

1-1-2017

# Diagnóstico del ciclo de profundización (énfasis) en el área de francés de la Universidad de La Salle como base para una propuesta microcurricular

Nadya Marie Charlotte Brumm Ramírez

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)

---

## Citación recomendada

Brumm Ramírez, N. M. (2017). Diagnóstico del ciclo de profundización (énfasis) en el área de francés de la Universidad de La Salle como base para una propuesta microcurricular. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/250](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/250)

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).



**DIAGNÓSTICO DEL CICLO DE PROFUNDIZACIÓN (ÉNFASIS) EN EL  
ÁREA DE FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE COMO BASE  
PARA UNA PROPUESTA MICROCURRICULAR.**

**NADYA MARIE CHARLOTTE BRUMM RAMÍREZ**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRANCÉS.  
BOGOTÁ D.C., AGOSTO 2017**



**DIAGNÓSTICO DEL CICLO DE PROFUNDIZACIÓN (ÉNFASIS) EN EL  
ÁREA DE FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE COMO BASE  
PARA UNA PROPUESTA MICROCURRICULAR.**

**NADYA MARIE CHARLOTTE BRUMM RAMÍREZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:**

**Licenciado en Lengua castellana Inglés y francés.**

**DIRECTOR:**

**MARIO CORTES**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRANCÉS.**

**BOGOTÁ D.C., AGOSTO de 2017**



RECTOR:

**ALBERTO PRADA SANMIGUEL**

VICERRECTOR ACADÉMICO:

**CARLOS CARVAJAL COSTA**

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**GUILLERMO LONDOÑO**

DIRECTOR PROGRAMA

**MELANY RODRIGUEZ CACERES**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
**EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

**MARIO CORTES**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá, D.C., AGOSTO 15 de 2017**

## Resumen

El presente es un ejercicio investigativo resultado del proceso de auto-evaluación curricular iniciado por la Dirección del Programa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle, pensando en el proceso de Acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional que finalmente se obtendría en diciembre del año 2014. El estudio tiene como objetivo general diagnosticar fortalezas y oportunidades de mejoramiento del ciclo de profundización (énfasis) en el área de francés para posteriormente, y basado en los resultados y hallazgos, diseñar una propuesta microcurricular que permita cualificar los espacios académicos correspondientes a este ciclo. Así pues, dos preguntas orientaron nuestro trabajo investigativo: ¿Cuáles eran los puntos fuertes y las debilidades de la manera como estaba funcionando el Énfasis de francés hasta septiembre de 2014? y basándose en esta primera fase de indagación ¿Qué propuesta microcurricular hacer para cualificar el ciclo de profundización en el área de francés de la Universidad de la Salle? Para realizar el ejercicio investigativo se optó por un enfoque epistemológico cualitativo en la medida en que a partir de la recolección de discursos completos de los sujetos, se pretendió evaluar la calidad de una situación académica determinada. En esa medida el diseño metodológico elegido para este ejercicio fue un Estudio de caso, el cual puede tener un interés intrínseco en un fenómeno educativo específico (un diagnóstico curricular) en un contexto particular (Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle). Para la recolección de la información se le realizó una entrevista a docentes y estudiantes, así como se le aplicó una encuesta a egresados, información que se trianguló junto con una revisión documental ligada a aspectos esencialmente legales y conceptuales propios del marco teórico. Los resultados evidencian en un primer momento una incoherencia entre los objetivos planteados en los documentos oficiales (nacionales e institucionales) y lo llevado a cabo durante el Énfasis. Esto se ve reflejado por un lado en la no pertinencia de algunos contenidos de estos espacios académicos con la esencia de nuestra Facultad, a saber, la formación docente, pero sobre todo evidencian una confusión epistemológica (y por consiguiente metodológica) que se le estaba dando a esos contenidos impartidos en esas cuatro materias. Las conclusiones que revelaron estas confusiones nos permitieron sugerir una recomposición en la manera como se estaba abordando el ciclo de profundización; esto tanto desde las temáticas, como desde la metodología. Esperamos que este ejercicio

investigativo pueda servir de insumo para el replanteamiento de los syllabus pertenecientes a las materias del Énfasis en Francés

**Palabras Claves:** Diagnóstico, ciclo de profundización, propuesta curricular, competencias, licenciatura en lenguas

## Résumé

Cette étude est le résultat d'un travail de recherche lors d'un processus d'auto-évaluation du programme curriculaire, engagé par le directeur de la licence en espagnol, anglais et français de l'Université de la Salle, en envisageant le processus d'accréditation auprès du ministère de l'éducation nationale, qui finalement a été atteint en décembre de l'année 2014. L'objectif général de l'étude est de diagnostiquer les qualités reconnues et les possibilités d'amélioration du cycle d'approfondissement (Énfasis) dans le département de langue française pour, ultérieurement, et en se basant sur les résultats, faire une proposition micro-curriculaire qui permettrait de qualifier les cours universitaires qui appartiennent à ce cycle. C'est ainsi que deux questions ont orientées notre travail de recherche: ¿quels ont été les points forts et les faiblesses de la manière dont fonctionnait el Énfasis en langue française jusqu'à septembre 2014? Et en se basant sur ce premier moment de la recherche, quelle proposition micro-curriculaire faire pour qualifier le cycle d'approfondissement du département de langue française de l'Université de la Salle ? Pour amener à bien cette recherche nous avons opté pour une approche épistémologique qualitative dans la mesure où à partir de la collecte de discours complets des sujets, nous prétendu évaluer une situation académique donnée. Dans ce sens-là, la conception méthodologique pour cet exercice a été était une Étude de cas, laquelle peut avoir un intérêt intrinsèque dans un phénomène éducatif spécifique (un diagnostic du cursus) d'un programme d'études dans un contexte particulier (licence en langue espagnole, anglaise et française de l'université de la Salle). Pour la collecte de ces informations nous avons réalisé des entretiens avec des enseignants, des étudiants et auprès d'anciens élèves afin de croiser ces informations, avec une recherche documentaire liée à des aspects essentiellement juridiques et conceptuels propres au cadre théorique. Les résultats montrent dans un premier temps une incohérence entre les objectifs proposés dans les documents officiels et ceux qui étaient proposés dans le cycle d'approfondissement (Énfasis). Ceci est reflété par la non pertinence de certains éléments du contenu proposés dans ces quatre matières avec l'essence de notre Faculté, à savoir, la formation de futurs enseignants, mais surtout nous avons mis en évidence une confusion épistémologique, et, par conséquence méthodologique, qui étaient proposés dans les thématiques de ces quatre matières. Les conclusions qui ont révélé ces malentendus nous ont permis de proposer une recomposition de la manière dont on approchait le cycle d'approfondissement. Ceci aussi bien dans les thématiques que dans la méthodologie. Nous espérons que cette recherche puisse servir comme source pour



refonder les syllabus qui appartiennent aux quatre matières du cycle d'approfondissement en langue française.

**Mots Clés:** diagnostic, cycle d'approfondissement, proposition de cursus, compétences, licence en langues.

## Introducción

En diciembre del año 2014 al Programa de la LLCIF se le notifica por medio de la resolución 21213 la Acreditación de alta calidad emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En el proceso entablado para alcanzar dicha Acreditación el 17 de septiembre de 2014 la Dirección del Programa solicita una evaluación del currículo general. Es en este marco que para el año 2015 el área de francés aprovecha dicha solicitud para iniciar de manera autónoma este ejercicio investigativo en el que se propone hacer una caracterización sobre la calidad y manera como estaba funcionando el Énfasis de francés en ese momento; entiéndase este como los últimos cuatro espacios académicos del programa que deben cursar los estudiantes que profundizaron en esta lengua, para a partir de ello hacer una propuesta microcurricular que cualifique el perfil del egresado que haya decidido tomar esta profundización, siendo este nuestro objetivo general. Entendemos la cualificación como el desarrollo de habilidades y competencias integrales por parte del egresado mediante una mejora constante de los contenidos curriculares, y la adaptación del mismo a los cambios y necesidades sociales que afrontan los mismos.

Descripción del problema: En efecto, pudimos notar como para ese momento los objetivos trazados se orientaban esencialmente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa sin que se trabajara suficientemente otro tipo de competencias propias a la misión de una licenciatura, y en particular al desarrollo de pensamiento crítico pregonado por las directrices emitidas del MEN. Sin embargo los resultados estandarizados en lengua francesa (DALF C1) evidenciaron que ni siquiera la competencia comunicativa se estaba alcanzando. Una problemática de fondo quedaba en evidencia, así que propusimos formularla de la siguiente manera: a partir de los hallazgos encontrados en este ejercicio investigativo, basado en la caracterización de un aspecto académico en particular en el Énfasis en francés ¿qué propuesta curricular hacer para cualificar el perfil del egresado habiendo profundizado en el área de francés?

Una característica que reveló el estudio es que, hasta el año 2015 en el Énfasis de francés (de ahora en adelante EF), más que poseer un problema de contenidos o temáticas abordadas en clase, la dificultad tenía dos causas: la primera, la falta de apropiación por parte de los estudiantes para asumir su proceso de aprendizaje (autonomía), y en segundo lugar, las incongruencias en el enfoque metodológico

adoptado por parte de los docentes que impartían estos cuatro espacios académicos. Se evidenció, entre otras cosas, que las clases se estaban dictando de manera demasiado magistral lo cual, aunque interesante según lo expresaron los estudiantes, no permitía que éstos desarrollaran otro tipo de competencias que no fuera la comunicativa y que son igualmente importantes para su rol como futuros docentes de lenguas extranjeras. Es decir, que ni siquiera se estaba cumpliendo con el único tipo de competencia al que se le estaba apuntando (la comunicativa), pues al tener el estudiante un rol pasivo en el aula de clase, no mejoraba su nivel de lengua. Prueba de ello son los resultados, por ejemplo, de los exámenes de suficiencia DALF C1 que presentaron 34 estudiantes en la sesión de noviembre 2016 y en la que sólo aprobaron 4 de ellos. Esto, entre otras cosas, requería un replanteamiento del enfoque metodológico con el que se estaban impartiendo las clases desde el inicio de la carrera, incluyendo las materias del ciclo de profundización, objeto de nuestro estudio.

Decidimos entonces empezar por hacer una búsqueda documental que desde esferas institucionales nos brindara aclaraciones especialmente en dos sentidos: primero las condiciones legales que nos permitieran de manera autónoma hacer una propuesta microcurricular que fuese el resultado de un ejercicio investigativo. Para ello, acudimos a entes gubernamentales a nivel nacional (Constitución Política, MEN) pero también a documentos institucionales de la Universidad de la Salle que nos posibilitaran tener en cuenta la filosofía de la institución en cuanto a la actualización de currículos de los distintos programas. Dicha información se estuvo poniendo en relación con autores que a la postre constituirían nuestro marco teórico, así como con experiencias de reforma curricular similares a la nuestra, como las que se presentaron en el 2014 la Universidad del Cauca (Colombia) y el 2010 en la Universidad de Guadalajara.

### **Marco legal**

Buscando identificar las características propias que permiten cualificar una licenciatura en lenguas extranjeras, abordaremos en un primer momento el marco legal partiendo de la carta magna, para finalmente especificar las características del egresado del Programa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y francés de la Universidad de la Salle (de ahora en adelante LLCIF) , pasando por las recientes disposiciones que el Ministerio de Educación Nacional ha tomado. Efectivamente la Constitución Política, en sus artículos 67, 68 y 69, además de señalar la educación como un derecho fundamental de las personas, y un servicio público que tiene una función social, subraya y establece la

autonomía universitaria, asignando así el derecho a “modificar, designar, crear, organizar y desarrollar estatutos con total independencia” (Nueva Constitución política de Colombia, 2012; Sentencia T-281A/12, 2012). Esa posibilidad que tienen las universidades para ejercer su autonomía fue ahondada en la ley 30 de 1992 que permite a los establecimientos “crear y desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos” (“Consulta de la Norma: Ley 30 de 1992”, 2017). Es amparado en el marco de dicha jurisprudencia y pensando en el proceso de Acreditación que se avecinaba en el año 2014 que la Dirección del Programa de la LLCIF inició un ejercicio de autoevaluación que le permitiera, a partir de los resultados, diseñar e implementar una propuesta curricular que cualificara el perfil de sus egresados. Fue en este contexto, en el año 2015, que el área de francés aprovecha dicho proceso para iniciar un ejercicio investigativo en el que se propone hacer una caracterización sobre la manera como estaba funcionando el Énfasis de francés (ver descripción en la tabla N°1) que debían cursar los estudiantes que profundizaron en esta lengua.

Además de lo antes citado, para llevar a cabo este diagnóstico también se tuvieron en cuenta otros documentos oficiales emanados esencialmente desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Quisiéramos en un primer momento recordar que dicho ente, define el concepto de currículo así:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de Febrero 8 de 1994, 1994)

Por otra parte, el consideramos pertinente citar la resolución 02041 del 3 de febrero del año 2016 también emitida desde el MEN “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los Programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado”. Si bien consideramos esta resolución del MEN es contradictoria con la autonomía universitaria antes expresada tanto por la Constitución Política del país como por la ley 30 de 1992, ésta nos sugiere unos componentes administrativos y académicos con los que debe imprescindiblemente cumplir una Licenciatura en lenguas extranjeras y que de alguna manera se convierten en la base de nuestra propuesta microcurricular. Por ejemplo, se plantea allí, de manera específica,

que las licenciaturas deben presentar una formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes y disciplinas que permitan orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral y el desarrollo de valores. En la propuesta curricular que más adelante se plantea se han tenido en cuenta cada uno de estos componentes, incluyendo el componente de la formación investigativa, también solicitada por el MEN.

Por otra parte, en la resolución 02041 se señalan los requisitos y niveles de lengua que el egresado de una Licenciatura en lenguas tiene que haber adquirido finalizado su ciclo académico. En dicho párrafo se señala que:

Las instituciones de educación deberán garantizar que los graduados de todos los programas de licenciatura cuenten con nivel B1 o superior de un segundo idioma correspondiente al Marco Común de Referencia (MCRL), verificados con exámenes estandarizados de acuerdo con el Marco Común de Referencia (MCRL) o referidos en la lista actualizada de exámenes que publica el Ministerio de Educación Nacional. (RESOLUCIÓN No. 02041, 2016).

Habría que señalar que desde un año y medio antes de que saliera esta resolución, la LLCIF de la Universidad de La Salle ya había tomado disposiciones al respecto exigiendo un examen oficial nivel DALF C1 en la lengua en la que profundizará el estudiante y un DELF B1 en la tercera lengua. Efectivamente en el año 2014-II se exteriorizó el examen de francés (DELF B1 como requisito interno para empezar la profundización o DALF C1 para graduarse quienes hubiesen profundizado en esta lengua, siendo el Centro de Lenguas de la Universidad de La Salle quien en un primer momento gestionará el diseño, aplicación y evaluación de dichos exámenes para que finalmente fuese directamente la Alianza Colombo-Francesa quien se encargará de dichos exámenes, único ente autorizado a nivel internacional para acreditar niveles de esta lengua extranjera. El objetivo de esta decisión, tomada por la Dirección del Programa, era por un lado que la LLCIF pudiera concentrarse en competencias no exclusivamente comunicativas (pedagógicas, interculturales, ciudadanas, investigativas, etc) propias a una licenciatura de estas características, pero que por otra parte en el momento de graduarse el estudiante pudiera certificar a nivel internacional el haber adquirido un nivel de lengua, lo cual sin duda le permitiría posicionarse con un valor agregado en el mercado laboral. Si bien las razones para exteriorizar los exámenes oficiales partieron de una buena voluntad, la manera como se implementó se dio de

manera abrupta, pues no contempló un plan de transición, lo que a la postre produjo resultados insatisfactorios en las cuatro primeras sesiones. Para el caso del examen DALF C1 durante estas sesiones los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1

*Resultados examen DALF C1.*

Sesión	Inscritos	Aprobaron	Reprobaron	% de estudiantes que aprobaron
Noviembre 2015	31	8	23	25%
Marzo 2016	10	2	10	20%
Junio 2016	30	9	21	30%
Noviembre 2016	107	52	46	48%

En el marco de un ejercicio diagnóstico como lo es este ejercicio investigativo consideramos importante tener en cuenta el recapitulativo de los resultados de estos exámenes, pues para la propuesta microcurricular así como habrá que tener en cuenta los componentes pedagógicos y didácticos de las disciplinas, también habrá que hacerlo con en el desarrollo de competencias comunicativas, todo ello sugerido por la resolución 2041 emanada desde el MEN. Importantes esfuerzos e implementación de estrategias didácticas, administrativas y curriculares habrá que poner en práctica si se quiere llevar a la realidad la idea que nuestros egresados pudieran graduarse efectivamente con un nivel DALF C1, acreditado por una entidad internacional. De cara a esta realidad, nos preguntamos entonces respecto a la eficacia de las estrategias académicas y curriculares del Programa, ante la realidad a la que se enfrentan los estudiantes de la licenciatura: desarrollar una cierta cantidad de competencias que le permitan cualificarse como profesional y egresado, incluyendo por supuesto la competencia comunicativa (C1) requisito obligatorio para graduarse como licenciado de la LLCIF.

Por otra parte, y buscando tener insumos más variados y creíbles para nuestra propuesta microcurricular, quisimos indagar sobre la oferta que las licenciaturas en lenguas de otras universidades del país proponen para el ciclo de profundización y más concretamente respecto al componente lingüístico del francés. Al analizar la oferta

curricular de las licenciaturas en lenguas, en el ciclo de profundización ofrecido por universidades de Bogotá (Universidad Nacional, Universidad Pedagógica, Universidad Javeriana, Universidad Libre), así como de otras partes del país (Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Tecnológica del Chocó, Universidad de Nariño y Universidad de Pamplona) pudimos constatar algunas recurrencias que consideramos también pueden ser materia prima y fuente de inspiración para nuestra propia propuesta. En dichas instituciones, pese a que el nombre de las asignaturas para las áreas de profundización en Francés ha sido designado según el criterio de cada universidad, es notable la cantidad de horas destinadas a contenidos relacionados con la literatura francófona, la composición oral y escrita en francés (tipologías textuales), cultura y pensamiento francófono, y didáctica y pedagogía (ver anexo). Consideramos que los contenidos sugeridos por los ciclos de profundización de las licenciaturas de estas universidades, que además concuerdan al menos teóricamente con las directrices del MEN, pueden ser tenidos en cuenta para el momento de nuestra propuesta. Sin embargo, y respondiendo metodológicamente a un tipo de razonamiento inductivo que nos permita ir de lo general a lo particular, debemos buscar ahora la manera como se articulan los documentos oficiales antes expuestos (Constitución política, directrices del MEN, propuestas curriculares de otras universidades) con la filosofía y los principios fundantes propuestos por la Universidad de la Salle.

Buscando cumplir con el objetivo de determinar fortalezas y oportunidades de mejoramiento del ciclo de profundización (énfasis) en el área de francés, así como de redescubrir el perfil del egresado al que le apunta la institución, nos remitimos al documento maestro de la Universidad de La Salle *Aspectos fundamentales para el diseño curricular de programas de pregrado y posgrado licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad de la Salle*, en donde se exponen aspectos fundamentales para el diseño curricular de los programas de pregrado y posgrado de la Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad, información que consideramos imprescindible en la búsqueda de una re concepción curricular.

En el librito *Currículos redimensionados* se presenta el currículo como una construcción colegiada, fundada en la reflexión permanente, buscando hacer más consciente e intencionada la formación de los seres humanos. (Coronado Padilla, 2010). Partiendo de esta premisa, consideramos por nuestra parte que toda reforma curricular debe ser el resultado de un ejercicio investigativo en el que se incluyan los diferentes

miembros de la comunidad académica. Es por ello que para nuestro estudio quisimos incluir no solamente a los docentes que imparten clase en el ciclo de profundización, sino que quisimos escuchar el sentir y el pensar de los estudiantes de últimos semestres, habiendo profundizado en lengua francesa, así como del impacto que este énfasis pudiese estar teniendo en los actuales egresados.

Varios aspectos de este documento llaman nuestra atención: 1) La necesidad de que la LLCIF aborde las problemáticas de entendimiento intercultural, mediante la labor sobre el estudio, la reflexión y la construcción teórico-práctica del campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Es decir que la competencia intercultural es considerada de gran importancia dentro de la licenciatura, pues implica en el estudiante “la potenciación de una competencia de tipo sociocultural, que se logra a través de la interacción de la lengua y la cultura que esta representa”(Coronado Padilla, 2010). Partiendo de la importancia que el Programa busca darle a dicho componente, sería legítimo preguntarse sobre el manejo (rol, contenidos, estrategias didácticas, etc.) que se le está dando y sobre las estrategias que nuestros estudiantes están desarrollando al respecto, máxime cuando este componente está omnipresente en las ofertas que como se evidenció anteriormente está presente en el programa de estudios de otras universidades. 2) Según el documento maestro, el valor agregado del programa radica en la adquisición de saberes, habilidades y actitudes que le permiten al egresado desempeñarse como usuario y pedagogo de las tres lenguas (lengua castellana, inglés y francés), además de hacer énfasis en el conocimiento de la lectura, la escritura, y la expresión oral de las mismas. Ahora bien, teniendo en cuenta tanto las premisas de la resolución 2041 del MEN, como del documento maestro de la universidad y de los índices deficientes de aprobación de las pruebas DALF C1 antes señaladas, podemos afirmar que, en la práctica, ¿el Programa de LLCIF de la Universidad de la Salle garantiza que los estudiantes egresados hayan desarrollado y adquirido competencias suficientes para desempeñarse en el campo laboral como pedagogos de por lo menos una de esas tres lenguas? 3) El documento expresa una preocupación constante por la generación de un pensamiento crítico, reflexivo y transformador. Además, en su proyecto educativo:

La Universidad fomenta en sus procesos académicos la investigación formativa de los profesores y estudiantes para favorecer su espíritu de indagación, de crítica, de generación de pensamiento autónomo como también el acceso a los avances de la ciencia y al conocimiento de la realidad. La investigación formativa se constituye en



camino a la investigación científica en sentido estricto.(Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL, 2007)

Sin embargo en las respuestas que dieron durante las entrevistas notamos cómo los docentes expresan una preocupación (también una cierta frustración) al considerar no tener el tiempo suficiente para desarrollar la variedad de competencias descritas tanto por el MEN como por los documentos institucionales (comunicativa, pedagógica, intercultural, ciudadana, etc.) y que además haya que incluir el desarrollo de habilidades críticas e investigativas. El cruce de la información entre miembros de la comunidad universitaria reveló a este respecto que si bien es cierto el tiempo es limitado para que los docentes brinden las herramientas necesarias, existe también una serie de falencias metodológicas por parte de los mismos para que las mencionadas habilidades no se desarrollen como debiera ser. Los aspectos metodológicos aplicados en el aula de clase que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico en el futuro docente serán abordados más adelante durante el análisis de los resultados pero sí quisiéramos detenernos por un momento en la necesidad de desarrollar habilidades investigativas. 4) El documento *Lineamientos para el diseño curricular permanente. Una apropiación desde el PEUL -2007. Librillo 23*, plantea la pregunta ¿cómo formular currículos, que contribuyan, de manera práctica, a promover la investigación? (p.12) Esta pregunta, reformulada en el momento de las entrevistas a docentes, estudiantes y egresados, la consideramos de gran importancia pues plantea un acercamiento al fundamento epistemológico que caracteriza a nuestro Programa y a los fundamentos teóricos que permitan un acercamiento entre la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, durante el transcurso de este ejercicio investigativo, hemos podido notar cómo muchos docentes reivindican desde lo teórico implementar estrategias que permitan desarrollar habilidades investigativas sin que esto necesariamente se vea reflejado en la práctica. Permanece aún la creencia de que el trabajo investigativo es propio de semestres finales de la carrera y que es un requisito para graduarse; especialmente los profesores de lenguas de semestres iniciales se sienten desprovistos de herramientas metodológicas que permitan el desarrollo de dichas habilidades. Hay claridad absoluta en que en primer semestre se pueden desarrollar este tipo de competencias pero los profesores no saben cómo hacerlo. Es ese otro de los aspectos fundamentales que habrá que tener en cuenta en el momento de la propuesta.

## **Marco Teórico**

Las definiciones de currículo se han transformado a lo largo del tiempo desde la primera aparición en un título del texto de literatura pedagógica de Franklin Bobbit en su libro *How to make a curriculum* en 1924 (Bobbit 1924, en, Iafrancesco Villegas, 2003). Dada la cantidad abundante de definiciones sobre este concepto se esbozan en este ejercicio investigativo las que consideramos más se ajustan a nuestro objeto de estudio, aduciendo siempre a la imposibilidad de presentar una definición iluminadora, debido al carácter ya mencionado de transformación continua.

El currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza (Iafrancesco Villegas, 2011).

De tal manera, el cuestionamiento respecto a si se están o no alcanzando los objetivos de aprendizaje propuestos para los futuros licenciados en lenguas, con énfasis en francés, se hace preponderante en el momento de plantear una nueva propuesta microcurricular, permitiendo así efectuar una evaluación del proceso de enseñanza. Ahora bien, conociendo cómo toda dinámica social está mediada por el cambio, coincidimos con McKernan en que:

Un currículum es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior (CARR y KEMMIS 1986, en, McKerman & Amo, 1999).

En ese sentido reivindicamos una vez más que las propuestas de reconcepción curricular no solamente deben ser fruto de la reflexión de docentes y directivos, considerando saber de antemano las necesidades primarias, sino que deben englobar, en la medida de lo posible, la totalidad de los miembros de la comunidad académica en la que va a tener impacto este tipo de propuesta.

Adicionalmente, y buscando dar un mayor soporte a nuestro trabajo de investigación desde concepciones planteadas por la Universidad de la Salle, retomamos el librito 41 titulado Currículos redimensionados en el que se presentan una serie de instrumentos como parte de las estrategias del PEUL (Proyecto Educativo Universitario Lasallista) para enriquecer su tradición de actualización y autonomía curricular. En aquellos documentos pudimos constatar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa resulta pertinente para responder a las demandas nacionales e internacionales, donde el plurilingüismo se ha convertido en una propuesta a la que las naciones le apuntan cada vez más. Desde la interculturalidad se busca el respeto a la diferencia y el reconocimiento de los modos de razonamiento y de sensibilidad moral en los grupos étnicos y culturales, pues el aprendizaje de una lengua implica la adaptación y familiarización con su cultura, teniendo en cuenta que ésta no solamente se define por su carácter lingüístico y formal, sino que además se enmarca dentro de un contexto específico cultural. Sin el desarrollo de competencias y valores ligados al componente intercultural es improbable hablar de un egresado lasallista cuyo tipo de desarrollo sea realmente integral.

Mediante la comparación y contrastación de nuestra malla curricular con otras de diferentes Universidades del territorio Nacional, encontramos lo siguiente. Se presenta la formación en lenguas extranjeras con el objeto de reincorporarse en un contexto globalizado internacionalizado y a su vez se propende por el desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, escuchar, leer y escribir. Vemos así cómo nuevamente la interculturalidad es clave en el desarrollo de las cuatro habilidades.

Por otra parte, y como ya hemos mencionado, el currículo no puede ser un concepto estático sino que implica un carácter cambiante que se articule con las necesidades y las transformaciones constantes de la sociedad en el que está inmerso. Por ello, una realidad ineludible de la dinámica universitaria, es una reforma curricular permanente; existe así:

Una imposibilidad por parte de la universidad Colombiana de hacer a un lado las exigencias, necesidades y condiciones reales que exige el contexto social en donde el currículo interactúa, exigiendo a su vez, que los planes curriculares y demás propuestas académicas que poseen las universidades, se dinamicen en la misma medida y que presenten propuestas de formación que den respuesta a las nuevas exigencias de formación profesional que requiere el contexto. (Quintero Corzo, J; Yepes Ocampo, J C; Munévar Molina, 2006).

Por consiguiente, es importante que las nuevas propuestas curriculares se apoyen en información actualizada, basada en el debate, la crítica constructiva, la gestión y productividad académica, realidad no ajena a lo que se pretende lograr mediante la redimensión curricular en La Universidad de La Salle. Además, los documentos institucionales recomiendan aumentar la intensidad horaria en la enseñanza de los idiomas, fortalecer las competencias comunicativas y la investigación, recomendación respaldada desde la opinión de los futuros educadores de la facultad de lenguas de la Universidad.

Algunos ejemplos, remitiéndonos a investigaciones previas en el campo de las reformas curriculares, pueden ser para este trabajo investigativo de gran utilidad. En el año 2004, por ejemplo, en la Universidad del Cauca (Colombia) se llevó a cabo en el Programa de Fonoaudiología una reforma curricular en la que participaron miembros de la comunidad, a saber, docentes y estudiantes. Para llevar a cabo la reforma previamente se hizo un ejercicio similar al nuestro en el que se realizó un análisis de documentos, tanto de los programas institucionales y nacionales, que tienen que ver con el proceso de formación de fonoaudiólogos. Para nuestro caso, ese análisis documental se hace evidente al consultar programas de Formación en Lenguas, específicamente en Francés a nivel Nacional y a nivel institucional, en los librillos de la Universidad de la Salle. Al interior del artículo, se hace evidente, cómo es posible pensar en llevar a cabo una reforma curricular sin develar primero la realidad de la situación, llegando a la conclusión de que el currículo debe pensarse como un proceso de investigación permanente, motor y razón de ser de aquella investigación y de la efectuada en la Universidad de la Salle.

Por otra parte, en el año 2010 la Universidad de Guadalajara (México), propone una *“Experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales”*. (Gómez Nieves, 2009). En las conclusiones de esta experiencia se observa cómo mediante la sustentación de la importancia de una educación basada en competencias se argumenta un compromiso por parte de toda la comunidad: académicos, autoridades y alumnos, siendo estos mismos, los actores principales de nuestra micro propuesta curricular.

Pese a referirnos a dos carreras de formación profesional totalmente distintas: turismo y licenciatura, se menciona tácitamente el interés de los proyectos curriculares en turismo

(según sus objetivos) y de académicos en particular por desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico entre el alumnado.

## Trabajo Investigativo

### Contextualización

El 16 de diciembre del año 2014 al Programa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de la Salle (Bogotá), según resolución 21213 del Ministerio de Educación Nacional, se le notificó la Acreditación de Alta Calidad. En el proceso, para alcanzar dicha Acreditación, la Dirección del Programa solicita una evaluación del currículo, la cual inicia el 17 de septiembre de 2014. Para el año 2015 el área de francés aprovecha dicho proceso para iniciar por su parte un ejercicio investigativo en el que se propone hacer una *caracterización* sobre la manera como estaba funcionando el Énfasis de francés, entendiéndose este como los últimos cuatro espacios académicos del Programa que deben cursar los estudiantes que profundizaron en esta lengua. Para diciembre del año 2014, momento en que se notifica la Acreditación, el Énfasis en el área de francés estaba constituido de la siguiente manera:

Tabla 2

*Ciclo de profundización en el área de francés (2016-II)*

Ciclo de profundización en el área de francés (2016-II)		
Semestre	Nombre de la materia	Total créditos (Hrs presenciales)
7°	Didáctica / literatura del siglo XVI y XVII	8
8°	Textos académicos / literatura del siglo XVIII	6
9°	Textos académicos / literatura del siglo XIX	6
10°	Textos académicos / literatura del siglo XX	6

Como se puede constatar en el cuadro anterior se buscaba trabajar sobre tres grandes ejes temáticos: Por un lado se pretendía fortalecer el componente pedagógico en séptimo semestre, pues se consideraba que la materia *Didáctica de las lenguas extranjeras* de sexto semestre (2 horas semanales) no era suficiente para desarrollar las habilidades pedagógicas requeridas para ese momento, ya que paralelamente el

estudiante que enfatizara en lengua francesa estaba iniciando en los colegios su proceso de Práctica Pedagógica. Por otra parte, durante el 8º, 9º y 10º semestre se buscaba desarrollar habilidades respecto a tipologías textuales evaluadas en el examen DALF C1, al que el estudiante estaría confrontado al final de su ciclo de profundización. Habría que recordar que para ese momento, al finalizar el ciclo de profundización, el estudiante ya debía presentar y aprobar el examen oficial DALF C1 como pre-requisito para poder graduarse. Por último, también había un fuerte componente literario que permitiera desarrollar procesos de lecto-escritura, interculturalidad, desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Si bien durante el ejercicio investigativo el estudio de la literatura fue reivindicado tanto por parte de estudiantes como de docentes y egresados, los resultados arrojaron una confusión epistemológica; es decir, un equívoco en la perspectiva a través de la cual ésta estaba siendo abordada, confusión que también ahondaremos más adelante, cuando los resultados revelen falencias de tipo metodológico.

Dos inconvenientes mayores tenía el Énfasis en francés para ese momento: por un lado su poca flexibilidad, pues la dinámica misma de los componentes temáticos estaba basada en pre-requisitos (por ejemplo, no se permitía que se cursara la materia de literatura del siglo XVIII sin antes haber tomado la de literatura del siglo XVII), lo cual implicaba que el estudiante estaba coartado en el momento de hacer su matrícula. A este respecto, habría que señalar que la flexibilidad curricular, aspecto en el que insistieron los Pares Académicos en el año 2014 durante el proceso de Acreditación, también fue tenido en cuenta en el momento de la propuesta microcurricular.

Por otra parte, otra de las críticas realizadas al Énfasis de Francés anterior consistía en la poca articulación entre los procesos entablados por los dos profesores asignados a cada una de las materias. Efectivamente, y como se puede notar, por cada uno de los espacios académicos había dos docentes asignados pero se entendió que esta dinámica más que favorecer la coherencia entre contenidos, estrategias didácticas, de evaluación, etc. lo que generaba era una mayor confusión entre los estudiantes.

## **Marco metodológico**

La investigación iniciada desde la Coordinación del Área de francés tenía como primer objetivo hacer una *caracterización* que nos permitiera diagnosticar fortalezas y oportunidades de mejoramiento en todo el ciclo de profundización (énfasis) de esta lengua para luego, basado en los resultados y hallazgos, realizar una propuesta microcurricular que permitiera cualificar el perfil del futuro egresado. Como se planteó en la fase introductoria de este documento, el primer paso que se dio fue una revisión de documentos oficiales (externos e internos) que nos permitiera por un lado conocer el marco legal en cuanto a derechos y deberes en el momento de hacer una propuesta curricular, pero por otra parte atendiendo orientaciones tanto del MEN como de la Universidad de la Salle y particularmente del LLCIF respecto a las competencias que debe alcanzar el egresado de una licenciatura en lenguas extranjeras y en particular de nuestro Programa. Por otra parte también tuvimos en cuenta la oferta (contenidos) que hacen las licenciaturas en lenguas de otras universidades de la capital y del país que pudiera servirnos de insumo y de fuente de inspiración para nuestra propia propuesta. Ya teniendo claridad sobre la fase teórica y legal procedimos entonces a definir el diseño metodológico. Nuestro trabajo se inscribe en un enfoque epistemológico cualitativo en la medida en que

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2007)

Como diseño metodológico en particular optamos por un *Estudio de caso* ya que éste “consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades

educativas únicas” (Yin, 1989). En efecto, buscábamos hacer la descripción rigurosa de un aspecto educativo específico (currículo) en un contexto particular (LLCIF, componente francés). Consideramos que dicho diseño se adecuaba pertinentemente a los objetivos que nos habíamos trazado al inicio de este trabajo investigativo, a saber, *diagnosticar* el funcionamiento del ciclo de profundización (énfasis) en el área de francés para posteriormente, y a partir de los resultados, hacer una propuesta microcurricular. Para ello se requería tener en cuenta las perspectivas de diversos miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, egresados), lo cual entra también en resonancia con el *estudio de caso* puesto que “su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 2001 en Estrada Builes, Rojas Pineda & Cardona Cuellar, 2015).

Posteriormente, y basados en la información que nos había brindado la revisión de documentos oficiales, se recogió la información a través de dos instrumentos de recolección de datos. El primero fue una entrevista que se le aplicó a 20 estudiantes finalizando el Énfasis de francés (9° y 10° semestre), así como a los 8 docentes que impartían clases en dichas materias. Las preguntas, de carácter semi-estructurado, fueron las mismas para unos y otros, ya que se buscaba más adelante, en el momento del análisis de la información, poder confrontar las percepciones que tanto estudiantes como docentes tenían en aquel momento sobre la manera como estaba funcionando el Énfasis de francés. No sobra recordar que la formulación de las preguntas fue la consecuencia de las lecturas de los documentos oficiales que se habían realizado durante la fase de indagación, documentos en los que se expresan las distintas competencias que un licenciado en lenguas extranjeras debería alcanzar (ver anexo). De estas lecturas surgieron unas primeras categorías como lo fueron las de un licenciado generador de pensamiento crítico, reflexivo y transformador; el desarrollo del componente intercultural; las estrategias para promover la investigación en estos espacios académicos; las orientaciones para un debido trabajo autónomo, además de los contenidos que estos estamentos consideraron como pertinentes e innecesarios en el marco de nuestra licenciatura.

El segundo instrumento de recolección de datos consistió en una encuesta de tipo likert que se le aplicó a 14 egresados, ya ejerciendo su labor como docentes de lengua extranjera en diferentes establecimientos académicos de la capital. Si bien las categorías



tenidas en cuenta en el momento de la redacción de las preguntas fueron las mismas que para las entrevistas de estudiantes y docentes, se buscó enfatizar para la encuesta en procesos, necesidades, aspiraciones e inconformidades, con los cuales se pudieran identificar fortalezas y debilidades (u oportunidades de mejoramiento) del ciclo de profundización en el área de francés. Es importante aclarar que si bien las preguntas de la encuesta eran de respuesta múltiple el egresado siempre tenía la posibilidad de justificar su respuesta de manera abierta, espontánea y desinteresada (ver anexo). Dichas respuestas, junto con las brindadas por docentes y estudiantes en el momento de las entrevistas, fueron sometidas a un ejercicio primero de codificación para luego arrojar unas categorías susceptibles de ser estudiadas en el momento del análisis de la información. Efectivamente procedimos en un primer momento a través de una codificación de tipo abierta en la que “de una manera sistemática se condensan gran cantidad de datos puestos en unidades más pequeñas analizables mediante la creación de categorías y conceptos derivados de los datos”(Lockyer, Sharon y Sage, 2004), para luego sintetizar y generalizar la información a través de un cruce de categorías entre la información brindada por diferentes estamentos pero también de diferentes instrumentos de recolección de la información. Para ello, y como mecanismo de análisis de datos utilizamos el método de la triangulación de la información. Efectivamente, y siguiendo los pasos del método en cuestión, seleccionamos primero la información que se nos había brindado a través de los criterios de pertinencia y relevancia (Cisterna Cabrera, 2005). Esta información correspondía a la información que nos habían brindado tanto estudiantes como docentes a los que les aplicó un mismo instrumento (entrevistas) que consideramos tenía relación directa con nuestro objeto de estudio. El objetivo era comparar las impresiones que unos y otros tenían sobre el funcionamiento del énfasis en francés para esa época. Posteriormente contrastamos la información entre estamentos a los que se les hubiera aplicado diferentes instrumentos de recolección (entrevistas y encuestas), lo cual incluía la percepción que los egresados tenían respecto a la pertinencia del énfasis en su rol actual como docentes de lengua extranjera. Por último, se buscó que todos aquellos insumos pudieran ponerse en relación con aspectos inherentes al marco teórico.

## **Resultados**

Los resultados de la primera codificación evidencian preocupación por parte de la mayoría de los estudiantes en la necesidad de ser preparados para el examen oficial

(DALF C1), pero también con proseguir las clases de pedagogía hasta el último semestre, de trabajar la literatura pero a través de otra perspectiva metodológica, de hacer explícitas estrategias didácticas cuando se aborde el componente intercultural, entre otros. Los 7 profesores entrevistados fueron más críticos con las temáticas propuestas en el énfasis y 4 de ellos subrayaron la necesidad de mejorar procesos de lecto-escritura, trabajo autónomo e investigativo (ver anexo). Por su parte, el 64.25 % de los egresados encuestados considera que como estaba planteado el Énfasis de francés era pertinente para su labor como docente pero que había que reconsiderar la manera como metodológicamente se estaban impartiendo las clases. Las mayores sugerencias por parte de esta población van encaminadas a: 1.) Reforzar el componente pedagógico a través de la implementación y explicitación de estrategias didácticas más prácticas y que puedan ser aplicables en el aula de clase. En esa medida proponen una materia de didáctica *en francés y para el francés* que refuerce los contenidos de la materia *Didáctica de las lenguas extranjeras* que se ofrece en 6° semestre. 2) Mayor oferta de materias electivas que le permita a los estudiantes que profundicen en francés tener un mayor contacto con esta lengua. 3). Debe ampliarse el componente intercultural pero sobre todo a través de estrategias explícitas que le permitan al estudiante tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje para que, habiéndolo asimilado, pueda replicarlo en el aula de clase cuando ya ejerza como docente. 4). Abarcar contenidos específicos comunicativos que le permita a los estudiantes estar mejor preparados en el momento de presentar el examen DALF C1, requisito para graduarse. 5). Importancia de la literatura pero a partir de una perspectiva metodológica distinta. 6). Que el documento final de las materias de trabajo de grado (artículo académico, ensayo, tesina) pueda redactarse en lengua francesa. Esto también pensando en tener mayor contacto con la lengua extranjera. 7). Que en términos generales los contenidos de las materias tengan más y mayor pertinencia con la carrera propuesta, a saber, una licenciatura en lenguas extranjeras. Esta última observación fue clave para nuestro estudio pues implicaba un cuestionamiento implícito al fundamento epistemológico (y por consiguiente metodológico) que el Programa le estaba dando a los contenidos de ciertas materias pertenecientes al ciclo de profundización.

Posterior a esta primera fase de codificación y categorización de la información por parte de estamentos e instrumentos separados procedimos a la triangulación de la información, la cual nos arrojó resultados reveladores: es importante que si se va a

llevar a cabo una propuesta microcurricular para el área de francés se tengan en cuenta los siguientes contenidos: habilidades comunicativas específicas que preparen a los estudiantes al examen C1 por medio de estrategias tanto de producción como de recepción; didáctica del francés pero desde una visión más práctica y que tenga en cuenta el tipo de público al que nuestros estudiantes están confrontados durante la práctica pedagógica (niños, personas discapacitadas física y cognitivamente, etc.), así como el diseño de materiales; una materia dedicada a la literatura pero no desde una visión histórica o basada en saberes (fechas, autores, obras, teorías, etc.), sino como una herramienta pedagógica que además de saberes desarrolle el saber-hacer, el saber-ser y el saber-aprender; una materia de interculturalidad que por medio de estrategias explícitas desarrolle competencias sociales, ciudadanas y un sentido de pertenencia al momento espacio-temporal en el que nos encontramos inmersos; materias electivas pero en estrecha relación con el perfil que la Universidad y el Programa promueve. Por último, el mecanismo de la triangulación reveló que tanto estudiantes como profesores y egresados consideran que la mayoría de los contenidos propuestos por el énfasis de francés en ese momento eran pertinentes y adecuados con el perfil del egresado pero se sugieren perspectivas metodológicas diferentes desde las cuales hay que abordar temas como los de la literatura, la interculturalidad y la didáctica, perspectivas que como se promueve en los enfoques paradigmáticos contemporáneos, los estudiantes tengan un rol más activo tanto dentro del aula de clase como una mayor implicación en su propio proceso de aprendizaje. Ello nos conlleva a subrayar que por supuesto una propuesta microcurricular no se resume a un simple cambio en la nomenclatura de las materias ofrecidas sino que implican un cambio paradigmático que debe quedar consignado no sólo en la mentalidad tanto de docentes como de estudiantes sino en los syllabus de las materias en cuestión.

### **Propuesta microcurricular (incluye observaciones de tipo metodológico)**

Como se ha venido señalando a lo largo de este ejercicio investigativo la propuesta microcurricular sugerida para el Énfasis en Francés de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras parte de los siguientes criterios e insumos:

Documentos oficiales externos: Constitución Política de Colombia, Resoluciones del Ministerio de Educación Nacional (resolución 2041 del 2016) en los que se dictaminan directrices y orientaciones respecto tanto a la autonomía legal que tienen los Programas universitarios para llevar a cabo este tipo de reformas curriculares, así como también

esboza el perfil del egresado que se busca alcanzar en una Licenciatura de Lenguas Extranjeras.

Documentos oficiales internos: Proyecto Educativo de la Universidad de la Salle (PEUL), así como el Documento maestro que señala los aspectos fundamentales para el diseño curricular de programas de pregrado y posgrado licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad de la Salle, además del librito de currículos redimensionados de la Facultad de Educación y en particular de la entonces LLCIF. Dichos documentos nos permitieron tomar conciencia sobre la importancia que tiene para la universidad la necesidad de estarse renovando y actualizando desde un punto de vista curricular, así como de las aspiraciones que tiene la institución respecto del perfil del egresado al que se le apunta.

Oferta curricular de otras licenciaturas a nivel nacional: Se revisaron las temáticas ofrecidas por el ciclo de profundización en el área de francés que proponen las licenciaturas en lenguas extranjeras de 9 universidades a nivel nacional (Universidad Nacional, Universidad Pedagógica, Universidad Javeriana, Universidad Libre, Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Tecnológica del Chocó, Universidad de Nariño y la Universidad de Pamplona) y que pudieran eventualmente ser insumo y fuente de inspiración para nuestra propuesta. Consideramos importante para nuestro objeto de estudio indagar sobre lo que estaban proponiendo otras universidades al respecto.

Estudio de caso del énfasis en francés: Se escucharon a miembros de diferentes estamentos universitarios (estudiantes, profesores, egresados) para hacer un ejercicio de caracterización que nos permitiera diagnosticar el funcionamiento del ciclo de profundización.

Los resultados, que fueron la consecuencia de la interrelación de la información suministrada por los entes que acaban de ser señalados, nos permitió llegar a la conclusión que la propuesta más pertinente y oportuna para el tipo de público que se acompaña en la actual Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras es la siguiente:

Tabla 3

*Materias obligatorias (sugeridas) para el ciclo de profundización (Énfasis) en Francés*

Nombre de la materia	Semestre	Nº Créditos	Profesores
Didáctica del FLE*	7º	6	1
Interculturalidad y FLE	8º	6	1
Literatura y FLE	9º	6	1
Habilidades Comunicativas Específicas	10º	8	2

\* Francés Lengua Extranjera

Tabla4

*Materias electivas del Énfasis en Francés*

Nombre de la materia	Semestre	Créditos	Profesores
Eléments arts scéniques et FLE	9º	3	1
Développement évolutif	10º	3	1

Tres aspectos prácticos son importantes a tener en cuenta en el momento de la eventual implementación de esta propuesta curricular: 1) Respondiendo a las sugerencias hechas por los Pares Académicos en el momento del proceso de Acreditación la ruta para que el estudiante tome y apruebe estas materias No exige una dinámica de prerrequisitos en los que para tomar una materia previamente se tuviese que tomar otra. El estudiante está en toda su facultad para elegir el orden que le quiera dar a la adquisición de los créditos. No obstante, corresponde a docentes, directivos y respectivo personal acompañante orientar y explicar a los estudiantes la lógica interna que este nuevo Énfasis requiere. Por ejemplo, es aconsejable (pero no obligatorio) que cuando el estudiante “ingrese” a este ciclo de profundización en 7º semestre empiece por cursar la materia de *Didáctica del FLE*, pues dicha materia corresponde simultáneamente al primer semestre de práctica pedagógica. Los contenidos y enfoques metodológicos están estrechamente ligados y el estudiante podrá encontrar constantemente diversos puntos de articulación. Por otra parte, se sugiere que por cantidad de créditos y por considerarse un curso preparatorio al examen DALF C1, la materia de *Habilidades Comunicativas Específicas* sea tomada por el estudiante en la última fase del ciclo de profundización; es decir, en

10° semestre. Esto le permitirá tener una mayor cercanía y una mejor preparación frente al examen señalado. 2). Las materias ya no están divididas en dos grandes ejes temáticos sino que éstos están reunidos en una misma materia, la cual será impartida por un único profesor (a excepción de la materia de Habilidades Comunicativas Específicas la cual, por la cantidad de horas semanales sugerida, sería dictada por dos docentes). Esto permitirá por un lado mayor regularidad en los contenidos y por otra parte una mayor cohesión desde un punto de vista metodológico.

Consideramos este último punto como neurálgico y fundamental en esta propuesta; es decir, es imprescindible asumir que la eventual implementación de la propuesta curricular No constituye un mero cambio de nomenclatura en las materias sino que ello implica una serie de modificaciones desde dos grandes aspectos: los contenidos y los enfoques metodológicos, a través de los cuales se aborden dichos contenidos; es decir, que no implica un simple cambio de tipo instrumental o procedimental, sino que incluye una manera nueva de concebir las cosas por parte de los docentes asignados para impartir estas materias.

#### Sentido de los espacios académicos

*Didáctica del FLE:* este espacio académico busca completar y reforzar la materia de Didáctica de las lenguas (francés) prevista para 6° semestre, ya que esta tiene una intensidad horaria de solamente 2 horas a la semana, lo cual se considera no es suficiente para desarrollar las bases necesarias requeridas para ejercer la labor docente. Efectivamente, lo que se pretende con esta nueva materia es que se trabaje paralelamente al proceso que entablan los estudiantes, ya que al mismo tiempo están iniciando su proceso de práctica pedagógica. En el nuevo espacio académico deberán tenerse en cuenta variables como las del tipo de público (infancia, adolescencia, adultez), así como los tipos de establecimientos escolares o el diseño de materiales. Lo que se busca es dinamizar la parte teórica con aspectos mucho más prácticos y que puedan ser de mayor utilidad para los estudiantes que comienzan su carrera como docentes.

*Interculturalidad y Fle:* Se busca que a través de determinados contenidos y estrategias didácticas el estudiante desarrolle habilidades de tipo intercultural, además de trabajar algunos valores propios a ese conocimiento; es decir, una apertura hacia el mundo, un sentido de pertenencia frente al marco espacio-temporal en el que el estudiante debe

desenvolverse y un respeto marcado hacia la diferencia. En esa medida hay un fortalecimiento en el tema de la identidad propia a través del reconocimiento del otro.

*Literatura y FLE:* Se pretende tener una visión menos histórica de la literatura y en cambio adoptar una perspectiva mucho más práctica. Efectivamente, desde la concepción anterior se estudiaba la literatura de manera cronológica; es decir, abordando autores, obras, fechas, movimientos literarios, teorías, etc. primero de la Edad Media, hasta la época contemporánea pasando por seis siglos de historia de la humanidad. Se pretende con el nuevo enfoque que la literatura no es estudiada como un fin, sino como una excusa, como una herramienta didáctica, como un enfoque metodológico que le permita a los estudiantes por supuesto desarrollar la competencia comunicativa pero también la pedagógica, la social, la intercultural y la investigativa. Se trata de abordar el texto literario como estrategia para que el estudiante tome conciencia de sus propios procesos de aprendizaje para que pueda replicarlos en el aula de clase cuando ejerza su rol como docente de lengua extranjera.

*Habilidades Comunicativas Específicas:* Se busca en esta materia que el estudiante se familiarice primero con las características propias del examen DALF C1 al que va a estar confrontado al final de sus ciclo de profundización, pero sobre todo que desarrolle procesos de pensamiento propios a la cultura francesa, lo cual implica estructuración del discurso, capacidad argumentativa, facultad para sintetizar, entre otros. Se pretende que un docente se encargue de la capacidad receptiva (comprensión oral y escrita) y otro profesor de la capacidad a expresarse (producción oral y escrita). Un entrenamiento constante de estas 4 habilidades favorecería considerablemente el proceso de preparación requerido por los estudiantes para presentar este examen.

Materias electivas:

*Eléments des artsscéniques et FLE:* Se trabaja en un primer momento sobre fundamentos teóricos y prácticos con el fin de reconocer el espacio de la clase y los actores que intervienen en ella, teniendo como base la perspectiva accional; en la segunda parte, se trabaja sobre el cuerpo como herramienta, otros aspectos importantes de la comunicación como por ejemplo el acento, la entonación y los gestos, específicamente las expresiones francesas, con el fin de reflexionar sobre la cultura francófona y la propia. Finalmente, el/la estudiante va desarrollar estrategias con el fin

de facilitar la interacción en su práctica pedagógica así como su labor docente.

*Développement évolutif:* Este espacio académico propone que el estudiante se acerque a algunas de las teorías que permitan explicar el desarrollo evolutivo del ser humano y esto desde el desarrollo de sus cinco dimensiones centrales: física, cognitiva, social, afectiva y del lenguaje. Esto no solo con el fin de conocer las bases del desarrollo evolutivo, sino buscando siempre lograr una mayor asertividad en las acciones pedagógicas de nuestro quehacer docente.

#### Otra perspectiva metodológica:

Quizás la conclusión más relevante a la que llegó el estudio investigativo es que para muchos de los miembros de la comunidad universitaria, haciendo parte o habiendo pasado por el ciclo de profundización en francés, es que consideraron el Énfasis “interesante pero no suficientemente útil”. Una de las grandes críticas es que los docentes de estos espacios académicos dedicaban demasiado tiempo a un tipo de clases esencialmente magistrales; es decir, que durante la mayor parte del tiempo existía una dinámica de transmisión de conocimientos ligados a la teoría de la pedagogía o a la teoría de la literatura, lo cual era sin duda interesante para la adquisición de cultura general de los estudiantes pero poco útil para su futura labor como docente de lengua extranjera. Como se sabe, varios son las desventajas que tienen los cursos puramente magistrales en una clase de lengua extranjera: por una parte el proceso de enseñanza-aprendizaje no está centrado en el estudiante como agente activo, sino en la antigua tradición de centrarlo en el docente. Segundo, un curso magistral desarrolla casi-exclusivamente el proceso cognitivo de la memoria, proceso considerado como de menor importancia en el momento del aprendizaje (Bloom, 1971), tercero, desde un punto de vista comunicativo los estudiantes no producen lo suficiente, pensando en el examen DALF C1 requerido para graduarse y, cuarto, un curso magistral basado en la teoría nunca alcanza a desarrollar en los estudiantes procesos de estructuración ligados al pensamiento crítico. En ese orden de ideas es legítimo cuestionarse: ¿si nuestras estrategias metodológicas siguen siendo tradicionalistas, cómo pretender alcanzar las diversas competencias (comunicativa, intercultural, pedagógica, investigativa, social, ciudadana) promulgadas en los documentos oficiales aquí analizados?



Efectivamente la triangulación de la información efectuada entre diferentes estamentos e instrumentos de recolección de datos reveló una serie de desaciertos metodológicos por parte de los docentes, los cuales se expresaban dentro y fuera del aula de clase. Por un lado los profesores no parecen estar suficientemente formados para acompañar procesos que permitan un desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Existen por ejemplo divergencias entre los docentes sobre si debe o no evaluarse el trabajo autónomo. Consideramos que para cualificar este aspecto metodológico se requiere de una actualización y formación académica por parte de los docentes. Por otra parte existen ciertas incongruencias metodológicas dentro del aula de clase. Llama la atención que durante las entrevistas los docentes que imparten materias en el Énfasis reivindican la implementación de enfoques metodológicos recientes (comunicativo, accional, por competencias, por proyectos, por problemas, etc.) pero que al confrontar la información con estudiantes y egresados pareciera que ello no se viera reflejado. Es como si existiera una suerte de contradicción entre lo que dicen aplicar los docentes y lo que en realidad aplican. De hecho lo que pudo constatare es que en la práctica muchos de los docentes aún aplicaban métodos obsoletos basados en saberes declarativos, lo que en clase de semestres iniciales corresponde a una visión estructuralista de la lengua (gramática, léxico, fonética, morfosintaxis, etc.), en clase de literatura corresponde a una visión histórica de las letras (fechas, autores, obras, teorías, movimientos literarios, etc.) y en clase de didáctica corresponde a una visión conceptual de la pedagogía (modelos, teorías, autores, historia de métodos, etc.). Las clases magistrales concentradas en este tipo de saberes no están teniendo en cuenta suficientemente otro tipo de saberes (saber-hacer, saber-ser, saber-aprender) igualmente importantes en la formación de un egresado en cualquier licenciatura. Una muestra de ello es cuando por ejemplo en primer semestre el docente se focaliza en explicar una cierta cantidad de saberes ligados a aspectos morfológicos del verbo “s’appeler” (verbo del primer grupo, pronominal, por consiguiente reflexivo, requiere del auxiliar “être” en tiempo pasado, por consiguiente hay que acordar en género y número, requiere de una conjugación particular, etc.), cuando en realidad lo que el estudiante requiere es el saber-hacer; es decir, ser capaz de decir y solicitar el nombre a una persona. Esta focalización en aspectos puramente estructurales de la lengua hace que no solamente no se alcancen procesos propios del pensamiento crítico sino que ni siquiera se alcance la competencia comunicativa deseada. Por su parte en las clases de literatura la metodología todavía consistía en memorizar fechas, autores, obras, movimientos, teorías, etc. cuando en realidad lo que

se requeriría es la utilización del texto literario como estrategia didáctica que le permita al estudiante desarrollar no solamente la competencia comunicativa sino la pedagógica y la intercultural, entre otras. La literatura es así considerada no como un fin sino como una herramienta didáctica a través de la cual buscamos alcanzar nuestros objetivos. Por último, la clase de didáctica de las lenguas todavía tenía una connotación demasiado teórica y poco articulada con los contextos académicos en los que nuestros estudiantes deben llevar a cabo su práctica pedagógica. Dicho de otra manera, se busca impregnarle al Énfasis en francés una visión mucho más pragmática, pertinente y articulada con las necesidades de las necesidades pedagógicas propias de nuestro país.

### **Conclusiones**

Consideramos en primera medida, que por la cantidad de insumos que nos suministraron los diferentes miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, egresados), sumado a las concepciones legales y conceptuales del caso, que toda reforma curricular, por pequeña que esta parezca, deber ser el resultado de un ejercicio investigativo. Efectivamente creemos que, en función de lo planteado por algunos autores abordados en el marco teórico, además de apoyarse en experiencias anteriores es un error no tener suficientemente en cuenta las miradas y representaciones de diferentes entes universitarios sino que los docentes y directivos de los programas son quienes toman decisiones curriculares desde su experticia, considerando conocer suficientemente las necesidades específicas de los estudiantes, llevándolo a cabo de manera muchas veces descontextualizada. El Estudio de caso es una estrategia metodológica pertinente en ese sentido, pues por definición requiere del análisis de un fenómeno educativo particular pero desde múltiples perspectivas. Confrontar estas perspectivas es lo que a la postre nos va a permitir dilucidar las necesidades y, por consiguiente, volver a la esencia y a la identidad inherente a un Programa o Facultad.

La recopilación de la información obtenida tanto desde los autores abordados en el marco teórico, así como por medio de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, nos permitió cumplir con el objetivo trazado al inicio de este ejercicio investigativo, a saber un diagnóstico del ciclo de profundización en el área de francés, así como responder a la pregunta referente a la mejoría de un elemento curricular pensando en la cualificación integral del egresado

Consideramos por otra parte que tal y como estaba planteado el ciclo de profundización (Énfasis) en el área de francés (materias de 7°, 8°, 9° y 10° semestre) hasta el inicio de este ejercicio investigativo no era congruente ni con las expectativas que la Universidad de la Salle se había trazado respecto al perfil de un egresado de la para entonces denominada Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, ni con las directrices oficiales emitidas desde el Ministerio de Educación Nacional. A este respecto quisiéramos aclarar que para nuestro objeto de estudio tuvimos en cuenta las competencias a desarrollar por parte de un licenciado en lengua extranjera sugeridas por parte del MEN, pero que también nos guardamos ciertas reservas e inconformidades respecto a las directrices de este Ministerio tanto por sus consideraciones ideológicas como procedimentales.

La investigación aquí presentada señala que si los egresados de la entonces LLCIF no estaban alcanzando las competencias necesarias que permitan cualificar los profesionales del Programa se debía esencialmente a dos grandes categorías: Los contenidos y los enfoques metodológicos a través de los que se estaba generando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Efectivamente el cruce de la información recolectada reveló que los contenidos de las cuatro materias ofrecidas por el Énfasis de francés eran considerados como interesantes pero no suficientemente útiles con lo que significa la formación docente y el perfil del egresado lo que, a la postre, constituye la Misión y Visión de nuestra licenciatura.

Por otra parte, la estrategia del Estudio de caso también evidenció que más que ser un problema de contenidos las mayores falencias del Énfasis radicaban en enfoques metodológicos implementados por parte de los docentes. Efectivamente, y a pesar de que en las entrevistas los profesores reivindicaban utilizar estrategias metodológicas actuales, la práctica parece mostrar lo contrario; es decir que en la teoría defienden posturas modernas pero dentro del aula de clase siguen siendo demasiado tradicionalistas. En este sentido tradicionalista significa concentrarse en determinado tipo de saberes, ligados a la teoría, la estructura y a la memorización, pero no suficientemente en habilidades que desarrollen un verdadero pensamiento crítico, enfoque pedagógico atribuido a nuestra Facultad. Consideramos así, que un docente de lengua extranjera, debe estar permanentemente cuestionándose, actualizándose y formándose, pues las prácticas respecto a la relación entre bilingüismo y desarrollo de pensamiento crítico están rápidamente evolucionando.

El trabajo investigativo reveló que si en gran medida nuestras falencias eran de enfoque metodológico es porque teníamos un problema de perspectiva. Revisando las necesidades de los estudiantes, así como nuestra esencia correspondiente a la formación de docentes y al perfil del egresado entendimos que el trasfondo de nuestra confusión es de tipo epistemológico. Un error en este sentido por supuesto incluye una transformación no solamente de tipo instrumental, modificando por ejemplo los nombres de las materias, sino también cultural, lo que requiere un cambio de mentalidad tanto por parte de estudiantes como de profesores sobre la manera como se está concibiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que precisamente en busca de responder a las necesidades de un estudiante de licenciatura en lengua extranjera el Énfasis debe potencializar las siguientes competencias: Competencia comunicativa= es requisito obligatorio para un buen docente de francés que al finalizar sus estudios el estudiante haya alcanzado el nivel C1 en esta lengua sugerido por el MCRL. Competencia pedagógica= a través de ejercicios en los que constantemente se haga una reflexión de tipo meta cognitivo el estudiante toma conciencia de las estrategias didácticas implementadas en el aula de clase, de sus propios mecanismos de aprendizaje, y de la manera como podrá poner en práctica todo este saber pedagógico más adelante cuando ya ejerza su labor como docente. Competencia social y ciudadana= Especialmente a través del estudio de la interculturalidad el estudiante desarrolla valores ligados a la convivencia, el respeto por la diferencia, la apertura de mentalidad, la tolerancia, la solidaridad, etc. Todo esto combinado a procesos que buscan individuos con capacidad crítica y transformadores de la realidad.

El alcance de las competencias y objetivos trazados para nuestros egresados por supuesto no depende exclusivamente del trabajo que pueda llevarse a cabo durante el ciclo de profundización. Esto es claramente el resultado del trabajo que se haga a lo largo de toda la carrera. Aquí nos hemos ocupado de las materias de los semestres finales porque estas constituyen nuestro objeto de estudio. Sin duda otros ejercicios investigativos sobre el funcionamiento del ciclo de fundamentación nos permitirá cualificar procesos en pro de tener profesionales cualificados que le respondan efectivamente a las necesidades de nuestro país.

## Referencias

Bobbit (1924), en, Iafrancesco V, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular* (1st ed., p. 12). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio., México.

Carr y Kemins (1986) en McKerman, J., & Amo, T. (1999). *Investigación-acción y curriculum* (1st ed., p. 7). Madrid: Morata.

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y Triangulación como procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa*. Chillán. Retrieved from <http://www.ceppia.com.co/Documentos-tematicos/investigacion-social/categorizacion-triangularcion.pdf>

Consulta de la Norma: Ley 30 de 1992. (2017). Legal.unal.edu.co. Retrieved 11 August 2017, from <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34632>

Coronado Padilla, F. (2010). *Currículos redimensionados Librillo 41* (pp. 13,40). Bogotá: Oficina de Publicaciones Universidad de La Salle. Retrieved from [http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/d2254b11-62fc-4d4b-afe5-339ba2a7e825/librillo\\_41.pdf?MOD=AJPERES](http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/d2254b11-62fc-4d4b-afe5-339ba2a7e825/librillo_41.pdf?MOD=AJPERES)

Gómez Nieves, S. (2009). *La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales*(p. 1). Guadalajara

HernándezSampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4th ed., p. 17). México: McGraw-Hill.

Iafrancesco Villegas, G. (2011). *Currículo y plan de estudios* (2nd ed., p. 20). Bogotá (Colombia): Cooperativa Editorial Magisterio.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994) (p. 17). Bogota. Retrieved from [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

*Lineamientos para el diseño curricular permanente*. Una apropiación desde el PEUL - 2007. Librillo 23.. (2007) (1st ed., p. 12). Bogota. Retrieved from [http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/db91e77e-8c1d-411a-a986-cd8eedd3db69/librillo\\_23.pdf?MOD=AJPERES](http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/db91e77e-8c1d-411a-a986-cd8eedd3db69/librillo_23.pdf?MOD=AJPERES)

Muñoz y Serván, (2001) en Estrada Builes, S., Rojas Pineda, Y., & Cardona Cuellar, L. (2015). *Análisis del sistema de gestión ambiental en la gerencia de campo del ingenio providencia s.a. del valle del cauca*(p. 17). Santiago de Cali. Retrieved from [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2992/1/Analisis\\_sistema\\_gestion\\_estrada\\_2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2992/1/Analisis_sistema_gestion_estrada_2015.pdf)

*Nueva Constitución política de Colombia*. (2012) (pp. 25, 26). Bogotá. Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL. (2007) (pp. 14, 15). Bogota. Retrieved from <http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/d733eb5c-8d17-4eca-8351-0a3643e061e9/>

Quintero Corzo, J; Yepes Ocampo, J C; Munévar Molina. (2006). *La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico*.  
<http://www.redalyc.org>. Retrieved 11 August 2017,  
from <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900814.pdf> proyecto-educativo-universitario-lasallista-peul.pdf?MOD=AJPERES

RESOLUCIÓN No. 02041. (2016) (p. 7). Bogotá.  
Retrieved from [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf)  
Sentencia T-281A/12 (2012). Bogotá.