conocimientos previos; para que ellos mismos lleguen a detectar si están comprendiendo o no lo que leen; para que puedan detectar sus dificultades y lleguen a resolverlas. (Análisis documental, composición en español I, profesor P1, 2008A).

De la misma forma, en el curso de *Composición en Español II*, este enfoque cognitivo es desarrollado con el fin de que los estudiantes puedan utilizar estrategias que faciliten y puedan mejorar en la comprensión y construcción de textos, algunas de estas estrategias son: el uso de los conocimientos previos, la construcción colectiva del conocimiento acerca del tema, para ampliar los saberes.

Un tercer elemento del programa tenemos el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de construcción del texto, ya que se trabaja de manera constante sobre los conocimientos previos la construcción colectiva del conocimiento acerca del tema, de los textos y de la lengua escrita, para ir revisando y ampliando en el proceso mismo estos saberes. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

De esta subcategoría, se desprende otra subcategoría de nombre *estrategias cognitivas*. En ésta se describen los elementos del enfoque cognitivo que van a ser aprendidos por los estudiantes en los diferentes cursos del componente. En el primer curso del componente, *lenguaje y creatividad*, se da inicio al desarrollo de dichas estrategias sin hacerse mucho énfasis en ellas, es decir en su explicación o manera específica de utilizarlas.

Implicará seguramente la recreación permanente de desarrollos cognitivos alternos e impredecibles. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P4, 2003B).

En el curso de *composición en español I*, se busca que el estudiante reconozca y desarrolle estrategias cognitivas, útiles para su proceso de lectura y lograr un aprendizaje eficaz adaptándose a las exigencias académicas del contexto universitario. Además, el estudiante al leer realiza un proceso de confrontación entre lo nuevo y sus conocimientos previos.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas que se desarrollen ayudarán al estudiante a tomar conciencia sobre su propio proceso de lectura y con ello realizará un aprendizaje más eficaz. (Análisis documental, composición en español I, profesor P11, 2004A)

Esta participación solo es posible a partir de la confrontación permanente entre los contenidos del texto y el conocimiento previo del Lector, con el aporte de todo su marco de referencia, experiencias personales, intenciones, expectativas y unas metas específicas de lectura. (Análisis documental, composición en español I, profesores P1 y P5, 2007A)

Por último estas estrategias cognitivas se continúan trabajando en el curso de *composición en español II*; éste tipo de estrategias son dadas con el fin de planificar la comprensión y la producción de textos evocando al uso de conocimientos previos para iniciar estos procesos textuales, también dentro de estas estrategias cognitivas se encentra el uso de la tarea y de planificación de una escritura con propósito con el fin de desarrollar y guiar la construcción de textos.

Planificación: propósito de la escritura, revisión de conocimientos previos, procedimientos a seguir y estrategias a utilizar en relación con la tarea. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Al igual que en la lectura para llevar a cabo dicho proceso es necesario que el autor desarrolle ciertas estrategias cognitivas que le permitan la construcción del texto. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

En cuarto lugar encontramos el *enfoque metacognitivo*, en el cual Baker (1991) plantea que la metacognición es la conciencia y el control que las personas tienen sobre sus procesos cognitivos que aluden a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición.

En el curso de *Composición en Español I*, el enfoque metacognitivo lleva a los estudiantes a ser autónomos en sus procesos de lectura y de escritura, así como la comprensión de textos escritos. Se plantea que el estudiante es capaz de monitorear su proceso como escritor siendo consciente de las diferentes etapas que en él se utilizan. Al final del curso los estudiantes lograrán textos académicos bien elaborados.

Este procedimiento se llevará a cabo antes, durante y después de la lectura, manteniendo siempre un proceso gradual que posibilite la participación activa de los estudiantes, al involucrarnos en una continua reflexión sobre lo que se va a hacer y sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente. (Análisis documental, composición en español I, profesores P1 y P5, 2002A)

En conexión con este aspecto hablamos también de la capacidad que debe desarrollar el estudiante de monitorear su proceso como escritor [...]. (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

Consiga finalmente producir textos académicos mucho más elaborados desde el punto de vista conceptual y estético. (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

Consciente de todas las etapas y retos que exige el proceso de escritura, como por ejemplo planificar, escribir borradores, revisar y corregir en forma individual y colectiva sus textos. (Análisis documental, composición en español I, profesor P3, 2009A).

Del mismo modo, en el curso de *Composición en Español II*, el enfoque metacognitivo es desarrollado con el fin de que los estudiantes sean autónomos en sus procesos de lectura y de escritura, y a hacer un buen uso de diferentes tipos de estrategias textuales, con el acompañamiento del profesor en este proceso.

Durante el proceso de escritura se mantiene una constante revisión y ampliación de estos conocimientos, se hace una evaluación general de los diferentes componentes del proceso, que se realimentará con las revisiones, puestas en común y reflexiones en la clase. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

Aquí también encontramos que de esta subcategoría, se desprende otra subcategoría de nombre *estrategias metacognitivas*. En ésta se describen los elementos del enfoque metacognitivo que van a ser aprendidos y puestos en práctica por los estudiantes en los diferentes cursos del componente. Estas

estrategias empiezan a trabajarse desde el curso de *composición en español I*, procurando que el estudiante las desarrolle y así sea consciente de los procesos de lectura y escritura a los que debe enfrentarse de acuerdo a las exigencias académicas y profesionales como futuros maestros.

En conexión con este aspecto hablamos también de la capacidad que debe desarrollar el estudiante de monitorear su proceso como escritor, esto es, la toma de conciencia sobre las distintas etapas del proceso de composición a través de la reflexión metalingüística o metacognitiva. (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

En suma, el propósito es lograr que el estudiante se convierta en un escritor más autónomo y consciente de todas las etapas y retos que exige el proceso de escritura, como por ejemplo planificar, escribir borradores, revisar y corregir en forma individual y colectiva, sus textos. (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

Se le da continuidad a estas estrategias metacognitivas en el curso de *composición en español II*. En éste curso las estrategias son utilizadas para la elaboración y construcción de diferentes tipos de textos. Estas estrategias son utilizadas desde el momento en que los estudiantes necesitan documentarse y clasificar la información encontrada con respecto al tema que se esté trabajando. Además dichas estrategias son vistas como herramientas que se utilizan durante estos procesos textuales, pero que también permiten evaluar los procesos de lectura y escritura y así tomar decisiones que permitan mejorar el producto final (texto final).

Supervisión: documentación, jerarquización de la información, construcción y argumentación de hipótesis, toma de apuntes, plan de escritura, elaboración de resúmenes, reseñas y ensayos, toma de decisiones acerca de correctivos pertinentes. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Desarrollo del proceso: documentación, jerarquización de la información, construcción y toma de apuntes. Revisión y reestructuración del plan de escritura, elaboración de resúmenes, reseñas. Dimensiones de la producción textual:

coherencia local, coherencia lineal, coherencia global, categorías pragmáticas: intención, superestructura. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2010B).

Los enfoques cognitivo y metacognitivo desarrollados durante estos cursos del componente podemos relacionarlos con lo expuesto por Arciniegas y López (2003 y 2007) en su estudio sobre “el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos” y “estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad”, llevado a cabo con los estudiantes de Licenciatura que se encontraban cursando las asignaturas de *Composición en español I* y *Composición en español II* respectivamente, con el fin de que ellos desarrollaran estrategias que les permitieran asumir conscientemente la lectura y la escritura como proceso fundamental en la construcción de su saber y en el control, la evaluación y la autorregulación de procesos de comprensión y de aprendizaje. Todo lo anterior se ve reflejado en los programas del curso analizados.

En quinto lugar encontramos el *desarrollo de la competencia comunicativa*, como se plantea en el marco teórico, para Canale y Swain (1983) la competencia comunicativa se define como el conocimiento del lenguaje y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el curso de *Composición en Español I*, la competencia comunicativa se trabaja de forma que los estudiantes trasciendan la concepción de lectura, es decir que ellos logren interactuar con el texto. Se busca también que el estudiante fortalezca sus competencias como lector y escritor, dando paso también al trabajo de la competencia analítica.

Desarrollar capacidades discursivas que le permitan trascender la concepción de lectura como decodificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y su lector y a la vez, comprender y asumir la escritura no como una simple actividad repetitiva de transcripción, sino en sus dimensiones crítica y creativa. (Análisis documental, composición en español I, profesor P1, 2011B).

El estudiante fortalezca sus competencias como lector y escritor. (Análisis documental, composición en español I, profesor P6, 2009A).

Mejorar cualitativamente los procesos de producción de sentido a través de una escritura analítica e intencional. (Análisis documental, composición en español I, profesor P7, 2010A).

En lo que respecta al curso de *Composición en Español II*, la competencia comunicativa se trabaja de forma tal que en el curso se ofrecen herramientas para que los estudiantes puedan tener un manejo más eficiente de la lengua a través de procesos de lectura y de escritura enmarcados en el concepto de competencia comunicativa. Por otra parte, se guía a los estudiantes a través de esta competencia hacia el desarrollo de la competencia analítica.

El presente curso ofrece elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa y posibilita un manejo eficiente de la lengua a través del mejoramiento de los procesos de lectura, comprensión y producción de textos. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

A partir del análisis del discurso se profundizará en el estudio del discurso argumentativo, buscando desarrollar la competencia analítica como extensión de la competencia comunicativa. (Análisis documental, composición en español II, profesor P12, 2003B).

En sexto lugar encontramos el *desarrollo de la competencia textual*, como se plantea en el marco teórico, para Canale y Swain (1983) esta competencia se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).

En el curso de *Lenguaje y creatividad*, la competencia textual se refiere a que el estudiante leerá y elaborará diferentes tipos de textos que irán trabajando a lo largo del curso y se piensa explorar la creatividad del estudiante. Además, se busca que los estudiantes estén en contacto con la lengua escrita y adquiera experiencia en la elaboración de textos; para ello, es necesario que exista una interacción con el texto y así reconocer los elementos que lo componen.

Identifique diferentes formas creativas del lenguaje mediante la lectura y la elaboración de diversos tipos de textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P10, 2011A).

Reconozca, analice y ponga en juego su voz natural, su comprensión y visión de diferentes formas de comunicación para identificar posteriormente las voces en la creación de los textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P6, 2010B).

Deberán desarrollar, frente a una diversidad de textos, su potencial de creatividad tanto en la construcción del significado de los contenidos del texto, como en la producción de textos escritos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P6, 2008B).

Formación de la lectores y productores de textos, creativos y críticos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P3, 2000B).

Adquiera experiencia en la lectura y el reconocimiento de diferentes lenguajes. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P10, 2011A).

Entre en contacto con la lengua escrita mediante la experiencia de la lectura de textos diversos y de la escritura como ejercicios que lo sensibilizan para el estudio y la producción de textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P10, 2011A).

En el curso de Composición en Español I, la competencia textual se enfoca al trabajo de lectura, interpretación, comprensión y producción de textos escritos de una forma crítica y creativa. Además esta competencia se enfoca a la identificación y elaboración de diferentes tipologías textuales, tales como informes, reseñas, comentarios, artículos y ensayos, los cuales son productos escritos finales en este curso.

Para ello se debe trascender la concepción de lectura como decodificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y sus lectores, y a la vez, comprender y asumir la escritura no como una simple actividad repetitiva de transcripción, sino en su dimensión crítica y creativa. (Análisis documental, composición en español I, profesor P1, 2011B).

Durante el taller el estudiante leeré y analizará una serie de textos con el objeto de diferenciar y conocer las diferentes tipologías o modelos de textos. (Análisis documental, composición en español I, profesor P13, 2001A).

Interpretación y producción de textos académicos (informes, reseñas, comentarios, artículos y ensayos). (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

Que el estudiante fortalezca sus competencias como lector y escritor, con énfasis en los textos académicos, fortaleciendo sus capacidades en el proceso de composición escrita, por medio de estrategias que le permitan ser más autónomo, rápido y eficaz [...]. (Análisis documental, composición en español I, profesor P9, 2007A).

En lo que respecta al curso de *Composición en Español II*, la competencia textual es comprendida como la capacidad que los estudiantes desarrollan para profundizar en los diferentes procesos de lectura y de escritura que los lleva a comprender y reflexionar de manera autónoma sobre la realidad académica y social que los rodea, a través de la argumentación crítica, reflejada a través de productos escritos finales como resúmenes, reseñas y ensayos. En este curso encontramos programas que cuentan con las mismas citas textuales que los programas del curso de *Composición en Español I*.

Para ello se debe trascender la concepción de lectura como de codificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y sus lectores, y a la vez, comprender y asumir la escritura no como una simple actividad repetitiva de transcripción, sino en su dimensión crítica y creativa. (Análisis documental, composición en español II, profesor P1, 2003B).

Enfatizar en el reconocimiento inteligente y reflexivo de los niveles que constituyen la arquitectura de todo texto, de modo tal que mediante su apropiación el estudiante pueda producir textos de manera intencional. (Análisis documental, composición en español II, profesor P8, 2006B).

Esta competencia textual comprende a su vez una subcategoría de nombre *estrategias de composición textual*. El trabajo con de estas estrategias se presenta

de manera específica únicamente en los programas del curso de *composición en español I*, donde su enfoque es hacia la producción de textos escritos con una estructura lógica, coherente y cohesiva.

Desarrollo de estrategias de composición textual que, desde una perspectiva discursiva permita a los estudiantes elaboraciones escritas lógicas y coherentes. (Análisis documental, composición en español I, profesor P4, 2011B).

Producir textos académicos coherentes y cohesivos, con buena estructuración. (Análisis documental, composición en español I, profesor P11, 2004A).

En séptimo lugar encontramos *el desarrollo de la competencia analítica*, desarrollada principalmente durante el curso de *composición en español II*. La competencia analítica es desarrollada para la reconstrucción y producción de textos, exigiendo a los estudiantes un sentido crítico para poder abordar el análisis discursivo de los textos.

La modalidad de este curso será la del seminario-taller donde se proyectarán talleres de análisis, de reconstrucción y de producción que permitan el desarrollo de la competencia analítica en el discurso argumentativo. (Análisis documental, composición en español II, profesor P12, 2003B).

En octavo lugar encontramos *el desarrollo de la competencia poética*, desarrollada principalmente durante el curso de *lenguaje y creatividad*. La competencia poética como se plantea en el marco teórico, es como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

En el primer curso del componente, con esta competencia poética principalmente se busca enriquecer la sensibilidad literaria de los estudiantes a través de la relación lenguaje y creatividad. Adicionalmente el análisis documental permitió verificar que esta competencia es trabajada con mayor énfasis por un solo profesor del componente.

Enriquecer la competencia poética y porqué no la sensibilidad literaria de los estudiantes, mediante la exploración de la función imaginativa del lenguaje. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P4, 2003B).

Enriquecimiento de la competencia poética de los estudiantes en términos de la relación entre lenguaje y creatividad. (Análisis documental, composición en español II, profesor P4, sin fecha).

El desarrollo de esta competencia durante el primer curso de *Lenguaje y creatividad* la atribuimos y relacionamos con el estudio de Gil (2001) ("Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa") quien expone los resultados encontrados a partir de una investigación formativa de tipo cualitativa y el trabajo por proyectos realizada con estudiantes de primer semestre que cursaban la asignatura de Lenguaje y creatividad. En este estudio Gil desarrolla una propuesta pedagógica desde un enfoque funcional de la lengua con el fin de explorar particularmente la función imaginativa del lenguaje a través de actividades de proceso de alfabetización creativa. Además se busca enriquecer la competencia poética del estudiante e incrementar su potencial lingüístico en términos de realizaciones discursivas de orden explicativo y argumentativo, que están presentes en las disciplinas académicas de su nivel de formación.

En noveno lugar encontramos *la actividad metalingüística*. Es así como encontramos que dicha actividad es desarrollada desde el curso de *Lenguaje y creatividad*. Dentro del aspecto cuantitativo, estas opiniones se encuentran en cinco de los ocho programas del curso analizados, esto nos muestra que a través del tiempo se siguen trabajando esta actividad. En este curso se propone la actividad metalingüística con el fin de que los estudiantes conozcan y desarrollen las estrategias y metodologías que les permitan expresarse al utilizar el lenguaje, además se busca concientizar a los estudiantes de las características del lenguaje, explícitamente de las estrategias y metodologías para las distintas formas de expresión del lenguaje; finalmente, se busca que el estudiante

incremente su potencial lingüístico y los resultados se vean reflejados en la elaboración de textos escritos que son entregados al final del semestre.

Sea consciente de que el lenguaje dispone de estrategias y metodologías que permiten expresar formas distintas de interpretar la realidad. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P6, 2010B).

Muy seguramente incrementará su potencial lingüístico en términos de realizaciones discursivas de orden explicativo y argumentativo. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P4, 2003B).

Construir el texto final con una buena elaboración lingüística. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesor P10, 2011A).

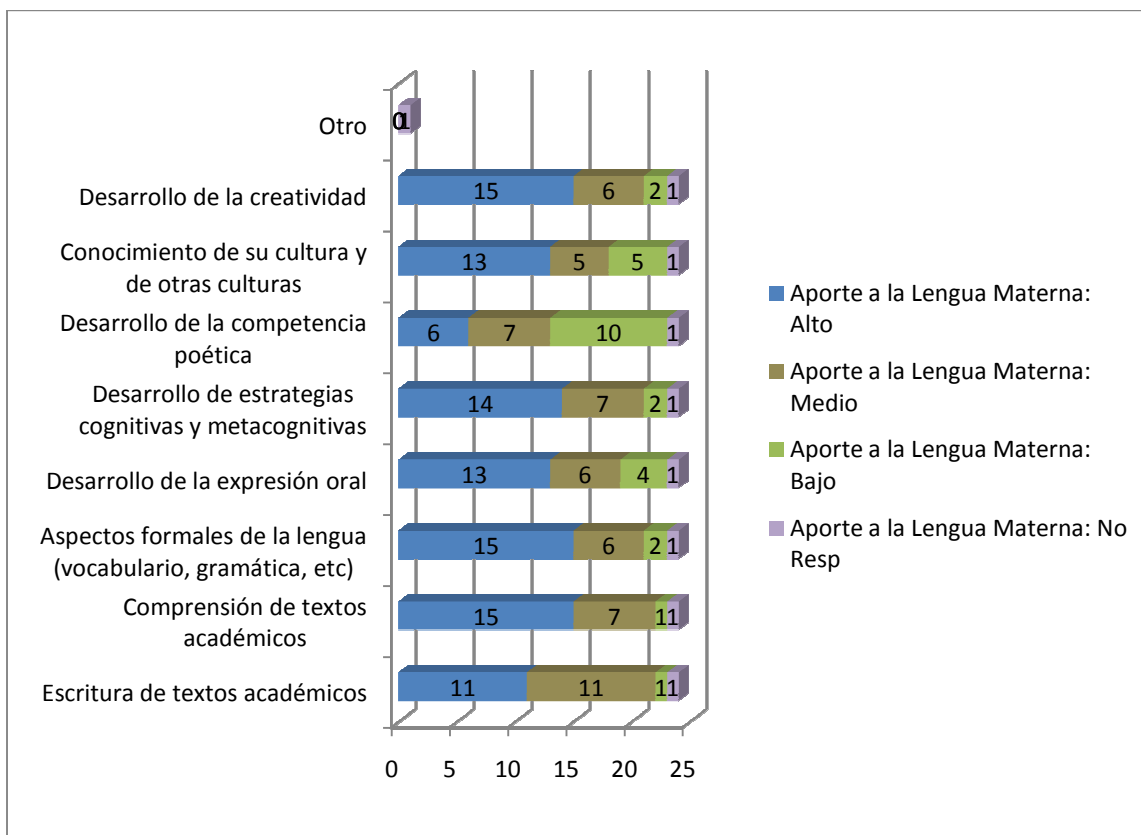
De igual forma en éste primer curso del componente, se busca brindar a los estudiantes conocimientos sobre las estrategias metalingüísticas procurando el mejorar el nivel de lengua de los estudiantes y así su producción oral y escrita.

El énfasis del curso será sobre el desarrollo de estrategias metalingüísticas en el estudiante, elementos básicos para la producción oral y escrita de textos en la carrera de Lenguas Modernas. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, profesores P1 y P5, 2003B).

Por otra parte, se exponen los resultados arrojados por la encuesta. Estos resultados, obtenidos de una muestra de 24 personas, permiten corroborar si los objetivos planteados por los profesores se llevan a cabo y en qué grado los estudiantes han podido aplicar todas las competencias, estrategias y el perfil con el que fueron formados durante la carrera a su ejercicio profesional.

En primer lugar, en la pregunta número 7 (Ver Anexo 4), encontramos una división del grado del aporte de los conocimientos aprendidos con relación a la lengua materna. Como se puede observar en la gráfica 1, en primer lugar se encuentra el *desarrollo de la creatividad* y el 63% de los encuestados considera que el aporte fue alto, para el 25% fue medio, para el 8% fue bajo y el 4% no contestó. En segundo lugar está el aporte al *conocimiento de su cultura y de otras culturas* el 54% de los encuestados considera que el aporte fue alto, para el 21% fue medio,

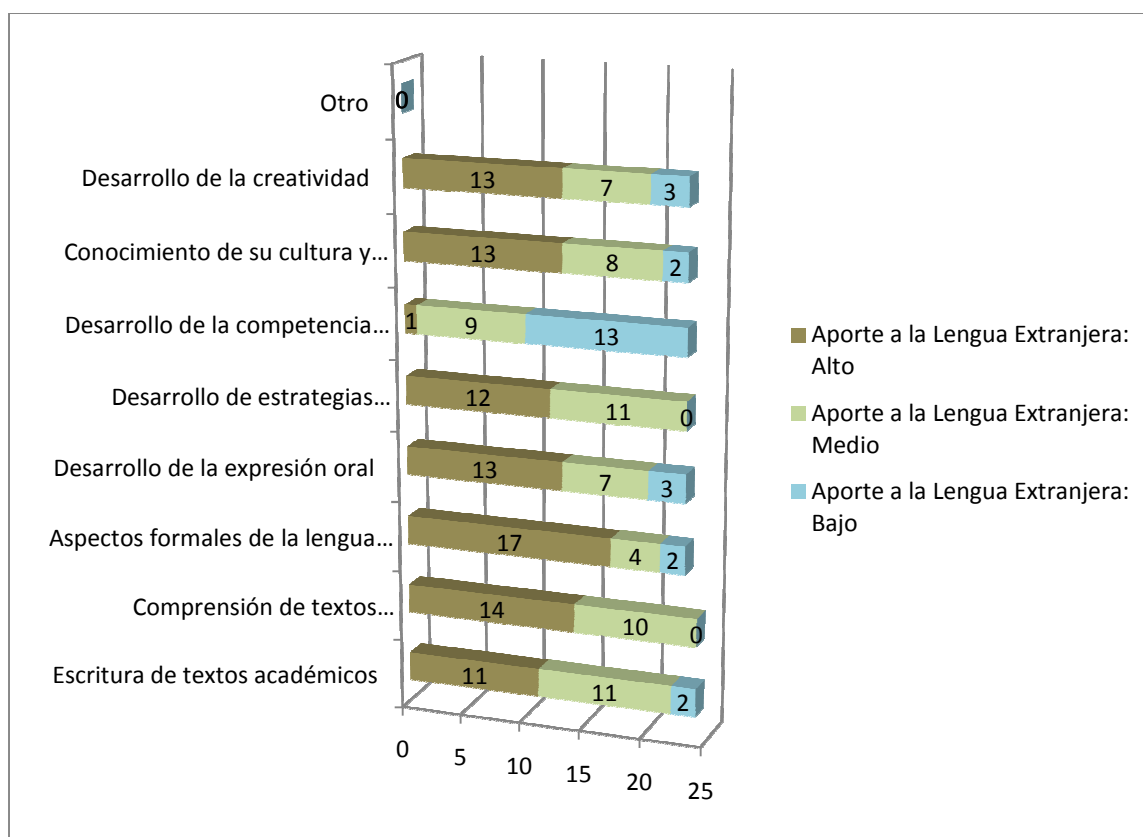
para el 21% fue bajo y el 4% no contestó. En tercer lugar encontramos el *desarrollo de la competencia poética*, para el 42% de los encuestados el aporte fue bajo, para el 29% fue medio, para el 25% fue alto y el 4% no contestó. En cuarto lugar está el *desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas*, para el 58% de los encuestados el aporte fue alto, para el 29% fue medio, para el 8% fue bajo y el 4% no contestó. En quinto lugar encontramos el *desarrollo de la expresión oral*, para el 54% de los encuestados el aporte fue alto, para el 25% fue medio, para el 17% fue bajo y el 4% no contestó. En sexto lugar están los *aspectos formales de la lengua*, para el 63% de los encuestados el aporte fue alto, para el 25% fue medio, para el 8% fue bajo y el 4% no contestó. En séptimo lugar encontramos la *comprensión de textos académicos*, para el 63% de los encuestados el aporte fue alto, para el 29% fue medio, para el 4% fue bajo y el 4% no contestó. En octavo lugar está la *escritura de textos académicos*, para el 46% de los encuestados el aporte fue alto, para el 46% el aporte fue medio, para el 4% fue bajo y el 4% no contestó.



Gráfica No. 1: Grado de aporte del componente al mejoramiento de la lengua materna.

En segundo lugar encontramos una división del grado del aporte de los conocimientos aprendidos con relación a la lengua extranjera. Como se puede observar en la gráfica 2, en primer lugar encontramos el *desarrollo de la creatividad*, para el 54% de los encuestados el aporte fue alto, para el 29% fue medio y para el 13% fue bajo. En segundo lugar está el *conocimiento de su cultura y de otras culturas*, para el 54% de los encuestados el aporte fue alto, para el 33% fue medio y para el 8% fue bajo. En tercer lugar, el *desarrollo de la competencia poética*, para el 54% de los encuestados el aporte fue bajo, para el 38% fue medio y para el 4% fue alto. En cuarto lugar está el *desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas*, para el 50% de los encuestados el aporte fue alto y para el 49% fue medio. En quinto lugar, el *desarrollo de la expresión oral*, para el 54% de los

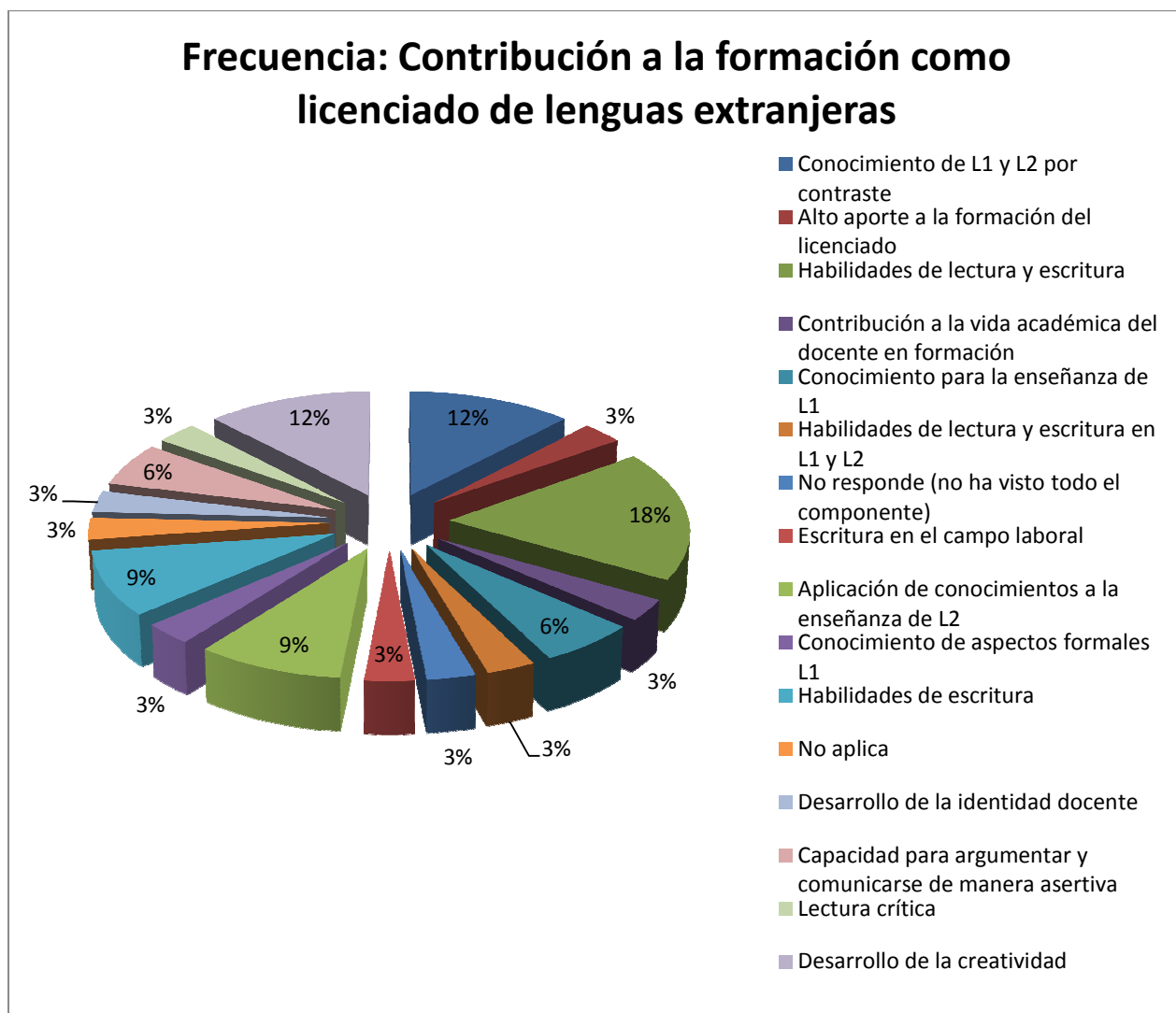
encuestados el aporte fue alto, para el 25% fue medio y para el 17% fue bajo. En sexto lugar, los *aspectos formales de la lengua*, para el 71% de los encuestados el aporte fue alto, para el 17% fue medio y para el 8% fue bajo. En séptimo lugar está la *comprensión de textos académicos*, para el 58% de los encuestados el aporte fue alto y para el 42% fue medio. En octavo lugar está la *escritura de textos académicos*, para el 46% de los encuestados el aporte fue alto, para el 46% el aporte fue medio y para el 8% fue bajo.



Gráfica No. 2: Grado de aporte del componente al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Finalmente, los estudiantes encuestados compartieron opiniones, en la pregunta número 10 (Ver Anexo 4), con respecto al aporte de los cursos de lengua materna

a su formación como licenciado de lenguas extranjeras. Dichas percepciones se muestran en la Gráfica No. 3:



Gráfica No. 3

7.1.2 Conocimientos previos al ingreso a la carrera

En esta gran categoría se da un muestreo de las opiniones de estudiantes y docentes dadas a través de entrevistas y el grupo focal. Aquí encontramos la percepción sobre los conocimientos de los estudiantes acerca del componente de lengua materna, sus cursos y principalmente de los conocimientos previos con que los estudiantes llegan a los cursos, para darle frente a la comprensión y producción de textos académicos en la universidad. Dentro del *Plan de Estudios del programa*, citado también en el apartado de marco teórico de esta investigación, se explica que el componente esta conformado por cuatro cursos: *Lenguaje y creatividad, Composición en español I, Composición en español II y Seminario de Enseñanza del Español*. Dentro de este marco teórico los estudiantes respondieron sobre el conocimiento de la existencia de un componente de lengua materna y de sus cursos. Esta respuesta es analizada de manera cuantitativa y evidencia que solo hay dos entradas positivas de estudiantes que manifiestan que al iniciar la carrera sabían de la existencia de dicho componente y de su composición frente a once entradas negativas en las que se manifiesta lo contrario. A continuación veremos las opiniones de profesores y estudiantes sobre el conocimiento de los estudiantes al llegar a los cursos, tomando en cuenta las carencias y fortalezas planteadas por ellos.

Así, iniciaremos con los aspectos que se deben mejorar al llegar a los cursos tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo que Arciniegas y López (2003) resaltan al reconocer como una característica fundamental del comportamiento metacognitivo que hace que el sujeto, y es asumir conciencia sobre sí mismo, sus limitaciones y fortalezas, así sobre el conocimiento, y sobre cómo se logra éste, que sean conscientes sobre lo que se sabe y lo que no sabe, sobre lo que conoce o no, lo que le permite conocer y lo que necesita para llegar a conocer. Entonces este proceso llevado a cabo con el

grupo focal ha servido para promover esta reflexión sobre sus limitaciones y fortalezas.

También, dentro de la investigación de Gil (2006) se identifica una problemática sobre los diferentes procesos de lectura y de escritura que los estudiantes tienen en la universidad. Según algunos de los resultados acerca de la relación entre la lectura y la escritura, se evidencia que estos procesos no han sido continuos ni abundantes en la vida académica o personal de los estudiantes, y se limitan más bien a lo que han podido hacer y aprender en la secundaria. Esta problemática se evidencia y se corrobora con la opinión de un alto porcentaje de estudiantes que aseguran que no llegan con un nivel adecuado en el conocimiento del español, para hacerle frente a los retos académicos como lo representan los cursos del componente. Por otra parte, aunque los estudiantes aseguran que desde los primeros semestres se empiezan a adentrar en estos cursos que exigen un nivel de lectura y de escritura para el que no están preparados, los primeros cursos del componente de lengua materna ayudan al desarrollo de esta competencia poética y de estrategias cognitivas y metacognitivas, pero también se reconoce que estos cuatro cursos se quedan cortos frente a las necesidades que los estudiantes presentan en el programa a lo largo del mismo ya que los cursos sólo tienen un acompañamiento en los primeros semestres y es necesario seguir desarrollando competencias que se ha iniciado en esos primeros semestres: la comprensión y producción de lectura y de escritura, aspectos estructurales de la lengua, el uso de diferentes estrategias para asumir estos procesos de lectura y de escritura y la competencia poética también anunciada en la investigación de Gil (2006).

De aquí de la universidad parten del supuesto que es tu lengua materna y venimos con ella full al terminar once, como decías tu ahora, esa no es la realidad, la realidad es que cuando llegamos a primer semestre, [...] la formación media no permite tener el nivel esperado, supongo, de aquí de la Universidad, eso es parte de ese supuesto, pero entonces, porque no dejan de partir de ese supuesto, y parte de una realidad tangente, que los estudiantes no llegan con el nivel... (Grupo focal, estudiantes jornada diurna)

Y con la experiencia pues porque yo ya vi todos los cursos de lengua materna y pues si conocía que iban a ser parte de la formación, creo que son necesarios yo creo que en la formación de cualquier profesional y también creo que como dicen mis compañeros son cursos para la formación como docentes de lengua extranjera, no solamente porque intentando conocer como objeto de estudio la lengua extranjera necesitamos nuestra propia lengua y conocerla como en detalle, sino también porque hace parte como del desarrollo incluso cognitivo a nivel universitario [...] entonces por eso creo que los cursos son insuficientes porque cuando entramos a la universidad venimos de un proceso de bachillerato, un proceso que no es suficiente y la mayoría venimos de colegio público donde muchos conceptos como que faltan y hay una falta de escritura y de estrategias de lectura, hay mucha carencia de eso. (Grupo focal, jornada vespertina).

Después de conocer la perspectiva de los estudiantes sobre su acumulado de conocimientos con los que llegan a asumir el programa y los cursos del componente, ahora veremos la opinión de los profesores sobre los conocimientos de los estudiantes al llegar a los cursos. Al igual que anteriormente, estos conocimientos se miden como fortalezas y aspectos que se deben mejorar.

Ahora bien dentro del marco teórico se vio la necesidad de en marcar la problemática que abarca la enseñanza de lenguas extranjeras que se ve reflejado en la investigación de Agray (2008) encontramos que los programas de licenciatura, en el caso particular de docentes de lenguas extranjeras, buscan formar profesores críticos, reflexivos, comprometidos, excelentes en el manejo de la lengua, con sólidas bases de formación y capaces de asumir el reto, desde la educación, de encaminar acciones que ayuden a la transformación social.

Dentro de este marco teórico y problemática en la educación colombiana llegan los estudiantes a prepararse como futuros docentes de lengua extranjera que desde inicios de su formación académica deben comenzar a reflexionar sobre preparación recibida en la secundaria que no es necesaria para estar en la academia, pero aun mucho más importante, deben reflexionar sobre la formación

que comenzarán a recibir en la academia para afrontar este reto consigo mismos y con la realidad social que los rodea.

Veo que hay muchas carencias en relación al uso de la lengua materna, tanto en la lectura y en la escritura, los estudiantes a pesar de haber transcurrido en varios cursos y asignaturas con las cuales han tenido que desarrollar su competencia y su habilidad de escritura y de lectura, no se vislumbra generalmente que tengan un buen manejo de la producción textual, entonces es como difícil a veces construir textos coherentes, cohesivos que uno diga bueno aquí pasó un proceso en el desarrollo del manejo de la lengua, eso es preocupante, porque pareciera que uno cada que inicia un curso, debe de volver a empezar con elementos formales de la lengua, con desarrollo de contenidos, o sea que es como si siempre estuviéramos volviendo a empezar, aunque claro cada curso y cada momento de la vida es diferente, y siempre que uno se enfrente a la lectura y a la escritura pues son momentos que no van a ser iguales para toda la vida, y tienen sus implicaciones al tipo de texto que nos acerquemos y que texto se vaya a producir. (Entrevista individual, profesor)

Es por esto que los profesores del componente de lengua materna, en su gran mayoría manifiestan, con veintisiete intervenciones, que los estudiantes deben de trabajar en muchos aspectos a mejorar, frente a siete intervenciones en las que se reconocen que los estudiantes llegan con fortalezas. Los profesores al igual que los estudiantes resaltan con preocupación como los estudiantes llegan a los cursos del componente y al programa de manera general, con desconocimiento general en el que no tienen en cuenta el pensum de la carrera llevándolos a subestimar el proceso que representa cada curso, esta posición también se ve reflejada en algunos de los programas de los cursos de *Lenguaje y Creatividad*.

Pues, en parte les he contestado la pregunta. Pues hay unos estudiantes que llegan y dicen: “bueno, y esto. Yo que tengo que ver con...”, pues no se lo esperaban. Pensaban: “no, yo vengo a estudiar idiomas, entonces es laboratorio, grabación, repita, inglés, francés, drama. Bueno, y como así que el estructuralismo, y como así que el enfoque generativo, que el análisis del

discurso, la morfología. Eso no era lo que yo me esperaba. (Entrevista individual, profesor)

Estudiantes universitarios carecen de una formación básica en lo relativo a la exploración textual de los universos poéticos del arte y la literatura. Este hecho impide en muchos casos el desarrollo de mejores estrategias de lectura y escritura para enfrentarse a textos y saberes cuya complejidad radica en estructuras profundas, no necesariamente relacionadas con la cultura literaria, artística y humanística. (Análisis documental, Lenguaje y Creatividad).

Así, dentro de las siete intervenciones que dicen que los estudiantes llegan con fortalezas a los cursos del componente, se puede identificar lo planteado por Franco (2007) cuando explica que el rol de los estudiantes dentro del aprendizaje ha pasado a ser un papel mucho más individualizado dirigido hacia su propia planeación, asumiendo responsabilidades del papel que juega dentro del salón de clase; el estudiante asume que es parte de un grupo e interactúa con los demás teniendo una relación recíproca, y aprendiendo del y con el maestro. Por otra parte, según Arciniegas y López (2003) los estudiantes accederían al conocimiento como el resultado de un proceso de construcción a nivel social, en el que se indica que el estudiante es un sujeto activo que tiene la capacidad de construir y reconstruir el conocimiento del grupo social al cual pertenece.

Basados en esto, algunos profesores del componente de lengua materna dicen que los estudiantes son sujetos que tienen la capacidad de aportar, aprender y comunicar contenidos.

(...) Si no que también el estudiante puede aportar porque él también es un sujeto que tiene inquietudes, motivaciones, que puede aprender y que puede comunicar contenidos. (Entrevista individual, profesor).

Por otra parte, algunos docentes dicen que una de las fortalezas más constantes es la motivación que el aspecto laboral y cultural despierta en los estudiantes y con la que llegan a los cursos. Se señaló que los estudiantes tienen que formarse de manera integral, suponiendo que los estudiantes tienen una capacidad de

análisis, de síntesis y de espíritu crítico y propositivo a través de la escritura y la lectura en su propia formación. También se dijo que la actitud y el interés frente a los contenidos de los cursos es otra de las fortalezas. Finalmente se dijo que hay una leve mejora que se ve paulatinamente de un curso a otro, debida a la reflexión que se viene haciendo desde los primeros semestres y que se va manifestando en el transcurso de la carrera.

7.1.3 Relación entre los cursos del componente de lengua materna

En esta gran categoría se presenta la relación y articulación establecida entre los tres primeros cursos del componente de lengua materna. Aquí se muestran los resultados arrojados por el análisis documental de los programas de los tres primeros cursos de la componente, entrevistas individuales a los profesores del componente y la sesión de grupo focal con los estudiantes. En este apartado se expondrá lo encontrado según las siguientes subcategorías: estructura y ubicación del componente, percepción del componente, contenidos de los cursos, metodología, evaluación y bibliografía.

En primer lugar encontramos la subcategoría de *estructura y ubicación del componente*. Esta subcategoría representa las opiniones de los docentes y los estudiantes frente a la estructura y ubicación del componente en la malla curricular. Inicialmente, esta categoría cuenta con 11 apreciaciones por parte de los profesores acerca de la estructura del componente de lengua materna, de las cuales 9 exponen carencias dentro de la estructura actual del componente y solamente 2 dicen que esta estructura tiene fortalezas. Para opinar acerca de la estructura del componente se empieza mencionando el examen de admisión que los estudiantes deben de presentar al inicio de las carreras, ya que es éste les da una especie de diagnóstico para mostrarles la manera como llegan leyendo y escribiendo. Entonces, de acuerdo al plan de estudios, en el programa de licenciatura no se hace este tipo de examen porque se asume que se deben reforzar, de manera indispensable, la lectura y la escritura en los estudiantes del programa.

Nosotros no podemos esperar que el estudiante llegue leyendo y escribiendo a la universidad si acaba de salir del bachillerato. ¿Quién le ha enseñado a escribir? Los estudiantes se angustian porque hacen un examen de español y lo pierden, les hacen unas pruebas de lectura de entrada de semestre y las pierden y yo les digo: “tranquilos, eso es normal. ¿Quién les ha enseñado a ustedes a leer de manera crítica? ¿Quién les ha enseñado a leer diferencialmente? ¿Quién les ha enseñado a

leer de manera metacognitiva? Nadie, y pues tienen que aprenderlo aquí". Entonces simplemente se hace la prueba para mostrarles: "mire, es verdad". Y el examen de español que se les hace de ingreso a la universidad, pues nos toca hacerlo por la pobreza, porque no debería haber examen de español sino que todos los estudiantes deberían pasar por esos cursos. (Entrevista individual, profesor P2, Diciembre 2010).

Además, los docentes plantean que para la estructura del componente es importante tener en cuenta las buenas relaciones laborales entre los profesores del mismo, porque así puede haber buena comunicación para discutir sobre lo qué es bueno para la formación de los docentes.

(...) con los profesores, nos comunicamos, tenemos buenas relaciones, en el sentido de colegaje. Nos ponemos de acuerdo en lo que se puede dar que sea útil para estos muchachos, y ya cada uno lo desarrolla como cree que lo debe desarrollar. Entonces, en ese sentido, si es personal. (Entrevista individual, profesor P2, Diciembre 2010).

Teniendo en cuenta la coherencia y cohesión dentro del mismo componente se habla que éste no tiene una continuidad conceptual formativa en sus saberes y a diferencia de otras carreras en el programa de Lenguas Extranjeras no se sabe qué sabe un estudiante de determinado semestre del programa.

(...) no hay una línea de continuidad conceptual formativa entonces hay mucha dispersión entre los que saben, los que deberían de saber, los dominios que deberían de tener en un momento determinado, digamos en cuarto semestre en análisis, no sé en quinto en sociolingüística, en octavo en un seminario de enseñanza de la lengua materna, entonces uno diría, uno supone unos dominios como los hay en todas las carreras aquí no los hay. (Entrevista individual, profesor P4, Diciembre 2010).

Por otra parte, se dice que los cursos de composición I y II quedan rezagados en los primeros semestres y al final de la carrera cuando los estudiantes necesitan refinar su capacidad como lectores y de escritores, no hay ningún curso que ayude en esta necesidad. Teniendo en cuenta también que la intensidad horaria de éstos

no son suficientes para formar todo lo que hay que formar en los estudiantes, considerando que el estudio del español debe ser transversal durante toda la carrera.

La lengua materna debe atravesar, sin volverse uno dogmático, lo que implica es que haya una transversalidad y que no sea una sola corriente, porque pienso yo que eso también ha sido como meter a los estudiantes en una sola corriente y, a los estudiantes hay que mostrarles la gama, el conocimiento es una gama diversa de saberes, de pensamientos, uno no puede hacer dogmas. Claro hay unas mejores cosas, corrientes que más le gustan a uno, ¿cierto? Pero siento que eso también, o sea los más sano para uno como estudiante es que adobe, conozca esa gama, y ya usted decidió por donde considera usted que es la mejor manera de expresar sus ideas, pero que a uno no le muestren sino una sola vía en la vida, me parece a mí, porque el conocimiento no es así (...) (Entrevista individual, profesor P6, Diciembre 2010).

También encontramos la opinión de los estudiantes frente a la distribución de los cursos del componente. Así, algunas opiniones son positivas y otras negativas. Para los estudiantes de la licenciatura el componente de lengua materna no está correctamente estructurado, porque aunque en una primera etapa los tres primeros cursos están bien estructurados, no se ve la conexión con el seminario de enseñanza del español¹ que está al final del componente. Además ellos consideran que hay un vacío desde que termina composición II en tercer semestre hasta el seminario de enseñanza del español que se ve en séptimo semestre; también se plantea que estos cursos son muy pocos para representar un componente que aporta mucho al licenciado pero a veces no lo suficiente para ser un componente paralelo a las lenguas extranjeras.

(...) es donde nos hablaban más o menos de como se manejaba el asunto de la lengua materna dentro de la carrera. Si, me parece que esos cuatro cursos propuestos yo creo que se quedan cortos, cortos en cuanto a lo que debe ser un

¹ El análisis del aporte del curso de *Seminario de enseñanza del español* y su pertinencia dentro de la carrera y el componente de lengua materna del programa académico es objeto de otra investigación suscrita a otro subproyecto.

licenciado de lenguas extranjeras y más nosotros como hispanohablantes, como hablantes del español. Pues digamos que debería replantearse o posicionarse de alguna otra manera en el transcurso de la carrera, el profundizar un poco mas en la lengua materna. (Grupo focal. Voluntarios Vespertina. Marzo 2011)

(...) la cuestión aquí es que el componente es insuficiente y también el componente es cortado digámoslo así; primero está la parte de... 1, 2 y 3 que es una exploración en cuanto a la escritura y a la lectura y luego se deja un espacio, luego se da un curso de enseñanza... entonces es un tanto eso. Eso claro aporta a la enseñanza, pero está más que todo la cuestión de que no están las bases solidas para la enseñanza de lengua materna. También se dijo que la insuficiencia radica en que hay cuatro semestres en los que no se ve y que la lengua materna se trabaja de manera implícita, pero no se materializa o no se hace tangible en un solo curso, esto como tal en cuatro semestres y en sexto se retoma un seminario que tiene que ver ya no en la formación del estudiante en la lengua materna sino ya hacia la enseñanza del español como tal, entonces dice que esos cuatro semestres son realmente un hueco. (Grupo focal. Marzo 2011)

Por último, en esta primera subcategoría, encontramos otras opiniones de los profesores sobre la ubicación del componente en la malla curricular. La gran mayoría de las opiniones reflejan inconformidad con la ubicación en la malla curricular ya que se dice que estos cursos no deberían estar solamente en los semestres iniciales, porque los estudiantes leen y escriben a lo largo de toda la carrera y es necesario que ellos sean formados para ello de manera transversal. Pero, opinan que los cursos al estar ubicados al inicio de la carrera son cruciales, ya que es en este momento académico donde los estudiantes necesitan la formación en la escritura y la lectura con las competencias crítica y poética, que por diferentes razones no se estudiaron en el colegio y que se ve reflejado en cómo los estudiantes llegan a la universidad a enfrentar una formación profesional con todas estas dificultades sin que la universidad se ocupe de equiparlos, tal como lo expresan Arciniegas y López (2003). También, se considera que debido a las exigencias que se hacen sobre la malla curricular es muy difícil que lo anterior

suceda, pero si se expone la necesidad de conectar el componente con los semestres superiores.

(...) observo que los cursos de composición en Español I y II quedan refundidos en los semestres segundo y tercero, pues nunca más se les vuelve a retomar, lo cual debería hacerse tanto más cuanto sobre el final tienen que enfrentarse a su trabajo monográfico.(Entrevista individual. Profesor P8. Diciembre 2010)

Lo que son Lenguaje y Creatividad, Composición I y II, estos están bien ubicados dentro de la malla curricular, ya que ellos buscan fundamentar en los aspectos de lectura y escritura, autonomía frente a los procesos de lectura y escritura en el aprendizaje en los estudiantes. Entonces iniciando la carrera es bueno que los estudiantes hagan esa reflexión. (Entrevista individual. Profesor P1. Diciembre 2010).

Con respecto de la presencia del componente al final de la carrera se dice que es casi que nulo y que la presencia del seminario de enseñanza del español no es suficiente y que su ubicación debe de ser evaluada, al igual que la posibilidad de poder darle continuidad al componente con la presencia de otros cursos, con el fin de seguirle brindando herramientas a los estudiantes.

Hacia el final del programa solamente está ubicado el curso, el seminario de enseñanza del español, nada más, y es uno solo y tiene un pro propósito concreto, en ese sentido yo diría que se debería ubicar otro, que así sea electivo o lo que sea, que ayude a los estudiantes que enfrentan problemas en la escritura y en la lectura en la monografía y que generalmente ustedes lo hacen es en lengua materna, entonces que les oriente un poco, asumir esa tarea. (Entrevista individual. Profesor P.3. Diciembre 2010).

En segundo lugar, encontramos la subcategoría de *percepción del componente*. Esta subcategoría representa las opiniones de los estudiantes y docentes frente al componente en general. Desde la perspectiva de los estudiantes, éstas percepciones evidencian diferentes posiciones que hay frente a componente y permite ver de manera cuantitativa como alrededor de 30 opiniones giran a intervenciones que no están del todo de acuerdo o que están en total desacuerdo

con determinados aspectos del componente, y por otra parte tenemos 25 intervenciones que tienen una percepción diferente del componente. Dentro de las diferentes percepciones que hay, encontramos que 62% de los estudiantes consideran que el componente hace aportes a su formación académica en español y que este aporte lo hace indispensable para su total formación académica, pero se manifiesta que dentro de lo que ofrece el componente se esperaban otros tipos de aportes para ahondar mucho más en la lengua materna.

De manera general ustedes consideran que es un componente necesario para la formación, que lo vieron de buena manera, porque lo vieron como una contribución a su formación, también lo vieron... y también hay una opinión de que se esperaba otra cosa (Grupo focal, décimo semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

Con respecto al seminario de enseñanza del español se dice que esté no se articula de manera adecuada con los otros cursos del componente debido a la naturaleza del mismo y de los contenidos que se desarrollan en él, y por esto se debería de reevaluar para que el curso sea más pensado a ser un curso de enseñanza de español a extranjeros, ya que sea por las aspiraciones laborales y por la misma formación académica, esté tendría más coherencia.

Como ya se dijo anteriormente los estudiantes manifiestan que el componente es de gran importancia para la formación del licenciado en lengua extranjera debido a que permite que éste sea integral en el conocimiento de las lenguas extranjeras y de su propia lengua materna, pero además de esto se manifiesta la necesidad de que este componente pueda ser más transversal dentro del programa.

Yo pienso que sí ponerle un poco más de atención, sobre todo en la primera fase a esa exploración del estudiante, en la creación, en la lectura propia, en la literatura, en la lectura de esa literatura que nos va a servir para fortalecernos, pero también darle consecución a esa línea, porque es una línea fuerte que nos permite no solamente desarrollarnos como unos licenciados íntegros, en el conocimiento y enseñanza de lengua extranjeras sino también en la lengua propia (Grupo focal, décimo semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

Por otra parte hay estudiantes que aseguran desde su experiencia académica que el componente de lengua materna es insuficiente y no está bien articulado debido a la discontinuidad del mismo en determinados semestres y a que el conocimiento que se quiere impartir por parte de los profesores en los cursos es demasiado y estos cursos se quedan cortos para lo que realmente se puede llegar a aportar, además debido a la naturaleza del último curso no hay una articulación apropiada, ya que este último ya no se centra en la formación académica del estudiante en cuanto a la lectura y escritura sino que se enfoca más hacia la enseñanza del español y se dice que si realmente se quiere preparar a los estudiantes para esto, un solo seminario no es suficiente para ello.

El componente es insuficiente y el es cortado digamos lo así, primero está la parte uno dos y tres que es una exploración en cuanto a la escritura y a la lectura y luego se deja un espacio y luego se da un curso de enseñanza, entonces es un tanto es, eso claro aporta a la enseñanza, pero está más que todo la cuestión de que no está en la parte sólida para la enseñanza de lengua materna, también se dijo que la insuficiencia radica en que hay cuatro semestres en los que no se ve.. que la lengua materna se trabaja de manera implícita, pero no se materializa, no se hace tangible en un curso como tal durante cuatro semestres, y en séptimo se retoma un seminario que tiene que ver ya no con la formación del estudiante en la lengua materna, sino ya hacia la enseñanza del español como tal, entonces se dice que esos cuatro semestres son realmente un hueco (Grupo focal, décimo semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

También opinan que el componente permite conocer mucho mejor la lengua materna y además permite aprender diferentes estrategias metacognitivas que permiten un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Nos permite ver el funcionamiento de nuestra propia lengua para así comprender el funcionamiento de otras lenguas. (Grupo focal, cuarto semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

Me parece que sirve más como para las habilidades de cada persona de lectura y de escritura, para mejorarlas y aplicarlas en las lenguas extranjeras. (Grupo focal, cuarto semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

A pesar de que hay el 20% de los estudiantes consideran que el componente de lengua materna es necesario y debería de complementarse, el 38% de los estudiantes opinan que el componente no es realmente relevante para la formación del licenciado en lenguas extranjeras y debería acortarse o reevaluarse los cursos que realmente son pertinentes con el programa y la formación para un licenciado de lenguas extranjeras.

Me parece que es extenso para los requerimientos de nuestra carrera, de nuestro programa licenciatura en lenguas extranjeras, sin embargo muchos de los cursos, estoy de acuerdo con que lenguaje y creatividad es un muy buen curso, valoro mucho ese curso de composición en español, necesario además, sin embargo creo que dos cursos de composición son demasiados, yo considero que con un curso de composición es suficiente y estoy totalmente en desacuerdo con el curso seminario de enseñanza del español como lengua materna. (Grupo focal, voluntarios, jornada diurna. Marzo 2011).

También se cree que dentro del mismo componente no hay una buena articulación y se ve reflejado cuando un estudiante toma un curso del componente con determinado profesor y el siguiente curso lo toma con un profesor diferente, porque la formación recibida en el primer curso es tal vez repetida, dicha de otro modo o la formación y procesos que se llevaban son interrumpidos, de esta forma no se ve una continuidad entre los cursos.

La relación más básica que yo veo es entre composición I y II porque entonces te dicen, composición I vamos a enfocarnos en la lectura y composición II en la escritura, pero lenguaje y creatividad no sé eso depende si también continuas con el mismo profesor, por ejemplo yo lo planeo verlo con la misma profesora I y II, entonces nosotros articulamos todo, pero con lenguaje y creatividad eso quedo ahí como aislado. (Grupo focal, sexto semestre, jornada diurna. Marzo 2011).

Por otra parte, esta subcategoría también comprende las opiniones de los docentes. Inicialmente se plantea que no existe una fundamentación suficiente en lengua materna debido a que ése no es el énfasis de la carrera.

Bueno lo primero que hay que decir es que el énfasis del programa, de este programa no es la lengua materna, entonces ahí ya entramos en una dificultad y es que no hay una fundamentación suficiente, no la puede haber, no es una cuestión subjetiva sino que en la malla es evidente que no esta dedicada a fundamentar la lengua materna y lo que hay de lengua materna digamos que se hace lo que se puede hacer con eso con el agravante de que no hay una orientación conceptual clara de cómo abordar el componente. (Entrevista individual. Profesor P4. Diciembre 2010).

También se habla de que el énfasis de los cursos no es muy adecuado o suficiente para lo que se busca formar en el estudiante, por ejemplo con relación a la escritura de diferentes tipologías textuales, las cuales se trabajan muy poco pues el tiempo no es suficiente. Además se opina acerca de que lo que se ve principalmente en los cursos de lengua materna son los aspectos formales y estructurales de la lengua y que en la formación del licenciado en lenguas extranjeras se incluye la comprensión y producción textual, aunque muchas veces al final de la carrera esto no se evidencia en la escritura de los trabajos finales, pues se presentan muchas fallas.

Uno podría hablar de un curso, un seminario de escritura de ensayo, apuntarle a una tipología de textos en particular, porque a veces lo que se hace en Composición I y II es un reconocimiento muy general de las tipologías textuales, pero no se hace énfasis a veces. Bueno, algunos dicen que trabajan el ensayo, pero no sé si realmente en uno o dos niveles se puedan formar ensayistas o se pueda desarrollar una gran competencia en escritura de ensayos, a lo mejor le piden un solo ensayo a lo largo del semestre y entonces eso no sería suficiente. Podría haber un tercer curso relacionado con la producción textual y focalizado ese curso en una o dos tipologías específicas de textos. (Entrevista individual. Profesor P7. Diciembre 2010).

Es que aquí la noción de español ha sido muy problemática porque la noción misma de español nos señala una perspectiva de trabajo. Se ha conocido como español, tradicionalmente, el trabajo sobre los aspectos formales y estructurales de la lengua (...) la ventaja de los de lenguas extranjeras es que aquí en la carrera Se les empieza a dar también esa fundamentación en procesos de comprensión y producción de textos. Pero no es suficiente. (Entrevista individual. Profesor P7. Diciembre 2010).

Los tres primeros niveles me parecen muy importantes porque los estudiantes necesitan una orientación para la lectura y la escritura (Entrevista individual. Profesor P1. Diciembre 2010)

Por último también se menciona que existe una desarticulación entre los cursos y que falta mayor diálogo entre los docentes de toda la escuela de ciencias del lenguaje.

Insisto en que el problema de la desarticulación curricular, la falta de un mayor diálogo entre docentes de L.E y lengua materna es un obstáculo que impide lograr mejores resultados. (Entrevista individual. Profesor P9. Febrero 2011).

Todos los cursos que nosotros damos no tienen los mismos énfasis, eso es una cosa que tenemos que revisar, o el profesor en el aula hace lo que le parece (...) A nosotros los profesores también nos hace falta el trabajo de integración de qué es lo que hacemos y en esa medida de qué es lo que hacemos, cómo los estudiantes deben avanzar en ese proceso y no detenerse ni retroceder, sino avanzar en el proceso. (Entrevista individual. Profesor P1. Diciembre 2010).

Si noto que hay una división muy tajante entre los que programan lengua materna y entre los que programan las lenguas extranjeras y las demás asignaturas (Entrevista individual. Profesor P6. Diciembre 2010).

En tercer lugar encontramos *los contenidos de los cursos*, planteados en los documentos oficiales para la programación de los cursos del componente. Así encontramos que en el curso de *lenguaje y creatividad*, los contenidos se fundamentan en la enseñanza de habilidades, tipologías textuales y conceptos a aprender por parte de los estudiantes. Encontramos temas como reflexiones

preliminares, las cuales buscan que el estudiante inicie con una comprensión de los procesos de lectura y la escritura creativa en relación con los textos literarios, tal como se plantea en el plan de estudios de la licenciatura. Además, se toman en cuenta temas como la creatividad y su relación en los textos verbales y no verbales y en la producción textos escritos. Por otra parte, los temas a estudiar especifican las tipologías textuales que el estudiante debe conocer; tales como la crónica, la autobiografía, la narración, los textos narrativos y líricos. Al mismo tiempo estas tipologías se relacionan con los productos finales que deben entregar los estudiantes al finalizar el curso. Otros de los contenidos se dictan con el fin de que los estudiantes aprendan ciertas habilidades, todas relacionadas con la producción de textos escritos u orales, por ejemplo describir, definir, explicar, justificar, argumentar y narrar. En los contenidos también se plantea una aclaración sobre las diferentes expresiones del lenguaje y la relación con lo cotidiano, así se encuentran conceptos generales sobre el lenguaje, la literatura e ideogramas. Finalmente los contenidos varían de acuerdo al enfoque con el que cada docente decide desarrollar su curso, por tal razón muchas veces no se encuentran contenidos comunes en los diferentes programas del curso.

Reflexiones Preliminares. Leer y escribir creativamente. Textos no verbales y verbales. Textos Literarios. (Análisis documental. Lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

La creatividad en la comprensión textual. La creatividad en la escritura. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P3. 2000B).

El círculo de la actividad creativa. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P4. 2003B).

La Crónica. (Análisis documental. Lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

La autobiografía. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P1. 2007B).

Los textos narrativos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P4. 2003B).

Composición de relatos narrativos a partir de situaciones reales o imaginarias. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P4. Sin fecha).

Comprensión y comentario de textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P4. 2003B).

Reflexión y análisis sobre nuestro concepto de lenguaje, imaginación y creatividad. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P3. 2000B).

Ideogramas y guiones conceptuales de los textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad, Profesor P4. 2003B).

Por otra parte, en el curso de *Composición en Español I*, se sigue lo planteado en el plan de estudios de la licenciatura, ya que se hace mayor énfasis en aquellas habilidades de la lengua materna que tienen que ver con el texto escrito, es decir, la comprensión de lectura y la producción de textos. Se lleva al estudiante a descubrir los diferentes tipos de estructura discursiva, según las diferentes intenciones comunicativas y a ser capaz de producirlos mediante una actividad de escritura intencional. En éste curso los contenidos se pueden clasificar en dos clases, teniendo en cuenta la intensión con la que son planteados en los programas, la primera contenidos conceptuales y la segunda contenidos prácticos. Los primeros van encaminados a aclarar conceptos y dar explicaciones sobre temas nuevos para los estudiantes y seguramente estos conceptos deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de las tareas planteadas por los docentes. Los segundos, son aquellos en que el estudiante debe tomar un rol más activo, es decir, no sólo aprender nuevos conceptos sino realizar las tareas de producción textual que se les pide durante y al final del curso. Es importante resaltar que a pesar de que, de manera general, se sigue lo estipulado en el plan de estudios, cada profesor organiza los contenidos para el curso a desarrollar de acuerdo al enfoque específico con el que éste trabaja; así encontramos diferentes programas en los que se evidencia la variación de contenidos y el trabajo más de la lectura o de la escritura de diferentes tipologías textuales, o de las dos de forma paralela.

Ensayos de carácter científico, social y literario. (Análisis documental, composición en español I, Profesor P13. 2001A).

Etapas del proceso de lectura. (Análisis documental, composición en español I, Profesor P1 y P5. 2002A).

La elaboración de un resumen. La elaboración de una reseña. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P14. 2002A).

Introducción a los textos expositivos y argumentativos. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P9. 2007A).

Introducción a los textos expositivos y argumentativos. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P3. 2009A).

El nivel enunciativo del discurso. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P7. 2010A y 2011B).

Macroestructuras, y superestructuras textuales. Cohesión y coherencia: elementos principales. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P4. 2011B).

Tipologías textuales y textos académicos: Resumen, reseña crítica y Ensayo. (Análisis documental, Composición en español I, Profesor P4. 2011B).

Finalmente, en el curso de *Composición en Español II*, tal como lo plantea el plan de estudios, se trabaja con relación a textos argumentativos. Se busca que los estudiantes lleguen a un buen manejo de la argumentación a través de la composición de textos escritos. Los contenidos de este curso también evidencian las diferentes posiciones ideológicas y metodológicas sobre los procesos de lectura y de escritura. Así en este curso también podemos clasificar los contenidos en dos clases, contenidos conceptuales y contenidos prácticos; el primero los contenidos conceptuales, los cuales muestran contenidos que se enfocan en la teoría para su desarrollo dentro de los cursos. De este tipo de contenidos hay veinte referencias que indican su aporte en los programas.

Conceptualización sobre la escritura. (Análisis documental, composición en Español II. Profesor P1. 2003B).

Teoría de la Argumentación. Generalidades del discurso persuasivo. (Análisis documental, composición en Español II. Profesor P12. 2003B).

La comunicación escrita (Análisis documental, composición en Español II. Profesor P8. 2006B).

Conceptualización sobre la escritura y su relación con el conocimiento. (Análisis documental, composición en Español II. Profesor P1. 2010B).

Los géneros discursivos. Los modos de organización del discurso. Tipología de textos y de párrafos. La reseña, el informe, el artículo de opinión, el ensayo. Construcción de un plan de escritura. (Análisis documental, composición en Español II. Profesor P7. 2010B).

El segundo tipo, son los contenidos prácticos los cuales requieren un proceso de construcción que liga los procesos de lectura para dar como producto final un texto elaborado por los estudiantes. En este tipo de contenidos encontramos que hay veintitrés contenidos en total.

Planificación: propósito de la escritura, revisión de conocimientos previos, procedimientos a seguir y estrategias a utilizar en relación con la tarea. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2003B).

Taller de reflexión gramatical a partir de las producciones escritas realizadas por los estudiantes en las sesiones anteriores. Talleres para el análisis de las dificultades ortográficas, de la acentuación y de la puntuación. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P12. 2003B).

Composición de textos académicos (Análisis documental, composición en español II. Profesor P8. 2006B).

Etapas del proceso de escritura (Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2010B).

Los géneros discursivos. Los modos de organización del discurso. Tipología de textos y de párrafos. La reseña, el informe, el artículo de opinión, el ensayo. Construcción de un plan de escritura. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P7. 2010B).

Finalmente, es importante resaltar que a pesar que en el plan de estudios se plantea que este curso da continuidad al curso de *Composición en español I*, en la práctica los estudiantes evidencian una repetición de contenidos si toman este curso con un docente diferente al con el que tomaron el curso anterior, debido a que cada profesor lleva una secuencia en el desarrollo del curso de acuerdo a la organización de los contenidos y al enfoque específico con el que éste trabaja.

La relación que yo veo más clara es en Composición I y II, porque entonces le dicen en composición I vamos a enfocarnos más en la lectura y en composición II vamos a enfocarnos más en la escritura [...] también todo depende de si vos continuas con el mismo profesor, digamos yo tuve la oportunidad de ver con la misma profesora I y II, entonces nosotros articulamos todo (...) (Grupo focal, sexto semestre, jornada vespertina).

En cuarto lugar, encontramos la subcategoría de *metodología de los cursos*. En éste apartado se describe la forma, las estrategias y actividades que los docentes utilizan para enseñar y cumplir con los objetivos del curso. Inicialmente, en el curso de *lenguaje y creatividad* encontramos que se trabaja con talleres que desarrollan los estudiantes de manera individual o grupal, según lo requerido por el profesor.

El curso se desarrollará como taller, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, quienes en grupos pequeños e individualmente y con base en pautas generales de trabajo, deberán desarrollar, frente a una diversidad de textos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B)

El curso se desarrollará a través de talleres, mesas redondas y trabajos en equipo que permitan la interacción entre las ideas contenidas en los documentos que se revisen con los conocimientos y experiencias que como alumnos o maestros poseen los participantes. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P3. 2000B)

También encontramos que el docente toma en cuenta la calificación de la asistencia y la participación como una herramienta metodológica para que los estudiantes se apropien de los conocimientos dados dentro del curso. Por otra

parte, los docentes orientan los cursos a través de procesos de escritura que incluyen talleres, evaluaciones, trabajos finales, que se desarrollan a lo largo del curso y que buscan fortalecer competencias en los estudiantes. De igual forma se incluyen proyectos que deben ser desarrollados durante determinado tiempo. Estos proyectos también son creados con el fin de desarrollar una competencia poética en los estudiantes, debido a que exige dos procesos textuales combinados para poder reflexionar y tener como resultado un producto nuevo. También se orientan procesos de lectura con los que se busca que los estudiantes puedan llegar a una mejor comprensión de los diferentes textos que se dan dentro del aula, esto con el fin de poder analizar, criticar y generar discusión frente a sus contenidos.

En la segunda fase se inicia la escritura de una narración que atravesará el desarrollo del curso, para ello el trabajo en las clases se desarrollará a través de la lectura y análisis de textos orales y escritos: lectura, escritura y reflexión sobre los procesos y los productos. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

Un proceso recreativo en términos poéticos, justifica desde la relación pensamiento y lenguaje la implementación de actividades que permitan la expresión de saberes exponenciales y de interacciones recreativas de la realidad en términos de mundos posibles. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P4. 2003B)

Es decir, la lectura de los textos debe de tener propósitos claros y explicitar su comprensión y análisis, aclarar lo que sigue el ejemplo es el proceso de realización de la lectura comprensiva; el modelo de texto con sus características y la importancia de cada una en el proceso de composición. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

Dentro de la metodología de éste curso, las asesorías propuestas por el docente se ven como un acompañamiento que los estudiantes deben tener con el profesor para poder llevar a finalidad determinados procesos de escritura que deben de ser contruidos por los estudiantes. Además, se plantean discusiones, mesas

redondas y exposiciones con el fin de que los estudiantes puedan evidenciar un nivel de comprensión sobre los textos leídos y producidos dentro del aula de clase.

Los profesores asesorarán de manera permanente a los estudiantes en los aspectos teóricos y prácticos necesarios para lograr los propósitos del curso. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesores P1 y P5. 2003B).

La metodología de taller. El estudiante trabajará en grupos o individualmente en donde se discutirá y analizará acerca de las temáticas propuestas. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P1. 2007B)

En el curso de *Composición en Español I*, la metodología se plantea en las modalidades de taller y trabajos en grupo; también se propone el desarrollo de proyectos de aula. Con el desarrollo de talleres, se busca que el estudiante tenga un rol activo y que participe de forma individual o grupal. También, se organizan asesorías donde los profesores tienen un horario de atención para ayudar a los estudiantes con sus inquietudes. También es claro que el énfasis de esta metodología busca el trabajo en grupo, el desarrollo de la lectura y escritura y el trabajo de las bases pedagógicas para el resto de la carrera.

El curso se hará bajo la modalidad de Taller. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P13. 2001A)

El curso se desarrollará como taller, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, quienes en grupos pequeños e individualmente. (Análisis documental, composición en español I. Profesores P1 y P5. 2002A).

La modalidad del curso será la de proyectos de aula, que se sustenta en los principios pedagógicos del aprender a aprender, del aprendizaje significativo y cooperativo. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P3. 2009A).

Para este propósito también se pone a disposición de los estudiantes un horario de atención por fuera del aula el cual se espera que ellos sepan aprovechar para resolver todas sus dudas. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P7. 2010A).

Del mismo modo, en el curso de *Composición en español II*, la metodología en términos generales se da de la siguiente forma: 1. Taller o Seminario-taller: los profesores hacen uso de los talleres para desarrollar e incentivar la construcción de significado y la recuperación de la información de manera escrita, también son utilizados para la planeación, producción supervisión y evaluación permanente de los procesos de lectura y de escritura que los estudiantes llevan a cabo en los cursos. 2. Discusiones y mesas redondas: los estudiantes deben de tener una participación activa para aportar al desarrollo de los cursos de Composición II a través de la lectura de los textos que se proponen por parte del profesor. Estas participaciones darán como resultado discusiones y reflexión sobre los temas tratados en los cursos. 3. Trabajos individuales y grupales: en los que los estudiantes pondrán en práctica las habilidades, competencias y estrategias aprendidas a lo largo de los cursos de lengua materna. 4. Procesos de lectura y de escritura: incluyen talleres, evaluaciones, trabajos finales, que se desarrollan a lo largo del curso y que buscan fortalecer la competencia textual en los estudiantes. A diferencia del Curso de *Composición en español I*, en este curso estos procesos tienen una relación mucho más estrecha y ligada el uno del otro; estos procesos se llevan a cabo de manera individual o colectiva donde los estudiantes son guiados a la construcción de las diferentes partes de determinado texto, como por ejemplo el ensayo.

El curso se desarrollará como taller, lo que presupone la participación permanente y activa los estudiantes, quienes en grupos pequeños e individualmente y con base en pautas generales de trabajo deberán desarrollar, frente una diversidad de textos. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2003B).

La modalidad de este curso será la del seminario-taller donde se proyectarán talleres de análisis, de reconstrucción y de producción que permitan el desarrollo de la competencia analítica en el discurso argumentativo. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P12. 2003B).

Se acudirá principalmente a dos procedimientos: en el primero, previamente se propondrán ciertas lecturas básicas. Se da por sentado que para clase el

estudiante las haya realizado. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P8. 2006B).

El trabajo de escritura se hará de manera cooperativa, es decir los estudiantes se agruparán para realizar un trabajo en el que cada uno generará ideas, complementará, aclarará, profundizará, ampliará, contrapondrá opiniones y argumentos frente al tema de estudio y frente a la construcción de cada una de las partes del texto. Esta metodología permite la reflexión constante de cada uno de los estudiantes sobre el tema, el texto, la lengua y sobre la manera como se desarrolla el proceso individual y en el grupo, reflexión que posibilita la apropiación consiente del conocimiento. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2010B).

En quinto lugar encontramos *la evaluación de los cursos*, las formas de evaluar de todos los cursos siempre están acompañadas de los porcentajes que aportarán a la nota final de cada estudiante. Iniciando con el curso de *lenguaje y creatividad*, encontramos la elaboración de protocolos, estos se encuentran expresados en dos programas de un mismo docente, éstos cuentan con un 15% en la nota final. Además, la presentación de un portafolio se incluye en un programa de otro docente; el portafolio cuenta con un 20% para la nota final del estudiante. Las características de éstos tienen que ver con el registro de las lecturas y talleres que realizan los estudiantes durante el curso. También encontramos la realización de un proyecto, el cual tiene un valor del 15% para la nota final, y algunas veces se encuentra algo denominado trabajo final con un porcentaje del 25% para la nota final y otras dossier individual con un 30%. Con relación a los productos finales también se encuentra la elaboración de textos finales como autobiografías, el cuál es un texto que se escribe a lo largo del semestre. Además, encontramos que la asistencia y la participación cuentan en la calificación final con un porcentaje final del 15%, 20% o 40% según criterio del docente en relación a las actividades realizadas en clase. Encontramos que el trabajo continuo también es una forma de evaluación en este curso. Éste consiste en la nota acumulativa de todos los trabajos presentados durante el semestre y se le asigna un porcentaje de 35%,

50% o 70% según criterio del profesor y la distribución con otros trabajos a entregar.

Protocolo 15%. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

20%: presentación del portafolio. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P3. 2000B).

Proyecto 15%. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2008B)

Trabajo final 25% [...] este trabajo se evaluará de acuerdo con el contenido (15%) y la forma (10%). (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

Dossier individual final 30%. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P4. 2003B).

El 30% restante corresponde a la elaboración y presentación de la autobiografía (trabajo continuo durante el semestre). (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P1. 2007B).

40% Elaboración y presentación del texto escrito, trabajo que se elaborará a lo largo del semestre. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P10. 2011A).

La asistencia y participación 20%. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesores P1 y P5. 2003B).

40% será una nota acumulativa de la participación en las diferentes actividades realizadas en el curso: lecturas, talleres, exposiciones, discusiones, etc. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P10. 2011A).

50% será una nota acumulativa que se obtendrá de las lecturas, del trabajo hecho en clase, de las investigaciones, reseñas y evaluaciones escritas. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesores P1 y P5. 2003B).

En el curso de *Composición en español I*, la evaluación es principalmente cuantitativa y se le asignan, en la mayoría de los casos, un porcentaje de 30% o 35% al trabajo continuo compuesto por talleres, resúmenes y reseñas; también se le da un porcentaje de 35% a la participación en clase y a la asistencia. Por otra

parte, se pide que los estudiantes realicen una autoevaluación de su desempeño académico y a esto se le asigna un 10% de la calificación final. Además, se pide la entrega de un portafolio con un porcentaje de 10% en la calificación.

30%: Promedio de las notas de los talleres y de la participación en las diferentes actividades como exposiciones, discusiones. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P11. 2004A).

15%: Presentación final del portafolio. (Análisis documental, composición en español II. Profesor P11. 2004A).

10%: Resumen y reseñas finales. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P11. 2004A).

30%: Promedio de las notas de los talleres y de la participación en las diferentes actividades realizadas en el curso: exposiciones, discusiones, protocolos, etc. (Análisis documental, composición en español I. Profesores P1 y P5. 2004A).

10%: Autoevaluación (aquí se incluye la asistencia y participación en el curso). (Análisis documental, composición en español I. Profesores P1 y P5. 2004A).

30%: Resumen y reseñas finales. (Análisis documental, composición en español I. Profesores P1 y P5. 2004A).

Asistencia, participación y trabajo en clase 35% Talleres y trabajos de lectura y escritura 35% Trabajo final (Ensayo académico) 30%. (Análisis documental, composición en español I. Profesores P6. 2009A).

Ejercicios permanentes: 70%. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P4. 2011B).

En lo que respecta al curso de *Composición en español II*, para la evaluación el mayor porcentaje de la evaluación es dado a las producciones escritas y un porcentaje menor al aspecto actitudinal por parte de los estudiantes en el curso. Al producto escrito que se le da el mayor porcentaje es al ensayo final, trabajo final o taller final, y en todos los programas se encontró que a éste se le asigna un 30% (en su mayoría) del 100% de la nota final. Otro de los porcentajes altos es dado a la suma de una serie de productos textuales que son desarrollados a lo largo del

curso de composición II, pero cabe resaltar que en algunos programas este porcentaje incluye el aspecto actitudinal. Esto lo podemos encontrar en los apartados de evaluación como: promedios de trabajos escritos y exposiciones, talleres en clase y talleres que en algunos trabajos se dice que no son calificables pero que tienen asignado cierto porcentaje, estos tipos de trabajos tienen un promedio de porcentaje promedio del 30%. Luego encontramos una nota asignada a talleres intermedios o evaluaciones que son realizadas cuando se han dado la mitad de los contenidos en la mitad de los contenidos. Estos productos a evaluar se pueden encontrar como parciales, talleres evaluativos y talleres intermedios.

Otros productos que son evaluados y que se dan a lo largo de los cursos son los protocolos, los portafolios y las relatorías, estos tienen un 30% dentro de los programas que son considerados. Este aspecto tiene un porcentaje promediado del 25%. Finalmente encontramos la evaluación a los aspectos actitudinales de los estudiantes hacia el curso y su desarrollo, dentro de estos aspectos se considera la asistencia y permanencia en clase, puntualidad, grado de compromiso, participación, asistencia a consultoría y la autoevaluación.

Portafolio (evaluado en tres momentos diferentes 30% (Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2003B).

Talleres 50% (Análisis documental, composición en español II. Profesor P12. 2003B).

2 Talleres evaluativos 40% (Análisis documental, composición en español II. Profesor P8. 2006B).

Ensayo final 30% (Análisis documental, composición en español II. Profesor P8. 2006B).

Promedio trabajos escritos y exposiciones 30%. Análisis documental, composición en español II. Profesor P1. 2010B).

Asistencia y permanencia en clase, puntualidad, grado de compromiso, participación en talleres no calificables, escritura de relatorías no calificables,

asistencia a consultoría 30% (Análisis documental, composición en español II. Profesor P7. 2010B).

En sexto lugar encontramos *la bibliografía*, la que se presenta como una ayuda para los estudiantes y representa la teoría que el profesor enseña en clase y la que el estudiante puede consultar como material adicional. La bibliografía se encuentra ligada a los objetivos y contenidos del curso y a las competencias que deben desarrollar en el estudiante.

En el curso de *Lenguaje y creatividad*, la bibliografía está presente en siete de los ocho programas analizados. En todos los programas, la bibliografía se presenta como una ayuda para los estudiantes; ésta representa la teoría que el profesor enseña en clase y la que pueden consultar como material adicional. Esta bibliografía va ligada a los objetivos y contenidos del curso y a las competencias que deben desarrollar en el estudiante. La bibliografía varía entre los 11 y los 39 textos por programa. Se encuentra material como: ensayos, artículos de revistas, capítulos de libros, entre otros.

DELMIRO, Benigno (2002): La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Barcelona: Graó. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P6. 2010B).

Pérez Abril, Mauricio (1998) ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA. Una experiencia con estudiantes de sexto grado. En revista "Educación y cultura", CEID-FECODE, Santafé de Bogotá. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P3. 2000B).

MONTEALEGRE, A. Armando. 1996. Juegos comunicativos. Estrategias para desarrollar la lectoescritura. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio, Colección Aula Alegre. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesores P1 y P5. 2003B).

Sartre, Jean Paul (1975): El escritor y su lenguaje. Editorial Lozada, Buenos Aires, C.F. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P4. 2003B)

COHEN, Jean. Estructura del Lenguaje Poético. Madrid: Gredos, 1984. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P10. 2011A).

GARRIDO DOMINGUEZ, Antonio, El texto narrativo, Editorial Síntesis, Madrid, 1993. (Análisis documental, lenguaje y creatividad. Profesor P4. Sin fecha)

En el curso de *Composición en español I*, la bibliografía soporta los contenidos del curso y al mismo tiempo guarda relación con sus objetivos. El análisis de esta bibliografía nos permite conocer que en este curso los estudiantes inician su proceso de lectura desde una mirada crítica y argumentativa, por tanto para ellos es necesario saber cómo escribir y redactar textos. Así, se encuentran referencias sobre la composición de textos, las prácticas de lectura y escritura, la lectura en la universidad, textos relacionados con la conceptualización de los productos escritos que deben realizarse durante el curso y ser entregados al final del mismo y tipologías textuales. En la bibliografía también se incluyen estudios e investigaciones adelantadas por algunos docentes del componente y la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Durante el análisis también se encontró que algunos títulos de la bibliografía coincidían independientemente si el programa había sido diseñado por profesores diferentes.

Cassany, Daniel, La cocina de la escritura, Editorial Anagrama, Barcelona, 1996. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P4. 2011B).

John Saúl, "Las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias", en Revista Lenguaje, Vol. 38, n° 2, Universidad del Valle, Cali, 2010, pp. 387-418. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P4. 2011B).

ESCORCIA, Blanca de. "La lectura como forma de acceso al conocimiento" en revista Lenguaje 18, Universidad del Valle. Cali. 1992. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2011B).

LOPEZ GLADYS STELLA Y ARCINIEGAS ESPERANZA. 2004. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en la construcción de conocimiento. Cali. Univalle. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2011B).

TOBON FRANCO, Rogelio. 1995. El Resumen, teoría y Práctica. Grupo impresor. Medellín. REVISTA Universidad del Valle. No 16. Abril de 1977. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2011B).

SÁNCHEZ, Luis Emilio. (1992) Los textos expositivos. Ed. Santillana. Madrid (Análisis documental, composición en español I. Profesor P14. 2002A).

SOLÉ, Isabel. (1992) Estrategias de lectura MIE (materiales para la innovación educativa) ed. GRAO. Barcelona. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P14. 2002A).

VAN DIJK, Teun (1980). Estructuras y funciones del discurso, siglo XXI. Editores, Bogotá. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P14. 2002A).

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. España, Paidós. 1997. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P11. 2004A).

ECO, Umberto. (1994). Cómo se hace una tesis. Barcelona. Gedisa., (1993). Lector in fábula. Barcelona. Lumen. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P9. 2007A).

WESTON, Anthony (1998). Las claves de la argumentación. Barcelona. Ariel. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P9. 2007A).

CAMPS, Anna. La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. En: Cuadernos de Pedagogía, No. 216. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P7. 2010A).

ORTEGA, Wenceslao. (1993). Redacción y Composición. Técnicas y Prácticas. México: McGraw-Hill. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P7. 2010A).

En lo que respecta al curso de *Composición en Español II*, la bibliografía fundamenta los contenidos y las competencias que los estudiantes aprenderán y desarrollarán durante el curso. Así se encuentra bibliografía que soporta el estudio sobre el uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas, la comprensión y

producción de textos, la argumentación el discurso, la lingüística y las tipologías textuales.

Balmayor, E. y Silvestri A. (1999) "Estrategias metacognitivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección". En M.C. Martínez (Comp.) Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2003B).

(1995) La cocina de la escritura. Edit. Anagrama Barcelona (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2003B).

CASSANY, Daniel (1989) Describir: ¿Cómo se aprende a escribir? Paidós., Barcelona. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P8. 2006B).

PEREIMAN, Chaim. Traité de l'Argumentation. Bruxelles: Edition de l'Université de Bruxelles, 1976. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P12. 2003B).

Martín. Curso de Redacción. Madrid. Ed. Paraninfo, 1976. WESTON, Anthony. Las Claves de la argumentación. Ariel, Barcelona 1987. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2010B).

VAN DIJK, Teun. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P7. 2010B).

SALAS, Ricardo (2001) Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso. Cali: Universidad del Valle. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P7. 2010B).

Peronard, Marianne. (2002) Lingüística e interdisciplinariedad. Desafíos del nuevo milenio. Universidad de Valparaíso. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P1. 2003B).

"ALVAREZ, Miriam (1997) Tipos de escrito II: exposición y argumentación, Arco/libros, Madrid. (Análisis documental, composición en español I. Profesor P8. 2006B).

Con lo anterior podemos observar que el curso de composición en español II plantea una continuidad del primer curso con relación a la escritura de textos, en él los estudiantes terminarán de aprender habilidades, conceptos y estrategias que les será útiles para el resto de la carrera.

7.1.4 Relación con otros componentes del programa de licenciatura

En el Plan de Estudios del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés – francés, se considera que sus futuros licenciados son formados bajo una concepción integradora de la lengua que incluye el reconocimiento y el análisis de las lenguas en su estructura, función y funcionamiento; y que dan cuenta, además de las capacidades para la construcción de sentidos en los procesos de interacción. Así mismo, la formación de los estudiantes en y a través de la lengua materna permite un acercamiento al conocimiento general y al mismo tiempo detallado de las disciplinas particulares del programa.

En esta categoría se muestra los resultados encontrados a partir del análisis documental, entrevistas a profesores, grupo focal con estudiantes y encuesta a estudiantes egresados y activos en los últimos semestres de la licenciatura, acerca de la relación del componente de lengua materna con otros componentes, ya que se considera de gran importancia saber cómo los estudiantes desarrollan la capacidad de objetivar en la lengua materna para asumir una posición crítica y reflexiva sobre el estudio de las diferentes disciplinas que se desarrollan a lo largo del programa. Es por esto que dentro de esta categoría se verán los análisis realizados a los datos siguiendo este orden: Ubicación en la malla curricular y relación con otros componentes e integración de saberes.

Para contextualizar la ubicación y la relación del componente en la malla curricular del programa es necesario tener en cuenta que según ésta, los cursos del componente de lengua materna inician en primer semestre y tienen una continuidad hasta el tercer semestre, y el componente vuelve a tener presencia en el séptimo semestre de la carrera con un último curso. Observando la malla curricular (Ver Anexo 1) los cursos del componente se ven paralelamente con otros cursos de los componentes de lenguas extranjeras, lingüística y pedagogía (hasta el tercer semestre). Es por esto que dentro de esta categoría se ha considerado la *ubicación en la malla curricular y la relación con otros componentes* como una subcategoría que responde a la necesidad de mostrar la

opinión de los profesores, estudiantes y lo que se refleja en los programas sobre esta ubicación y cómo desde esta perspectiva se relaciona el componente de lengua materna con otros componentes.

Inicialmente, los profesores intervinieron alrededor de veinticuatro veces de las cuales en cinco opiniones indican que hay relaciones con ciertas carencias o que existen pocas; en diecinueve opiniones indican que la relación con el componente de lengua materna y otros componentes si existe y se da de manera adecuada. Por otra parte los estudiantes intervinieron 20 veces con respecto a este aspecto y casi en su totalidad mostraron que esta relación si existe.

Para el análisis de este aspecto de la categoría se tuvo en cuenta lo que el currículo del programa de lenguas extranjeras dice acerca de la formación de los estudiantes dentro del componente de lengua materna, esto se cree pertinente debido a que en este apartado se asegura que los estudiantes del programa que se forman en y a través del componente de lengua materna, tienen un acercamiento al conocimiento general y al mismo tiempo detallado de las disciplinas particulares del programa. La capacidad de objetivar en la lengua materna, tener una posición crítica y reconocerse colectivamente en el estudio de su misma lengua como disciplina y poder reflexionar sobre el papel que la lengua materna juega en su formación en el contexto amplio del saber que se desarrolla en la Universidad, son el fundamento del componente de los cursos de lenguaje y del área de lengua materna en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Lo dicho en el Plan de Estudios del programa concreta las relaciones que los profesores y estudiantes indican que hay entre el componente de lengua materna y otros componentes del programa, ellos aseguran que aunque de manera formal el componente pedagógico del programa no exista, sí hay posiciones que muestran que éste es transversal en la malla curricular y se ve reflejado cuando los profesores desarrollan los cursos teniendo en cuenta que están formando

docentes y dentro de este desarrollo exponen diferentes acercamientos pedagógicos para que los estudiantes los aprendan.

En la manera como se plantea el curso, en la metodología que se emplea, los objetivos, la participación de los estudiantes, la evaluación permanente, etc., que les de a ellos también algún modelo pedagógico. No solamente uno monta un curso sobre un tema, sino que al hacer el curso, uno está mostrándoles un modelo pedagógico a los estudiantes y sobretodo a los estudiantes de idiomas, porque estoy formando maestros. Cuando doy los cursos de español para la universidad o para ingenierías, yo no me preocupo por eso porque ellos no se están formando como docentes, pero siendo que estos cursos son para docentes, no solamente hay que enseñarles los contenidos, sino, mostrarles maneras de trabajar. Entonces, en ese sentido también se integra con la pedagogía, en el sentido de mostrarles a ellos una forma de trabajar de manera pedagógica, buena, mala, que tenga falencias, con todos los problemas que tienen los modelos pedagógicos, pero explícitamente yo les digo: “vea, ustedes van a ser maestros. Aquí hay un modelo pedagógico, una concepción acerca de la metodología, una concepción acerca de la participación de los estudiantes, la relación profesor-estudiante, hay una concepción ahí, de la manera de evaluar [...] (Entrevista individual, profesor).

En otras intervenciones de los profesores y estudiantes se dice que con el componente de lengua materna hay una relación con los componentes de lenguas extranjeras y con el componente de lingüística. Esta misma opinión la encontramos en el programa de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional, descrito en el marco teórico, cuando se dice que los cursos de lengua materna del componente de lengua materna son significativos para todo el programa y que además en las diferentes áreas éstos se toman como punto de partida para un acercamiento a la lengua extranjera.

Con lenguas, en el sentido de formar un estudiante que se interese por las problemáticas de las lenguas. Parte fundamentalmente del español, inglés, francés, y la realidad lingüística colombiana [...] (Entrevista individual, profesor).

Otra de las relaciones que se encuentran muy recurrentes en profesores y estudiantes, y que además se encontró en la descripción del programa de la Universidad del Cauca, es el sentido crítico sobre el lenguaje para dar cuenta, en y a través de él, de la realidad concreta y abstracta en la que el lenguaje mismo se desarrolla y que viene a ser un instrumento definitivo para comprender, valorar, interpretar, pensar y expresar el mundo. En el programa de la Universidad del Valle esto se concreta entre la relación del componente de lengua materna y el componente de investigación donde esto se materializa, según el programa de la Universidad del Cauca, en el estudio de las realidades científicas objetivas para la solución de problemas teóricos y pragmáticos referidos a su campo de acción. Para ello, se requiere de competencias investigativas, lingüísticas, discursivas, críticas, creativas y productivas que faciliten un adecuado desempeño en contextos ricos en significación, sentido, interpretación, argumentación y producción de textos en general.

En el caso de composición en español que es el otro curso que yo dicto para la licenciatura, pues por supuesto que ya lo mencionaba yo, si la escritura impide que un estudiante sea capaz de producir a veces una monografía, un trabajo de grado; entonces digamos que hay una relación directa como ya lo mencioné, entre la escritura y la investigación. (Entrevista individual, profesor)

[...] la parte de sociolingüística, en el curso que yo vi de sociolingüística vimos una parte que era la parte de la historia del español, un poco de historia del español, de la formación de las palabras, de la evolución de la lengua. (Grupo focal, estudiantes, jornada vespertina)

Dentro de la relación con el componente de lengua materna y el componente de investigación se tuvo en cuenta otra perspectiva y es la del análisis documental que se realizó a los programas del curso de Composición II en los que se evidencia relación con los cursos del componente de investigación debido a que desde este curso de lengua materna se busca incentivar la investigación científica universitaria dando a los estudiantes herramientas y principios básicos para que puedan realizar ciertos talleres de análisis investigativo.

Por otra parte, se pretende profundizar en el campo de la investigación científica universitaria, buscando incentivar el espíritu investigativo en los futuros profesionales de la docencia en el campo del aprendizaje de la lengua materna. (Análisis documental, Composición en español II).

Como se dijo al inicio hay un porcentaje bajo en el que se indica que la relación entre el componente de lengua materna y otros componentes no se da de manera optima, en este aspecto se dice que debe haber una mejor organización de los cursos en la maya curricular y de sus prerrequisitos para tomarlos, ya que hay cursos de diferentes componentes que pueden llegar a complementar la formación de un estudiante que está tomando cursos del componente de lengua materna, pero por la falta de organización de este aspecto y de los mismos estudiantes, esto no se da en la mayoría de las veces, entonces esto genera divisiones entre los diferentes componentes. En este aspecto en el plan de estudios del programa en el apartado de lengua materna se indica cuales son los prerrequisitos para poder tomar cada curso de lengua materna, y es a esto a lo que los profesores se refieren ya que en ocasiones éstos no exigen que el estudiante lleve un proceso de formación transversal e integral relevante.

Habría que pensar en cómo hacer que se hagan integraciones. Que si usted está tomando inglés I, tenga que estar tomando al tiempo lenguaje y creatividad y si está tomando taller de pronunciación acá, tenga que estar viendo fonética y fonología aquí, para que no se hagan esos sesgos que hacen los estudiantes en el manejo de cómo circulan el currículo. (Entrevista individual, profesor).

Finalmente los profesores muestran preocupación debido a ciertas relaciones que los estudiantes hacen de manera errónea por su desconocimiento sobre los diferentes componentes del programa, esto se ve reflejado en la siguiente cita:

Si, hay una distorsión también. Los estudiantes asumen que estos cursos de lingüística son del español. Primero, porque se dictan en español y segundo, porque, obviamente, la lengua común de todo el mundo es el español, entonces, el primer ejemplo que a uno se le ocurre pues es en español. (Entrevista individual, profesor).

Dentro del plan de estudios del programa Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle se explica que a partir del estudio de la lengua materna en este programa se reflexiona ampliamente e interdisciplinariamente para permitirle a los futuros docentes la posibilidad de generar procesos de transformación pedagógica, conceptual, ética y política en su rol como docente comprometido con el país, la sociedad y con los avances del conocimiento.

Con respecto a la subcategoría de *integración de saberes*, se plantea cómo los profesores y los estudiantes perciben que se integran estos procesos y saberes interdisciplinarios que son estudiados en las distintas áreas del programa, específicamente entre los saberes de componente de lengua materna y los otros componentes. Dentro de este aspecto de la categoría se manifestaron veinticuatro opiniones de las cuales treinta y dos muestran claramente una posición positiva frente a la integración de saberes por parte de los estudiantes y profesores, pero por otro lado ocho posiciones muestran que no se hace una buena integración de saberes.

El componente está integrado con los otros componentes del programa, pero en posiciones diversas los profesores manifiestan preocupación porque sigue habiendo un índice alto de estudiantes que no entienden esta integralidad del programa y, ven los cursos del componente de lengua materna como cursos que pueden ser tomados en otro momento de la carrera cuando éstos fueron diseñados y pensados para un momento específico, ya que el conocimiento adquirido en ese instante representa herramientas para asumir el nuevo conocimiento que se va dando a medida que se avanza.

¿Y usted, usted no está en trabajo de grado? “Era que me faltaba composición II, no lo había tomado”. Hay estudiantes que uno se encuentra y le dicen: “no, yo no había visto lenguaje y creatividad. Me hicieron la transferencia y todo y no se dieron cuenta que eso me quedó volando y ahora tengo que verlo porque me voy a graduar”. Entonces no es el propósito de tomar unos cursos por tomarlos sino que aporten de manera secuencial, lo más integral posible, a una formación de

un licenciado en lenguas. El licenciado tiene una carrera universitaria, que se fundamenta en disciplinas científicas, entonces son profesionales... (Entrevista individual, profesor).

Al haber integralidad entre los saberes esto no sólo permite que los estudiantes sean académicamente muy buenos, debido a que el fortalecimiento en la lengua materna les da a los estudiantes herramientas para aprender las lenguas extranjeras, tal como lo plantean Arciniegas & López (2003) al mostrar en su investigación que las estrategias cognitivas y metacognitivas permiten formar profesionales analíticos y críticos, que deben responder de manera apropiada a los retos de esta sociedad del conocimiento, que además exige el manejo de una diversidad de textos con un alto grado de abstracción y de complejidad creciente. Además ellas explican que esto da la posibilidad de construir conocimiento a partir de estos textos, esto se exige, claramente, a través de unos procesos de lectura y de escritura intencionales, orientados a la construcción de sentido y de conocimiento.

Es una forma también de formar un profesional integral que conozca la realidad lingüística de su país, que sepa que en Colombia hay 65 lenguas indígenas, que el español tiene dialectos, que presenta fenómenos sociolingüísticos de bilingüismo, etc., que también lo ayuden a formar, no solamente en su carrera, sino que tenga una visión como ciudadano, como colombiano. La universidad debe tener un sello que caracterice que el que sale ahí es especialista, no solamente en humanidades, sino que sabe de su realidad colombiana. (Entrevista individual, profesor).

Así mismo, la mayoría de los estudiantes plantean que hay una transversalidad dentro de la integración e saberes, es decir que lo aprendido en los cursos del componente tiene incidencia en todas las áreas de estudio y que la lengua materna juega un papel importante complementando a las otras áreas a lo largo del currículo.

[...] como nosotros siempre tratamos mucho las tipologías textuales, los diferentes tipos de textos, tenemos que ponerlos en práctica tanto en las áreas

de inglés y de francés como en las áreas que tiene que ver con lingüística, como en las áreas que tienen que ver pedagogía, con investigación, entonces son elementos que se ponen en práctica a lo largo de toda la carrera. (Grupo focal, estudiantes, jornada vespertina)

En el análisis que Franco (2007) hace en su investigación se muestra que es importante resaltar que el conocimiento es un constructo social, que se da a partir de la interacción con el medio donde los actores, profesores y estudiantes, se encuentran, y se cree que este elemento es fundamental dentro del contexto de esta evaluación al componente de lengua materna, ya que siempre se incita a la reflexión crítica sobre los diferentes elementos del medio en el que nosotros como estudiantes de lenguas extranjeras enfrentamos dentro de nuestra sociedad, permitiéndonos de esta manera, construir y reconstruir conocimiento a partir del sentido sociocultural en el que nos encontramos como estudiantes, pero por otra parte somos guiados por profesores desde su posición ideológica sobre el mundo y la lengua, llevándonos a construir y a reconstruir sentido sociocultural desde la posición de futuros docentes de lenguas extranjeras, que enfrentan la misma realidad pero tal vez con una responsabilidad diferente, la de mantener viva la reflexión.

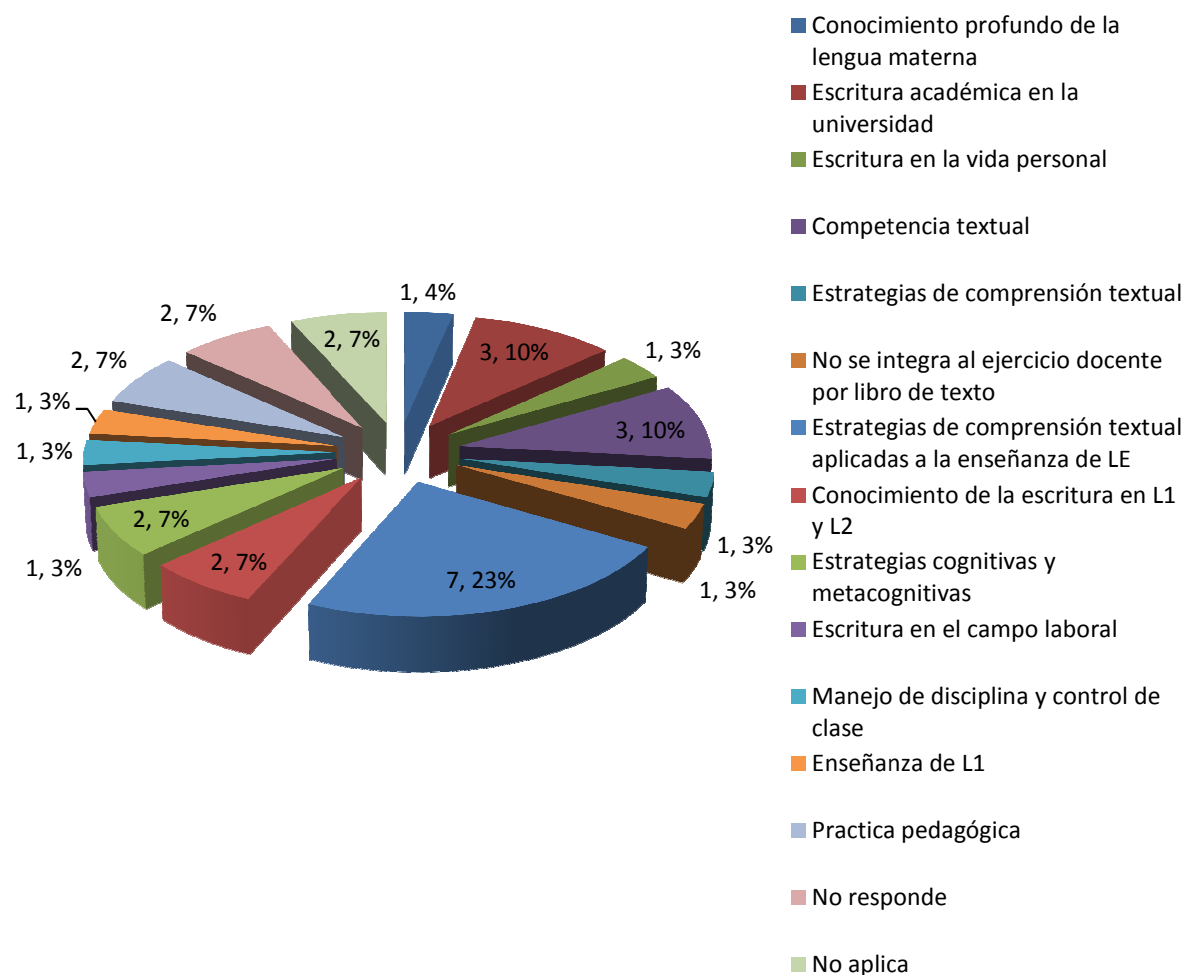
Citado lo anterior, vemos que algunos profesores también manifiestan que la integración de los saberes depende en gran manera de decisiones personales, ya sean por parte del profesor o por los estudiantes, ya que son ellos quienes conocen mejor sus necesidades de aprender y enseñar dentro del marco del programa, pero esto también deja ver una preocupación ya que no todos los estudiante son totalmente autónomos para realizar esta integración y reflexión.

Es una iniciativa personal del estudiante que está interesado de un grupo o personal del profesor que quiere hacer la integración, de manera que si el profesor no la quiere hacer, como pasa en muchos, pues no la hace simplemente dice eso no es de mi curso y enseña pues lo que dice ahí en el programa que enseñe. (Entrevista individual, profesor).

Como se observa en la cita anterior, hay profesores que no muestran de manera explícita la integración existente por diversas razones de tipo ideológico, conceptual y/o personales, pero plantean que la decisión de integrar los saberes está en los estudiantes.

Para finalizar este análisis, los estudiantes encuestados compartieron opiniones, en la pregunta número 9 (Ver Anexo 4), que dan cuenta de cómo han podido ellos realizar la integración de saberes aprendidos en el componente de lengua materna a su ejercicio profesional como licenciado de lenguas extranjeras. Dichas percepciones se muestran en la Gráfica No. 4.

Integración de saberes aprendidos en el componente de lengua materna al ejercicio profesional



Gráfica No. 4

7.1.5 Sugerencias

Esta categoría fue creada con el fin de mostrar las diferentes sugerencias que los profesores y estudiantes hacen con respecto al componente según sus perspectivas del mismo, las necesidades y falencias que ellos perciben en éste. Esta categoría de sugerencias surge a partir de los grupos focales realizados a los estudiantes, las entrevistas a los profesores y la encuesta a estudiantes egresados y activos de últimos semestres del programa. Esta también corresponde a la posición que Agray (2008) muestra sobre las instituciones encargadas de la formación de profesores de lengua extranjera, ya que son estas las que asumen una posición diferente frente a la formación de futuros docentes, porque son las instituciones como la Universidad del Valle y otras universidades a nivel nacional, las que generan un punto de vista crítico y reflexivo para pensar en todos los elementos relevantes y pertinentes para una educación de calidad, que se refleja en profesores críticos, reflexivos, comprometidos, excelentes en el manejo de la lengua, con sólidas bases de formación y capaces de asumir el reto, desde la educación, de encaminar acciones que ayuden a la transformación social.

Dentro de las reflexiones hechas por los profesores y estudiantes recogidas sobre sugerencias para mejorar el programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés – francés, los profesores aseguran que hace falta definir mejor los ejes conceptuales y pedagógicos del programa, para que de esta manera se puedan definir los diferentes momentos académicos de los estudiantes y que éstos sean acordes a los semestres que se encuentran cursando. Otra sugerencia que complementa esta posición es poder socializar los diferentes programas de los cursos del componente y de otros componentes paralelos y transversales en determinado semestre, con el fin de que los profesores puedan mirar temáticas y contenidos desde las perspectivas de sus cursos y desde la naturaleza de sus componentes, que puedan correlacionarse a través de la integración, semejanza, contraste, etc., para así incentivar la articulación entre los componentes del programa.

Como no hay una línea de continuidad conceptual formativa entonces hay mucha dispersión entre los que saben, los que deberían de saber, los dominios que deberían de tener en un momento determinado, digamos en cuarto semestre en análisis, no sé en quinto en sociolingüística, en octavo en un seminario de enseñanza de la lengua materna, entonces uno diría, uno supone unos dominios como los hay en todas las carreras aquí no los hay, es muy dispersa algunos tienen idea y otros no tienen ni idea, hay estudiantes que en octavo semestre hay que enseñarles a hacer una reseña y un resumen. (Entrevista individual, profesor).

Una posibilidad que podría considerarse para hacer más homogénea y más cercana las relaciones entre los distintos componentes que constituyen la malla curricular es que debería tener en cuenta la posibilidad de socializar los programas de curso, para por lo menos promover unos temas comunes, transversales al programa de la licenciatura. (Entrevista individual, profesor).

Los estudiantes en cambio piensan que se deben implementar más cursos dentro del componente de lengua materna para complementarlo y que así haya una coherencia dentro de esta línea de la carrera y éste sea transversal en todo el currículo, también se propone una secuencia en los contenidos y competencias a desarrollar en los estudiantes.

Perdón que te interrumpa, no sé que tan pertinente como una especie de propuesta, una posibilidad sería, el curso de lingüística aplicada es crucial me parece a mí porque ese reúne absolutamente todo lo que se vio en los cursos de lingüística, para empezar a ver los cursos de didáctica y los cursos de pedagogía, y paralelamente a este curso perfectamente podría ver uno similar, no exactamente igual o incluso en este curso tomar partes que nos puedan ayudar en este proceso de aprendizaje y que este curso sea una primera parte para que este curso de enseñanza del español sea complementario a otro, y porque no seguir un proceso por ahí derecho. (Grupo focal estudiantes, jornada diurna).

Para esta sugerencia se propone la creación de un tercer curso de composición, que permita darle una mayor prolongación al componente para que de esta forma los profesores puedan tener un acompañamiento más dedicado con los

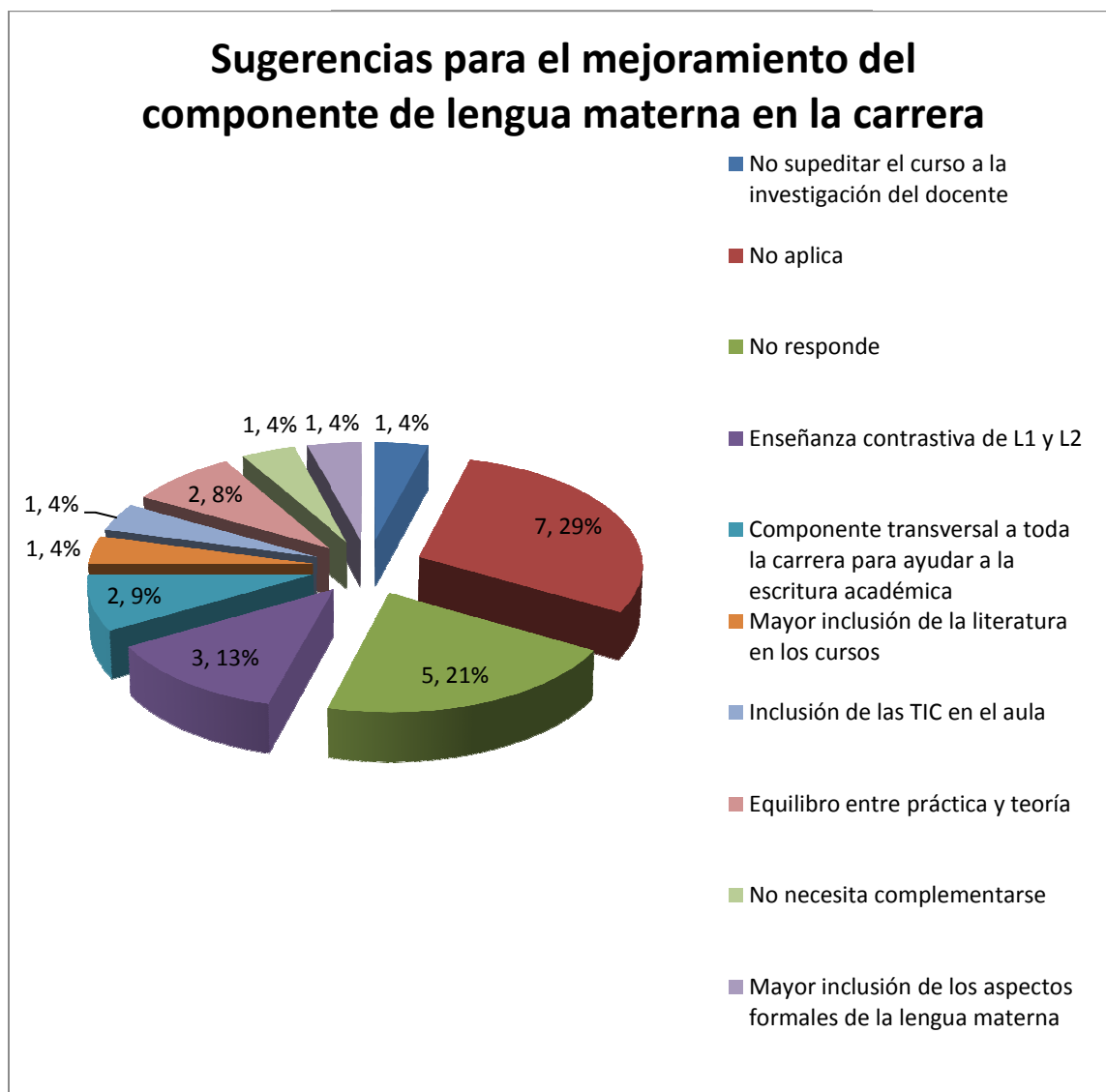
estudiantes. Esto teniendo en cuenta que los estudiantes con los cursos de composición en español I y II no quedan preparados para seguir en su proceso de formación y, al final de la carrera los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir a herramientas para la redacción de la tesis, el informe de práctica docente, entre otros. Es por esto que es necesario continuar con los procesos de escritura y de lectura que se empiezan en los primeros semestres, pero que no permanecen durante toda la carrera.

Por otra parte, se sugiere que junto con la creación de un tercer curso de composición en español, que se pueda dar mayor continuidad al componente espaciando los cursos de composición para tratar de abarcar más y así acompañar mucho más a los estudiantes en esos procesos en los últimos semestres. Esto lo podemos ver en la siguiente cita:

(...) A mi me parece que habría que buscar una alternativa. O bien, espaciar los dos cursos de Composición en Español, espaciarlos, no darlos inmediatamente, que no tengan la continuidad de un semestre a otro, sino que por ejemplo, como está, Composición I en segundo semestre y dejar Composición II, por ejemplo, para quinto semestre, o tratar de crear un tercer nivel, si se puede, para un semestre posterior. Dejar, por ejemplo, Composición I en segundo semestre, como está, Composición II en cuarto y un Composición III o algo relacionado con la escritura, por lo menos en sexto. O sea, que haya más un acompañamiento, digámoslo así, de los procesos escriturales de los estudiantes, porque aquí no podemos decir que ya el estudiante quedó listo con dos seminarios o cursos tomados al comienzo de la carrera. Y eso, de hecho, termina siendo visto como un prerrequisito para otras asignaturas. (Entrevista individual, profesor).

Finalmente, encontramos las opiniones de los egresados del programa y de los estudiantes activos en los últimos semestres de la licenciatura. Como se observa en la Gráfica 5, los estudiantes con experiencia laboral confirman las ideas expresadas por los estudiantes en formación y los profesores, al considerar necesario que la enseñanza de la lengua materna sea algo transversal durante la carrera y que se incluyan aspectos como la enseñanza de aspectos formales de la

lengua, la enseñanza contrastiva de la lengua materna y la lengua extranjera y un equilibrio entre la práctica y la teoría con relación a los textos escritos que deben elaborar.



Gráfica No. 5

8. CONCLUSIONES

La clasificación de la información recolectada para esta investigación y su análisis nos permitieron obtener conclusiones importantes sobre los tres primeros cursos del componente de lengua materna (lenguaje y creatividad, composición en español I y II) que esperamos sean tomadas en cuenta en el proceso de mejoramiento del componente en la licenciatura.

Inicialmente, de la categoría de aporte del componente a la formación del licenciado, se puede concluir que la lengua materna es el vehículo para llevar el aspecto científico de la carrera, específicamente de los fundamentos lingüísticos que son dados en lengua materna y la profundización en las habilidades poéticas, las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes desarrollan en la escritura y lectura a lo largo de la carrera. Además, el componente ofrece muchas herramientas para que los estudiantes al haber fortalecido su lengua materna puedan aprender de manera más autónoma otras lenguas extranjeras.

Por otra parte, en los cursos de español se busca formar un estudiante activo, selectivo, creativo, autónomo, rápido, eficaz, responsable, independiente y consciente de su aprendizaje además de estar dispuesto a asumir la lectura y principalmente la escritura como ejes claves de su aprendizaje. En estos procesos, se procura en el estudiante la capacidad de argumentar a través de la lectura y posteriormente de la escritura de diferentes textos académicos, es aquí donde el estudiante debe tomar una posición crítica, controlar y evaluar su proceso, aplicando todas las estrategias aprendidas durante los cursos.

Seguidamente, el desarrollo de diferentes competencias permite que los estudiantes adquieran habilidades, estrategias y destrezas que les serán útiles a lo largo de la carrera. Así, encontramos las competencias metalingüística, comunicativa, textual, analítica y poética. Estas competencias encuentran su punto de relación en que juntas aportan a la formación de un estudiante integral y a que

éstos mejoren sus procesos de comprensión y producción textual, teniendo un acercamiento a la literatura, puedan identificar diferentes tipologías textuales y los elementos que integran un texto, logren interactuar con el texto y asuman el control de los procesos de lectura y de escritura reflexionando de forma continua, realicen un análisis crítico y argumentativo, además de tener un manejo adecuado de la lengua.

Con respecto a la categoría de conocimientos previos de los estudiantes, se puede concluir que frente a la problemática que hay en general en la educación colombiana, los estudiantes llegan al programa con todo tipo de dificultades que tienen que ser trabajadas en los cursos de español, para poder prepararlos y que así puedan asumir sus estudios universitarios con las herramientas adecuadas; por esta razón se dice que los cursos de español no son suficientes, ya que éstos se encuentran solo al inicio del programa encargándose de estos procesos, pero al mismo tiempo se descuidan procesos de aprendizaje importantes durante el paso de un estudiante a lo largo del programa académico. Además de esta problemática reflejada en nuestra educación colombiana, a esto se le suma que los estudiantes llegan al programa desconociendo sus componentes y áreas de formación llevándolos a ignorar la importancia de los cursos que se toman en cada semestre y la importancia de su relación paralela con los demás cursos.

Por otra parte, en la misma categoría se resalta que los conocimientos que los estudiantes llevan de un curso de español a otro, en general no permite que se dé un desarrollo normal en éstos, ya que al inicio de cada curso se debe de retomar y ahondar en temas que se debieron trabajar en los cursos anteriores. Pero, también se reconoce que los estudiantes aportan al desarrollo de los diferentes cursos del componente, cuando toman control de sus propios procesos de formación y cuando hay motivaciones propias por parte de ellos.

Seguidamente, la categoría de relación entre los cursos del componente, permite concluir, en primer lugar, que la estructura y ubicación del componente en la malla curricular presenta falencias con respecto a su poca presencia durante la carrera y que no se tiene una continuidad en el componente, porque se deben esperar cuatro semestres para volver a ver un curso de lengua materna, pero que al final este no tiene mucha relación, en su énfasis, con los tres primeros cursos del componente. Además, los cursos tienen muy poca intensidad horaria y no se alcanza a trabajar adecuadamente muchos elementos que podrían ser útiles para los estudiantes a lo largo de la carrera.

En segundo lugar, encontramos que el componente hace aportes significativos a la formación académica en español de los estudiantes, pero que aún así se queda corto. Estos aportes permiten que el estudiante integre conocimientos de la lengua materna a las lenguas extranjeras. Sin embargo, en el componente no existe una fundamentación suficiente en lengua materna debido a que ése no es el énfasis de la carrera. También se menciona que el trabajo de escritura de algunas tipologías textuales no es suficiente en los tres primeros cursos del componente.

Y en tercer lugar, se plantea que los contenidos de los cursos son relevantes para la formación en comprensión y producción textual de los estudiantes, pero existe una desarticulación entre los cursos, ya que falta mayor diálogo entre los docentes del componente y de la escuela en general, a la hora de plantear contenidos a enseñar en los cursos, es decir, a pesar de que en el plan de estudio se plantean unos lineamientos generales u objetivos de los cursos, muchas veces los contenidos no son secuenciales y varían de acuerdo a la selección del docente encargado del curso. Se presenta también que cada profesor organiza los contenidos para el curso a desarrollar de acuerdo al enfoque específico con el que éste trabaja, principalmente se identifican dos enfoques, uno metacognitivo y otro discursivo. Los estudiantes, desde su propia experiencia, plantean que al encontrarse estos dos enfoques diferentes, en los cursos de Composición en español I y II se corre el riesgo que al iniciar su proceso en el primer curso de

composición con un profesor y tener que continuar el segundo curso con otro docente, su proceso de aprendizaje puede verse afectado llegando a saltar o repetir contenidos.

Por otra parte, de la categoría relación con otros componentes, podemos concluir que la ubicación en la malla curricular del componente de lengua materna, debe de ser evaluada ya que este componente debe de tener más presencia a lo largo del programa, argumentándose que los estudiantes leen y escriben durante todo el programa y, con la actual organización de los cursos, ellos no cuentan con un acompañamiento apropiado para estos procesos que a medida que avanzan en los semestres se vuelven más exigentes y requieren de muchas más herramientas. Además esto brindaría la posibilidad de promover la integralidad con otros componentes, ya que al tener relaciones más intencionales y estrechas con los otros componentes los estudiantes podrán hacer un mejor uso de sus conocimientos en otras áreas.

También se dice que el componente de lengua materna está bien estructurado hasta el curso de *Composición en español II* y que con el Seminario de enseñanza del español no hay una articulación clara, ya que éste se toma después de cuatro semestres después del tercer curso del componente. Este vacío en la malla curricular y en la formación académica de los estudiantes no permite que el componente tenga relaciones más estrechas con componentes como investigación y pedagogía, entre otros.

Aunque se ha concluido que no existe una relación formal en la malla curricular y presencial entre el componente de lengua materna y componentes de semestres superiores, se señala que de manera implícita si hay una relación con el componente de pedagogía, pues los profesores desarrollan los cursos teniendo en cuenta que están formando docentes y dentro de este desarrollo exponen diferentes acercamientos pedagógicos, con el fin que los estudiantes los puedan tomar como modelos para su propia formación pedagógica. También se evidencia

que hay relaciones implícitas muy cercanas con los componentes de lengua extranjera, lingüística e investigación, permitiendo que haya una integración de saberes y una transversalidad, que se da cuando los conocimientos aprendidos y puestos en marcha a lo largo del programa, le permiten a los estudiantes hacer uso de herramientas, estrategias y competencias que juegan un papel importante para su comprensión y producción en cada uno de estos componentes.

En esta categoría también encontramos que uno de los factores importantes causantes de la falta de relaciones entre los componentes, es la inexactitud en la organización al momento de tomar los cursos del componente lengua materna y de otros componentes, ya que muchos de los prerrequisitos que hay para tomar los cursos, en muchas ocasiones no exigen que el estudiante lleve un proceso de formación transversal e integral relevante. Este proceso de integralidad es realmente un punto que se destaca ya que ésta no solo se deja en el ámbito académico sino también social, sino que también se apunta a que los estudiantes sean docentes con sentido crítico y pensar la educación desde el contexto de nuestra realidad educativa y social.

Del mismo modo, encontramos que al dejar las relaciones poco implícitas permite que sean los mismos estudiantes y profesores quienes decidan de manera autónoma si hacer o no esa integración de saberes, y esto puede llegar a darse o no, ya que en muchas ocasiones los estudiantes no han desarrollado autonomía para asumir este proceso, y por parte de los profesores muchas veces factores de tipo ideológico, personal o conceptuales no permiten hacer implícita esa integración.

Finalmente, en la categoría de sugerencias se propone que se definan mejor los ejes conceptuales y pedagógicos del programa, para que de esta manera se puedan definir los diferentes momentos académicos de los estudiantes y que estos ejes sean acordes a los semestres que se encuentran cursando para asegurar que haya una transversalidad y una mejor integración de los saberes que

se dan en un semestre. Además se sugiere una socialización de los diferentes programas de los cursos de este componente y de otros componentes paralelos y transversales en determinado semestre, con el fin de que los profesores puedan mirar temáticas y contenidos desde sus diferentes perspectivas para ser correlacionadas a través de la integración, semejanza y contraste para incentivar la articulación entre los componentes del programa.

También, se propone la creación de un tercer curso de composición en español con el fin de hacer un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo y redacción de trabajos muchos más elaborados que requieren de mayor exigencia como lo es la monografía y el informe de la práctica docente. Además se sugiere que los cursos del componente de lengua materna no estén tan seguidos semestre a semestre y se propone que puedan estar intercalados para que esto permita que haya más transversalidad y el componente tenga presencia en toda la carrera.

Por último, los egresados del programa y los estudiantes activos en los últimos semestres de la licenciatura, con experiencia laboral, consideran necesario que la enseñanza del español sea algo transversal durante la carrera y que se incluyan aspectos como la enseñanza de aspectos formales de la lengua, la enseñanza contrastiva del español y la lengua extranjera y un equilibrio entre la práctica y la teoría con relación a los textos escritos que deben elaborar.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo 001, Enero 29 de 2002. (2002). *Por el cual se adopta el proyecto institucional de la Universidad del Valle*. Cali: Consejo Superior. Universidad del Valle.

Agray, V. N. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento* 53. Volumen XXVII , 353 - 357.

Cabrero, J., y Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa [Versión electrónica]. *Revista de Pedagogía* 4 (48). *Bordón* , 375-392.

Camps, A. (2000). Actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua en situación escolar. *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. 247-249.

Cárdenas, R., y Faustino, C. En Prensa. C. Unidad 11: La Encuesta. *Manual de Investigación en el Aula*.

Carey, M. A. (2006). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En J. MORSE, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 262-280). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

Comité de Acreditación Nacional;. (2010). *Lineamientos curriculares para la acreditación de alta calidad en programas de pregrado*. Bogotá.

Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. (1998). *Las normas legales que rigen los programas de la formación de investigación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Deslauriers, J. P. (1991). La collecte des informations. En *Recherche Qualitative. Guide Pratique* (págs. 33-41).

Ferrada, de M. M. (1985). Influencia de la lengua materna en la adquisición de un idioma extranjero. *Revista de la Universidad Industrial de Santander- Humanidades* 14 No. 2 , 93-98.

Franco, G. E. (2007). *El Papel del Maestro y del Alumno en el Salón de Clases de una Lengua Extranjera*. Recuperado el 1 de Marzo de 2011, de Redidáctica Aplicada: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/07-print.htm>

Friese, S. (2003). *ATLAS.TI 6 Guía Rápida*. Berlin: Atlas.ti GmbH.

Gil, R. J. S. (2001a). Hacia una pedagogía del lenguaje desde una perspectiva creativa. *Revista Lenguaje* No. 28 , 132 - 153.

Gil, R. J. S. (2001b). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Cali: Melusina-Ril.

Gil, R. J. S. (2006). Didáctica de los textos narrativos: una propuesta para el desarrollo de la competencia poética. *Revista Lenguaje No. 34* , 151 - 280.

López, G. S., y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje No. 31* , 118 - 141.

López, G. S., y Arciniegas, E. (2007). Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. La escritura en el aula universitaria.

Martínez, M. (1998). La entrevista como instrumento de investigación. En *La Investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico-práctico* (pág. 148). México D.F.: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1994). *Ley 115 - Ley General de Educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1998). Competencia Comunicativa. En *Lengua Castellana - Lineamientos Curriculares* (pág. 50). Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1998). Competencia poética. En *Lengua Castellana - Lineamientos Curriculares* (pág. 51). Bogotá: Cooperativa editorial MAGISTERIO.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1998). Competencia textual. En *Lengua Castellana - Lineamientos Curriculares* (pág. 51). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Perilla, A., Rincón, G., Gil, J.S. y Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Revista Lenguaje No. 32* , 159.

Pinto, de C. C. (1988). Hacia una integración en el enfoque metodológico de la lengua materna y de las lenguas extranjeras. En R. C. Cecilia Pinto de Cáceres, *Etnometodología de las lenguas* (págs. 95-101). Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Licenciatura en Lenguas*. Recuperado el Septiembre de 2010, de Facultad de Comunicación y Lenguaje: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Comunicacion/pre_car2_presentacion

Sandín, M. P. (2003). Tradiciones en investigación cualitativa. En *Investigación Cualitativa en Educación* (págs. 176-181). Madrid: McGraw-Hill.

Schumacher, S., & McMillan, J. (2005). Sujetos: Poblaciones y Muestras. En *Investigación educativa* (págs. 1374-148). Madrid: Pearson Education S.A.

Ulloa, A., y Carvajal, G. (2004). La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. *Revista Lenguaje* No. 32 , 111.

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Lienciatura en Lenguas Extranjeras*. Recuperado el Septiembre de 2010, de Scuola di Lingue: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/D.EstudiarEscuela/A.ProgramasPregrado>

Universidad de Caldas. (s.f.). *Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas*. Recuperado el Septiembre de 2010, de Universidad de Caldas: http://www.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&id=19&Itemid=601

Universidad del Cauca - programa de pregrado Lenguas Modernas. (s.f.). Recuperado el 15 de Septiembre de 2010, de Universidad del Cauca: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas>

Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. (2005). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés. Currículo y Plan de Estudios*. Cali.

Universidad Libre. (s.f.). *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas*. Recuperado el Septiembre de 2010, de Humanidades e Idiomas: <http://www.unilibre.edu.co/CienciasEducacion/humanidadesIdiomas/>

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Programa de Filología e Idiomas*. Recuperado el Septiembre de 2010, de http://www.unal.edu.co/paginas/programas_pregrado/programa_bogota_filologia_e_idiomas.html

Van der Marn, J. M. (2003). Chapitre 3. Les Recherches Évaluatives. En *La recherche appliquée en pédagogie*. (págs. 59-65). Bruxelles: De Borck & Larciens S.A.

ANEXO 1: Malla Curricular

TABLA 5. MALLA CURRICULAR. PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS										
ÁREAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Inglés 36 créditos	Habilidades Integradas Inglés I 4	Habilidades Integradas Inglés II 4	Habilidades Integradas Inglés III 4	Habilidades Integradas Inglés IV 4	Tipologías disco orales Inglés V 4	Tipologías disco escritas Inglés VI 4	Composición Inglés VII 4	Literatura Inglés VIII 4	Literatura Inglés IX 4	
Francés 36 créditos	Habilidades Integradas Francés I 4	Habilidades Integradas Francés II 4	Habilidades Integradas Francés III 4	Habilidades Integradas Francés IV 4	Tipologías disco orales Francés V 4	Tipologías disco escritas Francés VI 4	Composición Francés VII 4	Literatura Francés VIII 4	Literatura Francés IX 4	
Electivas prof. (inglés y francés) 18 créditos	.	*		*	*		*			.
	3	3		3	3		3			3
Lengua materna 12 créditos	Lenguaje y Creatividad 3	Composición I 3	Composición II 3				Sem. Enseñanza del español 3			
Fundamentos lingüísticos 18 créditos	Introducción al estudio del lenguaje 3	Fonología y morfología 3	Sintaxis y Semántica 3	Anál. discurso 3 Psicolingüís. 3	Sociolingüíst. 3					
Pedagogía Didáctica 24 créditos			Sem. de Pedagogía I 3			Sem. Ling. Aplicada 3 Sem. Pedag. I 3	Didáctica Lenguas Ext. I 3	Didáctica Lenguas Ext. II 3	Intro. Práctica Docente 3 Sem. Pedag. II 3	Práctica Docente 3
Investigación 15 créditos					Investigación en el Aula I 3	Investigación en el Aula II 3	Seminario de Investigación 3	Seminario Trab. de Grado 3	Trabajo Grado 3	.
Electivas Comp. 12 créditos		*		*				*		*
		3		3				3		3
Total Créditos 171	17	20	17	20	17	17	20	17	17	9

ANEXO 2: Cuestionario de Entrevista individual a docentes del Componente de lengua materna

Proyectos de investigación sobre los componentes de fundamentos lingüísticos y de lengua materna.

Responsables: Miguel Vidal, Lina Vasco, Mabel Londoño, Luis Fernando Agudelo y John Alexander Gómez.

Profesor _____

Le agradecemos su participación y le solicitamos comedidamente nos dé una fecha para recibir sus apreciaciones, ya sea por escrito o como entrevista.

1. ¿Qué apreciaciones tiene usted de los componentes de fundamentos lingüísticos y lengua materna en relación con:
 - su estructura y situación en la malla curricular,
 - su desarrollo y
 - su contribución a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras
2. En su experiencia, ¿qué fortalezas y qué carencias ha identificado en el conocimiento con que los estudiantes abordan su(s) curso(s)?
3. ¿De qué manera propicia usted la integración de los saberes con otros componentes del programa?
4. Además de las relaciones con otros componentes encontradas en este análisis preliminar, ¿qué otras relaciones considera usted que existen y podrían crearse?

ANEXO 3: Cuestionario para grupo focal de estudiantes

SUBPROYECTO

ANÁLISIS DEL APOORTE DEL COMPONENTE DE LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EN EL EJERCICIO DEL LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS

1.1 Objetivos

GENERAL

Identificar la incidencia que el componente de lengua materna tiene en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en el ejercicio del licenciado en lenguas extranjeras.

ESPECÍFICOS

- Describir las características de los tres primeros cursos de lengua materna (lenguaje y creatividad, composición en español I y II) en la formación del licenciado en lenguas extranjeras en relación con los objetivos y contenidos.
- Describir las características del curso de Seminario de Enseñanza de Español con respecto a los objetivos y contenidos que se proponen.
- Determinar la percepción de los estudiantes sobre los cursos del componente de lengua materna.
- Identificar la relación del componente de lengua materna con las otras áreas de formación del programa.

PREGUNTAS GRUPO FOCAL

1. ¿Cuántos de ustedes sabían que un componente de lengua materna haría parte de su formación cómo licenciados en Lenguas Extranjeras?

- a. ¿Qué piensa usted sobre la existencia de este componente en la carrera?
2. ¿De qué manera los cursos del componente de lengua materna (Aclarar para los de cuarto semestre que estos son los cursos de lenguaje y creatividad, composición I Y II y para los de octavo y décimo semestre incluir además el curso de seminario de enseñanza de español) han complementado su desempeño durante la carrera y su formación como futuro licenciado de lenguas extranjeras?
3. ¿Qué piensas de la ubicación de los cursos del componente de lengua materna en el plan de estudios?
 - a. ¿qué opina del número de cursos y su articulación entre ellos?
(especificar los tres primeros cursos para cuarto semestre y los cuatro cursos para los de octavo y décimo semestre)
 - b. ¿tienen alguna sugerencia para mejorar el seminario de enseñanza del español? (pregunta para estudiantes de octavo y décimo semestre)

ANEXO 4: Encuesta a egresados y estudiantes activos en los últimos semestres de la licenciatura con experiencia laboral

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA CIENCIAS DEL LENGUAJE

Encuesta a Egresados sobre el aporte del componente de lengua materna a la formación del licenciado en Lenguas Extranjeras

Noviembre de 2011

La siguiente encuesta está vinculada a la monografía de grado "Análisis del aporte del componente de lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en el ejercicio del licenciado". Este trabajo hace parte del macroproyecto "Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras". La encuesta tiene como finalidad conocer la opinión de los egresados sobre el aporte de los cursos del componente de lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en el ejercicio profesional. En atención a lo anterior, es muy importante que responda de manera objetiva y veraz, para que su evaluación contribuya a mejorar la calidad académica de las instancias evaluadas. Agradecemos de antemano su participación y garantizamos la identidad confidencialidad de los datos suministrados por los participantes.

1 Sexo ☐ Femenino ☐ Masculino	2 Edad Años																																																					
3 Cohorte (Año de ingreso)	4 Año de graduación																																																					
5 Programa académico 3263 3264																																																						
6 Información sobre la experiencia laboral Nombre de la(s) institución (s) <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4">Sector</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Público</th> <th colspan="2">Privado</th> </tr> <tr> <th>Mono</th> <th>Bil</th> <th>Mon</th> <th>Bil</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="3">Enseñando</th> </tr> <tr> <th>ING</th> <th>FRA</th> <th>ESP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> Tiempo		Sector				Público		Privado		Mono	Bil	Mon	Bil																					Enseñando			ING	FRA	ESP															
Sector																																																						
Público		Privado																																																				
Mono	Bil	Mon	Bil																																																			
Enseñando																																																						
ING	FRA	ESP																																																				

Por favor responda las siguientes preguntas 7 a 12 teniendo en cuenta los cursos del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Lenguaje y creatividad, composición en español I y II, y seminario de enseñanza del Español)

7 Por favor, indique el grado de aporte del componente al mejoramiento de la lengua materna y al aprendizaje de las lenguas extranjeras

	Lengua extranjera (L2)			Lengua materna (L1)		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Escritura de textos académicos						
Comprensión de textos académicos						
Aspectos formales de la lengua (vocabulario, gramática, etc)						
Desarrollo de la expresión oral						
Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas						
Desarrollo de la competencia poética						
Conocimiento de su cultura y de otras culturas						
Desarrollo de la creatividad						
Otro, ¿Cuál?						

8	Por favor, Indique el grado de aporte del Seminario de Enseñanza del Español a su práctica profesional con respecto a los siguientes items:	Alto	Medio	Bajo
	Conocimiento del contexto educativo	☐	☐	☐
	Conocimiento de políticas educativas (Lineamientos, Estándares de enseñanza, etc.)	☐	☐	☐
	Preparación para la práctica docente	☐	☐	☐
	Desarrollo de la competencia investigativa	☐	☐	☐
	Planeación de clases	☐	☐	☐
	Otro, ¿Cuál?			
9	¿Cómo ha integrado usted los conocimientos enseñados en estos los cursos de Lenguaje y creatividad, Composición en Español I, Composición en Español II y Seminario de Enseñanza del Español?			
10	¿Cuáles cree usted que son las contribuciones de los cursos de Lenguaje y creatividad, Composición en Español I, Composición en Español II y Seminario de Enseñanza del Español a su formación como licenciado de lenguas extranjeras?			
	Expectativas			
11	¿Qué expectativas tenía antes de tomar el curso de Seminario de Enseñanza del Español y de qué manera respondió el curso a éstas?			
12	De considerarlo necesario, ¿Cómo cree usted que se podría complementar el componente de lengua materna del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras? (Por ejemplo puede opinar sobre metodología de los cursos, contenidos, actividades, docentes, evaluación, entre otros)			
	Otras observaciones y/o recomendaciones			

¡Muchas Gracias por su colaboración!

ANEXO 5: Datos demográficos de la encuesta

No. Est	Estado	Cohorte	Año graduación	Transfe	Sexo	Edad	Plan	No. De Instituciones en las que ha trabajado	Institución				Experiencia	Idioma que enseña
									Pública	Privada	Monolingüe	Bilingüe		
1	EA	2006	N/A	N/A	M	31	3264	2		2	2		más de 3 años	Inglés
2	EA	2004	N/A	N/A	M	42	3264	4		4	4		entre 1 y 3 años	Inglés y Español
3	EA	2005	N/A	N/A	M	32	3264	4		4	4		entre 1 y 3 años	Inglés
4	EA	2005	N/A	N/A	M	31	3264	1		1	1		menos de 1 año	Inglés
5	EA	2001	N/A	N/A	M	29	3264	3		3	3		más de 3 años	Inglés y Español
6	EA	2003	N/A	N/A	F	25	N/R	3		3	3		menos de 1 año	Inglés
7	EA	2010	N/A	Sí	F	32	3264	4		4		4	más de 3 años	Inglés
8	EA	2007	N/A	N/A	F	26	3264	1		1		1	entre 1 y 3 años	Inglés
9	EA	2006	N/A	N/A	F	28	3263	2	1		1		más de 3 años	Todas las áreas
10	EA	2006	N/A	N/A	F	26	3263	1		1		1	entre 1 y 3 años	Inglés
11	EA	2001	N/A	N/A	F	35	3264	5		5	5		más de 3 años	Inglés
12	EA	1995	N/A	N/A	F	33	3263	3		1	1		más de 3 años	No responde
13	EA	2004	N/A	N/A	F	30	3264	4		4	1	2	más de 3 años	Inglés
14	EA	2003	N/A	N/A	F	32	3263	4		4	3	1	entre 1 y 3 años	Inglés
15	EA	2002	N/A	N/A	F	29	3264	2		2	2		más de 3 años	Inglés
16	EA	2007	N/A	N/A	F	26	3264	2	1		1		más de 3 años	Español
17	E	2000	2005	N/A	F	31	3263	1		1	1		N/R	Inglés
18	E	2008	2011	Sí	F	24	3263	1		1	1		menos de 1 año	Inglés
19	E	2001	2008	N/A	F	27	3263	1		1	1		más de 3 años	Inglés
20	E	2002	2009	N/A	F	29	3264	2		2	2		entre 1 y 3 años	Inglés
21	E	2001	2008	N/A	F	31	3264	4		4	2	1	más de 3 años	Inglés
22	E	2002	2010	N/A	F	28	3264	1		1	1		más de 3 años	Inglés
23	E	2002	2008	N/A	M	26	3264	3	1	1	2		más de 3 años	Inglés y Español
24	E	2001	2007	N/A	M	33	3263	1		1	1		más de 3 años	Inglés